Scientific Research in Education, Vol.2

2018

Articles for this issure were collected at THE 2ND LITHUANIAN EDUCATIONAL RESEARCH ASSOCIATION (LETA) CONFERENCE AND 2ND CONFERENCE OF DOCTORAL STUDENTS IN EDUCATION
Klaipėda University, Lithuania
11–12 October, 2018

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

Conference Scientific Committee
Prof.dr. Ilona Klanienė (Klaipėda University)
Doc.dr. Jolita Kudiniovienė (Vytautas Magnus University)
Doc. dr. Berita Simonaitienė (Kaunas University of Technology)
Prof.dr. Neringa Strazdienė (Klaipėda University)
Doc. dr. Gražina Šmitienė (Klaipėda University)
Prof. dr. Lilia Žukauskienė (Klaipėda University)

The publication is financed by the state budget funds of projects of civil, scientific, creative and sports students, in accordance with the decisions of the Ministry of Education and Science of the Republic of Lithuania and Klaipeda University (Project „Development of Academic Competences of Doctoral Students in Education“, S-317).

Editing: Rūta Girdrzijauskienė, Liudmila Rupšienė, Lilia Žukauskienė
Layout: Karolis Saukantas
Graphic design: Eglė Dučinskienė

© Klaipėda university, 2018

ISBN 978-609-481-009-1 (Internetinis)

CONTENT

THE CONNECTION BETWEEN PARENTS' UPBRINGING STYLE AND TEENAGERS THE INTERNET USAGE
TĖVŲ AUKLĖJIMO STILIAUS IR PAAUGLIŲ INTERNETO NAUDOJIMO RYŠYS
Auksuolė Atkočienė 5

IDENTITY DEVELOPMENT IN THE CONTEXT OF SOCIAL IDENTITY AND IDENTITY THEORIES
TAPATYBĖS UGDYMAS IDENTITETO IR SOCIALINIO IDENTITETO TEORIJŲ KONTEKSTE
Lina Bairašauskienė 15

PHENOMENON OF STEFANIJA JABLONSKIENĖ: FROM THE TRANSLATOR TO THE AUTHOR OF TEXTBOOKS
STEFANIJOS JABLONSKIENĖS FENOMENAS: NUO VERTĖJOS IKI VADOVĖLIŲ AUTORĖS
Nijolė Bankauskienė, Ramunė Masaitytė 23

ADAPTATION OF INNOVATIVE STUDY METHODS: CHALLENGE TO NOWADAYS TEACHER
INOVATYVIŲ STUDIJŲ METODŲ ADAPTAVIMAS: IŠŠŪKIS ŠIANDIENINIAM DĖSTYTOJUI
Lina Gaižiūnienė 32

INTERCULTURAL DIALOGUE AS AN EDUCATIONAL TOOL FOR REFUGEE INCLUSION
TARPKULTŪRINIS DIALOGAS KAIP ŠVIETIMO PRIEMONĖ PABĖGĖLIŲ INKLIUZIJAI
Lina Grudulaitė 44

THE INFLUENCE OF ART THEORY ON THE PROCESS OF ARTISTIC EXPRESSION
MENO TEORIJOS ĮTAKA DAILĖS RAIŠKOS PROCESUI
Irma Leščinskaitė 54

SOCIOEDUCATIONAL WORK WITH YOUNG PEOPLE WITH FEWER OPPORTUNITIES
SOCIOEDUKACINIS DARBAS SU MAŽIAU GALIMYBIŲ TURINČIU JAUNIMU
Dovilė Lisauskienė, Vilmantė Aleksienė, Edita Štuopytė 67

THE FEATURES AND EDUCATIONAL CHARACTERISTICS OF THE GENERATION ALPHA CHILDREN: TECHERS' OPINION
ALFA KARTOS VAIKŲ BRUOŽAI IR UGDYMO(-SI) YPATUMAI: PEDAGOGŲ NUOMONĖ
Aurelija Macijauskienė, Aida Norvilienė 76

CULTURAL PRACTICES AS A SPACE FOR THE DEVELOPMENT OF EMOTIONAL SELF-REGULATION
KULTŪRINĖS PRAKTIKOS KAIP EMOCINĖS SAVIREGULIACIJOS FORMAVIMOSI ERDVĖ
Giedrė Sujetaitė-Volungevičienė, Milda Brėdikytė 87

THE EFFECT OF THE POWER RELATION MECHANISMS AS A FORM OF NON-FORMAL EDUCATION ON THE NUMBER OF NON-MARITAL CHILDREN IN THE END OF THE 19th CENTURY – BEGINING OF THE 20th CENTURY LITHUANIAN VILLAGE: THE CASE OF ŠIAULĖNAI PARISH
GALIOS SANTYKIŲ MECHANIZMŲ, KAIP NEFORMALAUS UGDYMO FORMOS, ĮTAKA NESANTUOKINIŲ VAIKŲ SKAIČIUI XIX A. PAB.–XX A. PR. LIETUVOS KAIME: ŠIAULĖNŲ PARAPIJOS ATVEJIS
Vilius Šadauskas 99

SOCIAL SUPPORT FOR THE DOCTORAL STUDENT'S DEVELOPMENT AS A RESEARCHER
SOCIALINĖS APLINKOS PALAIKYMAS DOKTORANTO KAIP TYRĖJO FORMAVIMUISI
Giedrė Tamoliūnė, Margarita Teresevičienė 110

PRESUMPTIONS OF GLOBAL CITIZENSHIP EDUCATION OF PRE-PRIMARY SCHOOL AGED CHILDREN
PRIEŠMOKYKLINIO AMŽIAUS VAIKŲ GLOBALAUS PILIETIŠKUMO UGDYMO PRIELAIDOS
Vaida Žegunienė 119

TĖVŲ AUKLĖJIMO STILIAUS IR PAAUGLIŲ INTERNETO NAUDOJIMO RYŠYS

AUKSUOLĖ ATKOČIENĖ
Klaipėdos Vytauto Didžiojo gimnazija

Anotacija. Internetinės kultūros paplitimas tarp paauglių turi didelę įtaką paauglių socializacijai. Šis socialinis reiškinys turi įtakos priklausomybių atsiradimui bei paauglių fizinei, socialinei, emocinei raidai. Straipsnyje analizuojama ryšio tarp tėvų auklėjimo stilių ir paauglių interneto naudojimo problema. Atlikto tyrimo tikslas – nustatyti ryšį tarp tėvų auklėjimo stiliaus ir paauglių naudojimosi internetu. Tyrime buvo taikomas kiekybinės apklausos metodas. Tyrime dalyvavo X gimnazijos I-II gimnazijos klasių mokiniai. Tyrimas atskleidė, jog tėvų auklėjimo stiliai tik kai kuriais atvejais turi įtakos paauglių interneto naudojimui. Valdingas mamos auklėjimo stilius turi neigiamą ryšį su paauglių internetine veikla: klausant, žiūrinti, parsisiunčiant muziką, vaizdo įrašus. Nustatytas ryšys tarp mamos valdingo ir autoritetingo auklėjimo stilių ir paauglių nuomonės apie praleidžiamą laiką socialinėse medijose. Paaugliai, nurodantys mamos valdingą ir autoritetingą auklėjimo stilių, sutinka, kad per daug laiko praleidžia socialinėse medijose.
Esminiai žodžiai: paaugliai, šeima, tėvų auklėjimo stilius, internetinnė veikla.

Abstract. The spread of internet culture among teenagers has a huge impact on the adolescent‘s socializing process. The tendencies of internet usage among teenagers have been widely studied by educologists from Lithuania and other countries. In this research we analyze the connection between parental upbringing style and the usage of internet by teenagers. The purpose of this study was to find a connection between parental styles of upbringing and the usage of the internet among teenagers. The quantitative survey was applied in the research. The participants of the research were the 1st and 2nd grade students of X gymnasium. The research revealed that parents’ upbringing style occasionally has the influence on teenagers’ Internet usage. The mothers‘ overbearing behavior has the negative connection with the teenagers’ usage of the Internet: they are encouraged to listen to music on the Internet, to download music, videos and films. During the research the connection is determined between mothers‘ overbearing upbringing style and teenagers‘ opinion about their time spent on social media channels. Teenagers, who agree with the opinion that their mothers’ upbringing style is overbearing, spend too much time on social media channels.
Key words: teenagers, family, parents’ upbringing style, the internet activities.

Įvadas

Lietuvos mokslinėje literatūroje interneto kultūrą ir jos teigiamą bei neigiamą poveikį asmenybei nagrinėjo G. Navaitis (2009), J. Ruškus ir kt. (2011), R. Šerkšnienė (2013), S. Steponavičiūtė (2014), R. Breidokienė (2017) ir kt. Kaip teigia J. Ruškus, D. Žvirdauskas, V. Kačenauskaitė (2010), internete atsiveria daugybė galimybių užmegzti naujas ir naudingas pažintis, surasti senus pažįstamus, greitai gauti mokymuisi arba laisvalaikiui reikalingą informaciją, būti nuolat besikeičiančių įvykių centre bei neprarasti informacijos apie supantį pasaulį. Internetas traukia vaikus, paauglius savo technologijų ir galimybių gausa, tačiau internetinė veikla skatina priklausomybės formavimąsi (Breidokienė, 2009).

Mokslininkai pastebi, kad paauglystėje gana greitai gali atsirasti priklausomybės, ypač 14–18 metų amžiaus tarpsnyje, nes paauglių organizmas dar nesubrendęs ir neatsparus, o centrinė nervų sistema tik formuojasi (Dembinskas, 1989). V. Šakys (2005) teigia, kad internetinė erdvė trikdo paauglių psichiką. Jie ieško savęs naujose erdvėse, testuoja pojūčius, neigia autoritetus. Todėl jo manymu, paaugliai, priklausomi nuo socialinių tinklų, gali turėti psichologinių problemų.

Turint mintyje interneto naudojimo dažnumą vyresniųjų paauglių tarpe ir paauglystę kaip kritinį amžiaus tarpsnį ir sensityvumą priklausomybių atsiradimui bei vystymuisi, aktualu tyrinėti, kaip internetą naudoja paaugliai, kokios interneto naudojimo tendencijos. Kokią įtaką turi šeima paauglių interneto naudojimui bei koks gali būti interneto naudojimo ryšys su tėvų auklėjimo stiliumi. Akivaizdu, kad bet kokia paauglių veikla yra susijusi su tėvais ir šeima. Šeimą kaip vaiko asmenybės vystymosi ir socializacijos pagrindą savo darbuose analizuoja daugelis mokslininkų (Kvieskienė, 2005; Lūžaitė-Kajėnienė 2015; Navaitis, 2009; Rajeckas, 2002; Reitz, Dekovic ir kt., 2006; Rubin ir kt., 2005 ir kt.). Šeima yra pirmoji institucija, kuri yra atsakinga už vaiko ugdymą, socializaciją, auklėjimą ir jo tinkamą integraciją į visuomenę. Tėvų palaikymas, kontrolė, supratimas ir atviras bendravimas gali padėti paaugliui pasirinkti problemų sprendimo būdus. G. Špėlytė (2006) auklėjimą apibrėžia kaip sudėtinę veiklą, pasireiškiančią specifiniu elgesiu ir darančią įtaką vaikų ugdymui. Ji tėvų auklėjimo stilių apibūdina kaip normalią tėvų pastangų įvairovę, siekiančią vai-

kus kontroliuoti ir padėti jiems pritapti visuomenėje. Pasak D. Baumrind (1991), auklėjimo pagrindas yra kontrolė ir pagrindinis tėvų vaidmuo yra mokyti ir kontroliuoti vaikus.

Taigi atsižvelgiant į literatūros analizę, buvo suformuluoti tyrimo *probleminiai klausimai*:

1. Kiek laiko paaugliai praleidžia prie interneto, ar tai turi ryšį su tėvų auklėjimo stiliais?
2. Kokiomis veiklomis paaugliai užsiima internete, ar tai turi ryšį su tėvų auklėjimo stiliais?
3. Koks paauglių internetinės veiklos vertinimas ir jo ryšys su tėvų auklėjimo stiliais?

Tyrimo objektas – ryšys tarp tėvų auklėjimo stiliaus ir paauglių interneto naudojimo.

Tyrimo tikslas – nustatyti ryšį tarp tėvų auklėjimo stiliaus ir paauglių naudojimosi internetu.

Tyrime buvo tiriamas interneto naudojimas laiko amplitudės prasme, t. y. buvo tiriama, kiek laiko tiriamieji naudojasi internetu per savaitę (dienų) ir per dieną (valandų). Taip pat buvo tiriama, kokioms internetinėms veikloms apklausoje dalyvaujantys paaugliai skiria daugiausia laiko.

Tyrime buvo naudoti teoriniai (mokslinės psichologinės ir metodinės, publicistinės literatūros, internetinės medžiagos analizė) ir empiriniai (anketinės apklausos) metodai, taip pat statistinės duomenų analizės metodai (dažnių analizė, patikimumo analizė, Pearson (r), Spearman (rho) koreliacijos). Statistinių duomenų apdorojimui naudota kompiuterinės programos SPSS paketo 20 versija.

Tyrime buvo vadovaujamasi ekologine sistemų, D. Baumrind tėvų auklėjimo stilių, pozityvizmo teorijomis.

Ekologinės sistemų teorijos objektas yra individo bei aplinkos santykis, pabrėžiantis disfunkcionalumą (Šinkūnienė, 2010). Sisteminis požiūris kilo iš U. Bronfenbrenner (1979) sistemų teorijos (Systems theory). Šeima pagal U. Bronfenbrenner (1979) yra veikiama išorinės aplinkos. Todėl kalbėdami apie šeimos vaidmenį vaiko elgesio raidai, neišvengiamai kalbame apie platesnės aplinkos įtaką šeimai ir kartu vaikui. Taigi paauglių probleminis interneto naudojimas yra kaip disfunkcija, kuri kyla ne tik dėl vaiko vidinių savybių, bet ir dėl aplinkos.

D. Baumrind tėvų auklėjimo stilių teorija (1971, 1985) aprašė tris tėvų auklėjimo stilius: autoritetinį, autoritarinį ir atlaidų. Šis trijų auklėjimo stilių modelis buvo patvirtintas įvairiais tyrimais ir šiuo metu jis yra vienas iš pagrindinių modelių, naudojamų auklėjimo stilių tyrimuose. Nors auklėjimo stiliai teoriškai buvo sudaryti iš trijų dimensijų, tačiau tyrimuose paprastai yra vertinamos tik dvi iš jų: tėvų jautrumas ir kontrolė (Rodriguez ir kiti, 2009). Pagal D. Baumrind (1971) autoritetingą tėvų auklėjimo stilių pasirinkę tėvai nustato aiškias taisykles, kurių reikia laikytis, kontroliuoja, kaip jų laikomasi, paaiškina priežastis, kodėl šeimoje privalu laikytis taisyklių. Šio auklėjimo stiliaus tėvų drausminimo metodai yra labiau palaikantys ir skatinantys pasitaisyti, o ne nubausti. Tėvai yra linkę į kompromisus, atsižvelgia į vaiko nuomonę ir aptaria su vaiku sprendimo priėmimo galimus variantus. Tėvų ir vaikų bendravimas kviečiantis bendradarbiauti. Autoritetingų tėvų vaikai yra atsakingi, savarankiški, pasitikintys savimi, altruistiški, empatiški, pareigingi. Valdingo (autoritariško) tėvų auklėjimo stiliaus vaikai turi laikytis griežtų taisyklių, o nesugebėjimas jų laikytis sukelia bausmes. Autoritariniai tėvai kelia aukštus reikalavimus vaikams ir sau, tačiau jiems labiau rūpi jų pačių poreikiai, interesai, idėjos nei vaikų. Tėvai nutolsta nuo savo vaikų, tampa vis griežtesni, nes bijo parodyti vaikams švelnumą, rūpestingumą. Autoritarinių tėvų vaikai retai pasitiki savo jėgomis, nesugeba savarankiškai mąstyti ir veikti. Šis auklėjimo stilius riboja vaiko savarankiškumą ir iniciatyvą. Atlaidaus (nekontroliuojančio) auklėjimo stiliaus tėvai vaikui duoda laisvę, jis mylimas su juo švelniai elgiamasi. Iš principo tarpusavio bendravimas labiau primena draugų nei tėvų ir vaikų santykį. Atlaidūs tėvai retai drausmina savo vaikus, daug nereikalauja ir neskatina atsakyti už savo elgesį, leidžia elgtis taip, kaip vaikas nori, nenustato elgesio normų ribų. Todėl vaikas gali susidaryti apie save ir savo poelgius neadekvačią nuomonę. Vaikams suteikiama laisvė, kuria jie nemoka atsakingai naudotis, todėl dėl savo poelgių dažnai nukenčia patys ir šeima. Šie vaikai yra mažiau laimingi nei jų bendraamžiai (Baumrind, 1971).

Pozityvizmo teorija tai filosofinio mąstymo teorija, teigianti, kad pagrindinis žinių tikslas yra tiesiog aprašyti reiškinius, o ne atsakyti į klausimą, ar jie egzistuoja ar ne. Pozityvizmo teoretikai: D. Hume (1739), J. S. Millis A. (1843), J. O. Conte (1892), vėliau R. Colin (2002), J. W. Creswell (2009). Šios filosofijos atstovai akcentavo kiekybinių tyrimų tinkamumą vaikų ugdymo problemoms spręsti. Vadovaujantis šia pozityvistine teorija, atliktas empirinis tyrimas ir išnagrinėtas ryšys tarp tėvų auklėjimo stiliaus įtakos ir vaikų naudojimosi internetu.

Tyrimo metodologija

Tyrimo imtis. Tyrimui atlikti buvo pasirinkta *patogioji imtis.* Tyrimas buvo vykdomas X gimnazijoje. Prieš tyrimą buvo gautas gimnazijos direktoriaus leidimas. Mokinių tėvų/globėjų leidimo dalyvauti tyrime nereikėjo, nes tėvai/globėjai ir mokiniai sudarytose sutartyse su gimnazija yra nurodę, kad sutinka dalyvauti gimnazijos vykdomose apklausose bei tyrimuose. Direktoriaus leidimas vykdyti apklausą suteikė galimybę apklausti nepilnamečius mokinius be individualaus tėvų leidimo. Tyrimas buvo vykdomas 2018 metų vasario - kovo mėnesiais. Apklausiami pirmųjų ir antrųjų gimnazijos klasių mokiniai (15-16 m). Mokiniai buvo apklausiami anketavimo būdu. Buvo išdalinta 211 anketų, 11 mokinių atsisakė dalyvauti tyrime, 9 anketos buvo sugadintos (ne visiškai atsakytos, pribraukytos ar kitaip sugadintos). Apklausoje dalyvavo 191 mokinys. Iš jų 107 vaikinai ir 84 merginos.

Tyrimo tikslas buvo aptariamas su mokiniais, diskutuojama dėl tyrimo tikslingumo ir reikšmingumo. Norinčių pildyti anketas buvo paprašyta atidžiai perskaityti klausimus ir tuomet žymėti atsakymus. Anketos pildymo laikas nebuvo ribojamas (vidutiniškai užtruko apie 30 min.). Vykdant tyrimą buvo vadovaujamasi L. Rupšienės ir kt. (2016) pateiktais tyrimo etikos principais: laisvanoriškumo (anketas mokiniai pildė savanoriškai ir savarankiškai, tyrėja mokinių nuomonei ir pasirinkimui įtakos nedarė), konfidencialumo (anketos buvo pildomos individualiai, atsakymai į klausimus nebuvo komentuojami ar aptariami), anonimiškumo (anketos nebuvo pasirašomos ar kitaip žymimos, kas galėtų leisti tyrėjai nustatyti anketą pildžiusį mokinį). Respondentams buvo paaiškinta, kad apklausos rezultatai bus pateikiami tik statistiškai apibendrinti, taip užtikrinant jų anonimiškumą ir konfidencialumą dėl tyrimo metu pateiktos informacijos.

Tėvų auklėjimo stilių matavimo instrumentas. Tėvų auklėjimo stiliui nustatyti buvo pasirinktas John R. Buri (1991) apklausos instrumentas (ang. Parental Authority Questionnaire). Šį tėvų auklėjimo stilių instrumentą sudaro šeši auklėjimo stiliai: mamos valdingas, mamos autoritetingas, mamos nekontroliuojantis, tėvo valdingas, tėvo autoritetingas, tėvo nekontroliuojantis. Tėvų auklėjimo stilių instrumentas yra viešai paskelbtas internete (Prieiga per internetą:

https://drive.google.com/file/d/1cewMR6_qyZR4Ct8m3KlghbJZENsYODZp/view).

Tėvų auklėjimo stilių klausimynas naudotas J. Falkauskaitės (2010) magistro darbe „Studenčių sutrikusio valgymo elgesio, tėvų auklėjimo stiliaus ir prieraišumo tipo (pagal K. Bartholomew) sąsajos" (Prieiga per internetą: http://talpykla.elaba.lt).

Tyrimo instrumentą sudaro 30 klausimų. Klausimai skirti išsiaiškinti tėvo ir mamos auklėjimo stilius atskirai (30 klausimų skirti tėvo auklėjimo stiliui įvertinti ir tie patys klausimai įvertina mamos auklėjimo stilių). Kiekvieną tėvų (tėvo ar mamos) stilių apibūdina 10 teiginių, kurių atsakymai vertinami nuo 1 iki 5 balų pagal Likerto skalę (1-„Visiškai nesutinku"; 2- „Nesutinku"; 3- „Nei nesutinku, nei sutinku", 4-„Sutinku", 5-„Visiškai sutinku"). Buvo nustatyta, kad visos TAS (tėvų auklėjimo stilių) instrumento subskalės yra patikimos matavimo priemonės, todėl statistinei analizei atitinkamų dedamųjų klausimų sumavimo būdu sudaryti išvestiniai kiekybiniai kintamieji, kurie buvo pavadinti pagal D. Baummrid (1971) tėvų auklėjimo stilių teoriją: valdingo tėvo auklėjimo stilius; autoritetingo tėvo auklėjimo stilius, nekontroliuojančio tėvo auklėjimo stilius, valdingas mamos auklėjimo stilius, autoritetingas mamos auklėjimo stilius, nekontroliuojantis mamos auklėjimo stilius. Šios analizės tikslas nustatyti tėvo ir mamos auklėjimo stilius.

Naudojimosi internetu tyrimo instrumentas. Norint pamatuoti paauglių naudojimosi internetu laiką ir veiklas, buvo pasirinkta tarptautinio ESPAD tyrimo anketos klausimų dalis. ESPAD tyrimas atliekamas daugelyje Europos sąjungos šalių (Lietuvoje tyrimas atliekamas nuo 1995 m.). Jis kartojamas kas ketverius metus. ESPAD tyrimo tikslas – surinkti, palyginti duomenis apie psichoaktyvių medžiagų vartojimo paplitimą ir intensyvumą vienoje mokinių amžiaus grupėje bei nustatyti šių medžiagų (tiek paklausos, tiek pasiūlos) paplitimo veiksnius. Tyrime taip pat renkami duomenys apie paauglių naudojimosi internetu paplitimą, nustatoma, kokiais tikslais internetas naudojamas, kiek laiko paaugliai skiria internetinei veiklai.

Iš ESPAD klausimyno buvo paimtos 6 skalės: respondentų naudojimasis internetu per pastarąsias 7 dienas; interneto naudojimosi laikas tipišką darbo ir tipišką savaitgalio dieną per pastarąsias 7 dienas; interneto naudojimo tikslai; laikas, skiriamas internetinei veiklai; nuomonė apie socialines medijas; nuomonė apie kompiuterinius žaidimus.

Tyrimo (anketinės apklausos) duomenys buvo apdorojami, naudojant statistinių duomenų apdorojimo kompiuterinės programos SPSS (Statistical Package for Social Science) paketo 20 versiją. Patikimumo analizės (angl. reliability analysis) metu buvo nustatyta, kad TAS skalės bei subskalės yra patikimos matavimo priemonės, todėl tolimesnei statistinei analizei šios skalės ir subskalės buvo pakeistos į atskirus naujus išvestinius kiekybinius ir ranginius kintamuosius. Toks užkodavimas sudarė galimybes apibendrintu būdu įvertinti tiriamųjų auklėjimo stilių ir jų interneto naudojimo laiko bei veiklų ryšį. Analizuojant ryšius tarp išvestinių kiekybinių kintamųjų, koreliacinės analizės metu buvo taikomi Pearson (r); Spearman (rho) koreliacijos koeficientai: *Pearson (p)* – kai kintamieji buvo matuojami santykių skale; *Spearman (rho)* – kai kintamieji buvo ranginiai. Pagal B. Bitiną (2013), jei $p > 0,05$ skirtumas statistiškai nereikšmingas, $p < 0,05$ skirtumas statistiškai reikšmingas, $p < 0,01$ skirtumas esminis nustačius kintamuosius, $p < 0,001$ skirtumas labai ryškus, $p < 0,0001$ skirtumas visiškas, $p << 0,0001$ skirtumas absoliutus.

Tyrimo rezultatai

Tyrimo metu buvo nustatyta, kad internetu visomis savaitės dienomis naudojosi beveik visi apklaustieji (93,7%). Apklaustųjų naudojimasis internetu savaitės dienomis (žr. 1 lentelė) yra pasiskirstęs beveik tolygiai – nuo 91,1% (sekmadieniais) iki 93,7% (pirmadieniais, šeštadieniais).

1 lentelė. Mokinių praleistas laikas naudojantis internetu savaitės dienomis

Savaitės dienos, kuriomis naudojosi internetu						
1	2	3	4	5	6	7
N=179 93,7%	N=175 91,6%	N=177 92,7%	N=178 93,2%	N=177 92,7%	N=179 93,7%	N=174 91,1%

Pritaikius *Pearson'o* koreliacinę analizę, nebuvo nustatyti statistiškai reikšmingi ryšiai tarp tėvų auklėjimo stilių ir apklausoje dalyvavusių mokinių naudojimosi internetu darbo dienomis ir savaitgalį ($p>0,05$).

Tyrimu buvo siekiama išsiaiškinti, kiek valandų respondentai naudojosi internetu tipišką darbo dieną ir savaitgalį. Buvo nustatyta, kad daugiausia (61,9%) tiriamųjų internetu naudojosi savaitgaliais nuo 4 iki 6 ir daugiau valandų (tai atsispindi 2-oje lentelėje).

2 lentelė. Respondentų valandų skaičius užsiimant internetine veikla

Valandų skaičius	Laikas, praleistas naudojantis internetu			
	Naudojosi internetu tipišką darbo dieną		Naudojosi internetu savaitgalio dienomis	
	Skaičius	Procentai	Skaičius	Procentai
Nesinaudojau	N=2	1%	N=3	1,6%
Pusę valandos ar trumpiau	N=3	1,6%	N=3	1,6%
Apie 1 val.	N=18	9,4%	N=18	9,4%
Apie 2-3 val.	N=76	39,8%	N=45	23,6%
Apie 4-5 val.	N=52	27,2%	N=61	31,9%
6 val. ir daugiau	N=40	20,9%	N=59	30,9%

Pritaikius *Spearmano* koreliacijos kriterijų, nebuvo nustatyti statistiškai reikšmingi ryšiai tarp tėvų auklėjimo stilių ir tyrime dalyvavusių mokinių naudojimosi internetu valandų skaičiaus darbo ir savaitgalių dienomis ($p>0,05$).

Tyrimo duomenų analizė parodė, kad daugiausia (78,5%) apklaustų paauglių naudojosi internetu bendraudami socialiniuose tinkluose visomis savaitėmis dienomis. Daugiau kaip trečdalis (42,9%) apklaustų mokinių pažymėjo, kad nežaidžia kompiuterinių žaidimų, daugiau kaip dešimtadalis (13,6%) apklaustų paauglių teigia, kad žaidžia kompiuterinius žaidimus kiekvieną dieną. Kompiuterinių žaidimų, kuriuose galima išlošti pinigų, nežaidžia dauguma (70,7%) apklaustų mokinių, dešimtadalis (11,5%) apklaustų mokinių

kompiuterinius žaidimus, kuriuose galima lošti iš pinigų, žaidžia vieną dieną per savaitę. Informacijos internete neieškojo maža dalis (3,7%) respondentų, ketvirtadalis (25,1%) apklaustų mokinių informacijos internete ieško visomis savaitės dienomis. Beveik pusė (48,7%) apklausoje dalyvavusių mokinių 7 dienas per savaitę internetu siunčiasi muziką, filmus ar vaizdo įrašus. Nesisiunčia filmų ar muzikos maža dalis (5,8%) respondentų. Tai rodo, kad tokia veikla paaugliams yra priimtina, juos domina (žr. 3 lentelė).

3 lentelė. Apklausoje dalyvavusių paauglių veikla internete

Veikla	Dienų skaičius							
	Nei vienos	1	2	3	4	5	6	7
Bendraujant socialinėse medijose su kitais žmonėmis	N=5 2,6%	N=7 3,7%	N=7 3,7%	N=8 4,2%	N=5 2,6%	N=6 3,1%	N=3 1,6%	N=150 78,5%
Žaidžiant internetinius žaidimus	N=82 42,9%	N=23 12%	N=23 12%	N=19 9,9%	N=5 2,6%	N=8 4,2%	N=5 2,6%	N=26 13,6%
Žaidžiant žaidimus, kuriuose galima išlošti pinigų	N=135 70,7%	N=22 11,5%	N=10 5,2%	N=5 2,6%	N=3 1,6%	N=3 1,6%	N=3 1,6%	N=10 5,2%
Skaitant, naršant, ieškant informacijos	N=7 3,7%	N=15 7,9%	N=24 12,6%	N=31 16,2%	N=32 16,8%	N=27 14,1%	N=7 3,7%	N=48 25,1%
Klausant, žiūrint, parsisiunčiant muziką, vaizdo įrašus, filmus	N=11 5,8%	N=12 6,3%	N=21 11%	N=17 8,9%	N=16 8,4%	N=8 4,2%	N=13 6,8%	N=93 48,7%
Ieškant, parduodant arba perkant produktus, žaidimus, knygas ir kt. iš internetinių parduotuvių	N=86 45%	N=40 20,9%	N=22 11,5%	N=16 8,4%	N=7 3,7%	N=6 3,1%	N=5 2,6%	N=7 9%

Tyrime pritaikius *Spearmano* koreliacijos kriterijų, kuriuo buvo siekta išsiaiškinti tėvų auklėjimo stiliaus ryšį su jų vaikų veikla internete, statistiškai reikšmingi ryšiai tarp tėvų auklėjimo stilių ir jų vaikų naudojimosi internete veiklų nebuvo nustatyti ($p>0,05$) .

Analizuojant tyrimo duomenis, kiek valandų per dieną respondentai naudojasi internetu, nustatyta, jog trečdalis (33,5%) respondentų bendraudami socialinėse medijose praleidžia po 2-3 valandas per dieną. Po 6 ir daugiau valandų per dieną bendraudami socialiniuose tinkluose, praleidžia beveik trečdalis (28,8%) respondentų. Daugiausia, beveik penktadalis (17,8%) respondentų, pažymėjo, jog internetiniams žaidimams skiria po 2-3 valandas per dieną. Daugelis (71,2%) respondentų nežaidžia žaidimų, kuriuose galima lošti iš pinigų. 15,2 % apklausoje dalyvavusių mokinių nurodė, kad žaidžia internete azartinius žaidimus nuo 1 iki 5 valandų per dieną.

Informacijos internete apie 2-3 valandas per dieną ieško daugiau kaip trečdalis (34%) respondentų, ketvirtadalis (25,7%) informacijos ieško apie valandą per dieną. Klausosi, žiūri, parsisiunčia muziką, filmus, vaizdo įrašus 6 ir daugiau valandų per dieną ketvirtadalis (26,2%) apklaustų mokinių, taip pat ketvirtadalis (25,7%) respondentų pažymėjo, kad tokia veikla užsiima 2-3 valandas per dieną.

Mažiau kaip pusė (41,4%) apklaustų mokinių nedalyvauja internetinėje veikloje, kurioje galima nusipirkti ar parduoti įvairias prekes. Beveik ketvirtadalis respondentų (24,1%) ieško, parduoda arba perka produktus, žaidimus, knygas ir kt. iš internetinių parduotuvių apie valandą laiko per dieną (žr. 4 lentelė).

4 lentelė. Apklaustų paauglių valandos, skiriamos internetinei veiklai

Veikla	Laikas valandomis, praleistas prie interneto					
	Nebuvau	Puse val.	Apie val.	2-3 val.	4-5 val.	6 val. ir daugiau
Bendraujant socialinėse medijose su kitais žmonėmis	N=4 2,1%	N=11 2,1%	N=20 10,5%	N=64 33,5%	N=37 19,4%	N=55 28,8%
Žaidžiant internetinius žaidimus	N=78 40,8%	N=14 7,3%	N=21 11%	N=34 17,8%	N=24 12,6%	N=20 10,5%

Veikla	Laikas valandomis, praleistas prie interneto					
Žaidžiant žaidimus, kuriuose galima išlošti pinigų	N=136 71,2%	N=23 12%	N=12 6,3%	N=8 4,2%	N=9 4,7%	N=3 1,6%
Skaitant, naršant, ieškant informacijos	N=6 3,1%	N=19 9,9%	N=49 25,7%	N=65 34%	N=30 15,7%	N=22 11,5%
Klausant, žiūrint, parsisiunčiant muziką, vaizdo įrašus, filmus	N=6 3,1%	N=16 8,4%	N=42 22%	N=49 25,7%	N=28 14,7%	N=50 26,2%
Ieškant, parduodant arba perkant produktus, žaidimus, knygas ir kt. iš internetinių parduotuvių	N=79 41,4%	N=36 18,8%	N=46 24,1%	N=17 8,9%	N=8 4,2%	N=5 2,6%

Pritaikius *Spearmano* koreliacijos kriterijų, buvo nustatytas statistiškai neigiamas ryšys tarp mamos valdingo auklėjimo stiliaus ir respondentų naudojimosi internetu - klausant, žiūrint, parsisiunčiant muziką, vaizdo įrašus, filmus (p=0,004, tai yra p<0,05). Tai reiškia, kad respondentų mamos valdingas auklėjimo stilius turi atvirkštinę įtaką respondentų veiklai, kuri apibūdinama kaip veikla, klausant, žiūrint, parsisiunčiant muziką, vaizdo įrašus, filmus. Patiriantys valdingą mamos auklėjimo stilių respondentai daugiau laiko skiria internetinei veiklai, kurios metu klauso, žiūri, parsisiunčia muziką, vaizdo įrašus, filmus.

Tarp kitų tėvų auklėjimo stilių ir internetinių veiklų (bendraujant socialinėse medijose su kitais žmonėmis, žaidžiant internetinius žaidimus, žaidžiant žaidimus, kuriuose galima išlošti pinigų, skaitant, naršant, ieškant informacijos, ieškant, parduodant arba perkant produktus, žaidimus, knygas ir kt. iš internetinių parduotuvių) statistiškai reikšmingas ryšys nebuvo nustatytas.

Analizuojant respondentų nuomonę apie jų veiklos socialinėse medijose laiką, buvo nustatyta, jog daugiau kaip pusė (55,8%) respondentų sutinka, kad praleidžia per daug laiko socialinėse medijose (žr. 5 lentelė). Beveik pusė (43,4%) apklausoje dalyvavusių mokinių nurodė, kad jiems nesugenda nuotaika, jeigu negali leisti laiko socialinėse medijose. Beveik pusė (48,7%) respondentų teigia, kad jiems tėvai sako, jog jie socialinėse medijose praleidžia per daug laiko.

5 lentelė. Respondentų nuomonė apie savo veiklą internete

Teiginys	Visiškai sutinku	Iš dalies sutinku	Nei taip, nei ne	Iš dalies nesutinku	Visiškai nesutinku
Manau, kad praleidžiu per daug laiko socialinėse medijose	N=36 18,6%	N=71 37,2%	N=41 21,5%	N=23 12%	N=20 10,5%
Man sugenda nuotaika, jeigu negaliu leisti laiko socialinėse medijose	N=14 7,3%	N=34 17,8%	N=60 31,4%	N=31 16,2%	N=52 27,2%
Mano tėvai sako, kad socialinėse medijose praleidžiu per daug laiko	N=41 21,5%	N=52 27,2%	N=40 20,9%	N=22 11,5%	N=35 18,3%

Pritaikius *Spearmano* koreliacijos kriterijų, buvo nustatytas statistiškai reikšmingas ryšys (p=0,019) tarp valdingo mamos auklėjimo stiliaus ir respondentų nuomonės apie jų per daug laiko reikalaujančią veiklą socialinėse medijose. Tiriamieji, kurie savo mamos auklėjimo stilių vertina kaip valdingą, mano jog per daug laiko leidžia socialinėse medijose. Buvo nustatytas statistiškai reikšmingas ryšys tarp autoritetingo mamos auklėjimo stiliaus ir respondentų nuomonės apie tai, kad respondentai praleidžia per daug laiko socialinėse medijose (p=0,036). Galima teigti, kad apklausti mokiniai, vertinantys savo mamos auklėjimo stilių kaip autoritetingą, mano, jog per daug laiko leidžia socialinėse medijose. Tarp kitų tėvų auklėjimo stilių ir respondentų nuomonės apie jų praleidžiamą laiką socialinėse medijose, statistiškai reikšmingas ryšys nebuvo nustatytas (žr. 6 lentelėje).

6 lentelė. Ryšys tarp tėvų auklėjimo stiliaus ir respondentų nuomonės apie internetinę veiklą

Teiginys	Tėvų auklėjimo stilius											
	Valdingas tėvo auklėjimo stilius		Autoritetingas tėvo auklėjimo stilius		Nekontroliuojantis tėvo auklėjimo stilius		Valdingas mamos auklėjimo stilius		Autoritetingas mamos auklėjimo stilius		Nekontroliuojantis mamos auklėjimo stilius	
	rho	p	rho	p	rho	p	rho	p	rho	p	rho	p
Manau, kad praleidžiu per daug laiko socialinėse medijose	0,125	0,097	0,084	0,266	-,027	0,723	0,169*	0,019	0,152*	0,036	-,014	0,851
Man sugenda nuotaika, jeigu negaliu leisti laiko socialinėse medijose	-,018	0,812	-,060	0,429	0,045	0,549	0,061	0,401	-,012	0,865	-,012	0,872
Mano tėvai sako, kad socialinėse medijose praleidžiu per daug laiko	-,018	0,808	0,025	0,740	0,144	0,055	0,101	0,162	0,007	0,920	-,006	0,932

Tyrimo duomenys parodė, jog ketvirtadalis (26,2%) respondentų sutinka, kad praleidžia per daug laiko žaisdami kompiuterinius žaidimus. Daugiau kaip pusė (54,5%) respondentų pažymėjo, jog nesutinka, kad jiems sugenda nuotaika, jeigu negali leisti laiko žaisdama(s) kompiuterinius žaidimus. Beveik pusė (49,2%) apklaustų mokinių teigia, kad nesutinka, jog tėvai jiems sako, kad praleidžia per daug laiko žaisdami kompiuterinius žaidimus (žr. 7 lentelėje).

7 lentelė. Paauglių, dalyvavusių apklausoje, nuomonė apie internetinius kompiuterinius žaidimus

Teiginys	Visiškai sutinku	Iš dalies sutinku	Nei taip, nei ne	Iš dalies nesutinku	Visiškai nesutinku
Manau, kad praleidžiu per daug laiko žaisdamas kompiuterinius žaidimus	N=25 13,1%	N=25 13,1%	N=20 10,5%	N=34 17,5%	N=87 45,5%
Man sugenda nuotaika, jeigu negaliu leisti laiko žaisdama(s) kompiuterinius žaidimus	N=17 8,9%	N=14 7,3%	N=33 17,3%	N=23 12%	N=104 54,5%
Mano tėvai sako, kad praleidžiu per daug laiko žaisdamas kompiuterinius žaidimus	N=27 14,1%	N=21 11%	N=32 16,8%	N=16 8,4%	N=94 49,2%

Pritaikius *Spearmano* koreliacijos kriterijų, nebuvo nustatytas statistiškai reikšmingas ryšys tarp tėvų auklėjimo stilių ir respondentų nuomonės apie jų praleidžiamą laiką žaidžiant kompiuterinius žaidimus ($p>0,05$).

Tyrimo rezultatų apibendrinimas

Kaip parodė tyrimo duomenų analizė, paaugliai visomis savaitės dienomis naudojasi internetu, šiai veiklai skirdami nuo 2 iki 6 ir daugiau valandų. Daugiausia paaugliai praleidžia laiko socialinėse medijose. Vidutiniškai šiai veiklai skirdami 5 dienas per savaitę ir po 4 – 5 valandas per dieną. Kas antras paauglys sutinka, kad per daug laiko praleidžia socialinėse medijose. Beveik pusė (48,7%) respondentų tėvų, matydami, kad paauglys praleidžia daug laiko socialinėse medijose apie tai kalbasi su vaiku. Tyrimo duomenys parodė, jog tėvų auklėjimo stilius neturi įtakos šiai veiklai.

Daugelis darbe minėtų autorių: M. Špėlytė (2006), V. Rajeckas (2002), L. Seliokienė (2004) autoritetingą auklėjimo stilių sieja su paauglių socialinėmis kompetencijomis, pamatuota tėvų kontrole ir savarankiškumo ugdymu. Tokį auklėjimo stilių taikantys tėvai turi paauglių pasitikėjimą, emocinį ryšį su jais. Daugiau kaip pusė (55,8%) apklaustų paauglių mano, jog per daug laiko praleidžia socialinėse medijose. Tačiau autoritetingas tėvų auklėjimo stilius ryšio su paauglių interneto naudojimu neturi.

Tyrimo metu paaiškėjo, kad paaugliai laisvalaikį dažnai leidžia žaisdami kompiuterinius žaidimus, maža dalis žaidžia kompiuterinius žaidimus, kuriuose galima išlošti pinigų. Per didelis dėmesys kompiuteriniams žaidimams gali tapti problematiškas. Penktadalis paauglių, dalyvavusių apklausoje, sutiko, jog sugenda nuotaika, jei negali žaisti. Toks nuotaikos apibūdinimas yra vienas iš internetinės priklausomybės faktorių (Bacys, 2012). Tai kelia susirūpinimą, nes dalis paauglių gali tapti arba jau tapo priklausomi nuo internetinių kompiuterinių žaidimų. Tyrimas parodė, kad penktadalis tėvų kalbasi su vaikais, jog jie per daug laiko skiria kompiuteriniams žaidimams. Tačiau paaiškėjo, kad visumoje tėvų auklėjimo stilius neturi įtakos vaikų žaidimui internete.

Kita paauglių mėgstama internetinė veikla – filmų, muzikos, video medžiagos siuntimas, klausymas, žiūrėjimas. Tokia veikla paaugliai daugiausia užsiima savaitgaliais, šiam pomėgiui skirdami nuo 2 iki 6 ir daugiau valandų per dieną. Tyrimas atskleidė, kad mamos valdingas auklėjimo stilius turi įtakos didesniam paauglių susidomėjimui šia veikla. Buvo nustatyta, kad mamų, kurių auklėjimo stilius yra valdingas, vaikai daugiau laiko praleidžia žiūrėdami, klausydami, siųsdami video medžiagą, filmus ar muziką.

Kita paaugliams priimtina internetinė veikla – informacijos paieška internete, šia veikla paaugliai vidutiniškai užsiima 4 dienas per savaitę, skirdami 2 - 3 valandas per dieną. Informacijos paieška internete būdinga paaugliams, kurie nori pagilinti mokslo žinias, gerai atlikti namų užduotis, įvairiems kūrybiniams projektams, kūrybinei veiklai atlikti. Ryšys tarp tėvų auklėjimo stiliaus ir informacijos paieškos internete nebuvo nustatytas.

Kompiuteriniams žaidimams, kuriuose galima išlošti, ir įvairių prekių pirkimui bei pardavimui, paaugliai skiria vidutiniškai po pusę valandos per dieną ir dvi dienas per savaitę. Neramina, kad kompiuterinius žaidimus, kuriuose galima lošti iš pinigų, dalis (10,5%) apklaustų paauglių žaidžia nuo 2 iki 6 ir daugiau valandų per dieną. Toks internetinės veiklos pobūdis skatina priklausomybės nuo azartinių žaidimų atsiradimą. Tyrimo duomenų analizė parodė, kad šiai veiklai tėvų auklėjimo stilius įtakos neturi.

Išvados

Tyrimas atskleidė, jog tėvų auklėjimo stiliai tik kai kuriais atvejais turi įtakos paauglių interneto naudojimui. Valdingas mamos auklėjimo stilius turi neigiamą ryšį su paauglių internetine veikla: klausant, žiūrinti, parsisiunčiant muziką, vaizdo įrašus, filmus. Patiriantys valdingą mamos auklėjimo stilių paaugliai daugiau laiko skiria šiai veiklai. Nustatytas ryšys tarp mamos valdingo ir autoritetingo auklėjimo stilių ir paauglių nuomonės apie praleidžiamą laiką socialinėse medijose. Paaugliai, nurodantys mamos valdingą ir autoritetingą auklėjimo stilių, sutinka, kad per daug laiko praleidžia socialinėse medijose.

Literatūra

Bacys, T. (2013). Paauglių priklausomybė nuo socialinių tinklų internetinėje erdvėje. *Socialinė teorija, empirija, politika ir praktika.* Nr. 7, 9-23. Prieiga per internetą: http://www.zurnalai.vu.lt/files/journals/180/articles/1390/public/9.pdf [žiūrėta 2018 kovo 17 d.]

Bajoriūnas, Z. (2004). Šeimos ugdymo mokslas ir praktika. Vilnius: Kronta.

Bakanovienė, T., Vaitkevičius J. V. (2008). *Kompiuteris kaip vienas iš sveikatos rizikos veiksnių pedagogo veikloje.* Šiauliai: Šiaulių universitetas: Visuomenės sveikatos mokslinis centras.

Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology Monograph*, 4, 1-103.

Baumrind, D. (1985). Familial antecedents of adolescent drug use: a development perspective. *NIDA Research Monograph,* 56, 13-44.

Bitinas, B. (2013). Edukologinis tyrimas: sistema ir procesas. *Rinktiniai edukologiniai raštai*, t. 2. Vilnius: Edukologija.

Breidokienė, R. (2017). Kai realybė tampa virtuali arba dar kartą apie priklausomybę nuo interneto. Prieiga per internetą: http://www.psyvirtual.lt/straipsniai/priklausomybe_nuo_interneto.html [žiūrėta 2018 sausio 21 d.]

Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
Bulotaitė, L. (2009). *Priklausomybių anatomija*. Vilnius: Tyto alba.
Buri, Jh. (2010). *Parental Authority Questionnaire English*. Prieiga per internetą: https://drive.google.com/file/d/1cewMR6_qyZR4Ct8m3KlghbJZENsYODZp/view [žiūrėta 2018 sausio 4 d.]
Debinskas, A., Subtavičius, E. (1989). *Paauglių alkoholizmas, toksikomanija ir narkomanija*. Vilnius: Žinija.
Fagan, R. (2006). *Counseling and Treating Adolescents With Alcohol and Other Substance Use Problems and Their Families*. Prieiga per internetą:
http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1066480706289651[žiūrėta 2018 sausio 21 d.].
Falkauskaitė, J. (2010). Studenčių sutrikusio valgymo elgesio, tėvų auklėjimo stiliaus ir prieraišumo tipo (pagal k. Bartholomew) sąsajos. *Magistro baigiamasis darbas.* Kaunas: VDU.
Grimmelmann, J. (2009). *Saving Facebook Iowa Law Review*. New York: Law School.
Hansen, F. (2007). *Visuomeninė organizacija „Tėvai prieš narkotikus“*. Prieiga per internetą: http://www.blaivus.org/UserFiles/blaivi_karta/08.1.%20Priklausomybi%C5%B3%20prigimtis/100priklausomybe.pdf [žiūrėta 2018 sausio 12 d.]
Kvieskienė, G. (2005). *Pozityvioji socializacija*.Vilniaus: Pedagoginio universiteto leidykla.
Lūžaitė-Kajėnienė, J. (2015). Šiuolaikinė šeima: tendencijos. Prieiga per internetą: http://www.bernardinai.lt/straipsnis/2015-05-15-jurga-luzaite-siuolaikine-seimatendencijos/94216 [žiūrėta 2018 gruodžio 1 d.]
May, G. (2004). *Priklausomybė ir malonė*. Vilnius: LVK leidykla „Katalikų pasaulis“.
Navaitis, G. (2009). *Psichologinis šeimos konsultavimas: teorijos ir metodai*. Vilnius: Kronta.
Reitz, E., Dekovic, M., Meijer, A. M., Engels, R. C. M. E. (2006). Longitudinal relations among parenting, best friends, and early adolescent problem behavior. *The journal of early adolescence,* 26, 272-295.
Rodriguez, M. D., Donovick, M., Crowley, S. (2009). Parenting Styles in a Cultural Context: Observations of „Protective Parenting” in First-Generation Latinos. *Family Process,* 2, 48-52.
Rubin, A., Babbie, E. (2005). *Research methods for social work*. Belmont Calif.: Thomson/Brooks/ Cole.
Rupšienė, L., Rutkienė, A. (2016). *Edukacinis eksperimentas*. Klaipėda: Klaipėdos universiteto leidykla.
Ruškus, J., Sujeta I. (2011). Moksleivių vaikinų sąmoningumo ugdymas reflektuojant internetinę pornografiją. *Acta Paedagogica Vilnensia,* 26, 82-95.
Ruškus, J., Žvirdauskas, D., Kačenauskaitė, V. (2010). Interneto vartojimo patirčių suvokimas ir patirtis: moksleivių viktimizacijos prielaidos. *Socialinis darbas,* 9, 70-78.
Seliokienė, L. (2004). Šeimos pedagogika. Marijampolė: Marijampolės kolegijos leidykla.
Steponavičiūtė, S. (2014). Marijampolės miesto mokyklų 6-7 klasių moksleivių darbo kompiuteriu ir subjektyvios sveikatos sąsajos. *Magistro diplominis darbas*. Kaunas: LSMU.
Šaparnytė, E. (2007). Vaikų kompiuterinės kultūros edukacinis diskursas socialinės realybės konstravimo kontekste. *Daktaro disertacija*. Šiauliai: Šiaulių universitetas.
Šerkšnienė, R. (2013). Vaikas ir kompiuteris: nauda ar problema? Prieiga per internetą: http://www.ssinstitut.lt/news/165/41/Vaikas-ir-kompiuteris-nauda-arproblema/d,straip [žiūrėta 2018 vasario 21 d.].
Šinkūnienė, J. R. (2010). *Socialinis darbas: Profesinė veikla, metodai ir klientai*. Vilnius: MRU.
Špėlytė, G. (2006). Auklėjimo būdai ir jų įtaka vaiko psichosocialiniam vystymuisi. *Gydymo menas,* 2, 99-100.
Tilingaitė, G. (2009). Probleminio naudojimosi kompiuteriu vertinimas Kauno rajono x gimnazijoje. *Magistro darbas.* Kaunas: Kauno medicinos universitetas.

THE CONNECTION BETWEEN PARENTS' UPBRINGING STYLE AND TEENAGERS THE INTERNET USAGE

AUKSUOLĖ ATKOČIENĖ
Klaipeda Vytautas Magnus Gymnasium

Summary

The prevalence of the internet culture among teenagers has a huge influence on their socialization. Due to this fact, it is extremely important to understand the factors which influence the usage of the internet, how much time teenagers spend on the internet and which of the internet activities are the most popular among teenagers. In this article an analysis is done on the connection between parents' upbringing style and teenagers' the internet usage.

The aim of the research – to identify the connection between parents' upbringing style and teenagers' Internet usage. The object of the research – the connection between parents' upbringing style and teenagers Internet usage. Methods of the research are theoretical – scientific psychological and methodological, common-access literature, legal acts and documents' analysis, systemization and summarization. Empyrical: survey, statistical data analysis: frequence analysis, reliability analysis, *Pearson (r), Spearman (rho*) correlation methods. SPSS packet version 20 was used to perform the statistical data analysis.

The research results show that the internet usage is prevalent among teenagers because almost all students who participated in the survey have answered that they use the Internet every day spending between 2 – 6 and more hours a day. Various activities that teenagers take up on the internet are the following: communication on social networks (on average 4-5 hours a day, 5 days a week); searching for the information, downloading, viewing, listening to music, movies or video clips (on average teenagers spend 2-3 hours a day, 4 days a week); the internet games (on average 1 hour per day, 2 days a week); other activities are less popular among teenagers. Respondents spend around 0,5 hour per day, 2 days per week on the internet gambling and commerce.

Half of the survey participants think that they spend too much time on communication on social networks. Their parents also agree that their children spend too much time on social networks. A quarter of the survey participants remarked that they spend too much time playing computer games and their parents agree to this remark when talking to their children. A part of teenagers agree that their mood worsens if they can not play computer games or communicate on social networks.

Conclusion. The research revealed that parents' upbringing style occasionally has the influence on teenagers' Internet usage. The mothers' overbearing behavior has the negative connection with the teenagers' usage of the Internet: they are encouraged to listen to music on Internet, to download the music, videos and films. The teenagers who experience overbearing behavior of their mothers tend to spend more time on Internet activities. During the research the connection is determined between mothers' overbearing upbringing style and teenagers' opinion about their time spent on social media channels. Teenagers, who agree with the opinion that their mothers' upbringing style is overbearing, spend too much time on social media channels.

TAPATYBĖS UGDYMAS IDENTITETO IR SOCIALINIO IDENTITETO TEORIJŲ KONTEKSTE

LINA BAIRAŠAUSKIENĖ
Klaipėdos universitetas

Anotacija. Šiame straipsnyje keliamas tyrimo klausimas, koks yra esminis skirtumas tarp identiteto ir socialinio identiteto teorijų, leidžiantis pažvelgti į tapatybės konstravimą pro skirtingų požiūrių prizmes? Literatūros analizė teigia, jog socialinė tapatybė yra siejama su savęs kategorizavimu, kuris aktualizuojamas per suvokimo depersonalizavimą, savo rato elgsenos prototipo konceptualizavimą ir taikymą skirtingų socialinių sąveikų metu. Tuo tarpu identiteto teorija laikosi nuostatos, kad individo vaidmens tapatybių rinkinys atspindi socialines struktūras, kurias sukonstruoja visuomenė kaip vaidmenų grupių formuotoja. Atsižvelgiant į tai, asmuo ugdo savo tapatumą, o atliekamus vaidmenis struktūruoja hierarchiškai pagal išreikštą tapatybės būdingumą ir atsidavimą.
Esminiai žodžiai: tapatybė, tapatybės ugdymas, socialinis identitetas, identiteto teorija.

Abstract. The focal question raised in this article is to disclose the essential differences between identity and social identity theories that enables to introspect the construction of identity through different perspectives. The literature analysis reveals that social identity is associated with self categorization that is understood through depersonalisation of perception, conceptualisation of inner members behaviour prototypes and application in various social interactions. Meanwhile, identity theory states that a set of role identities represets social structures, that have been constructed by society as a moulder of role groups. Regarding the fact, a person develops own identity and performed roles represent in hierarchical structure according to expressed identity salience and identity commitment.
Key words: identity, identity development, social identity, identity theory.

Įvadas

Atskleidžiant tapatybės ugdymo(si) teorinį kontekstą, perteikiant tapatybės daugialypiškumą bei konceptualizuojant tapatybės kaitą socialinių sąveikų fone, tradiciškai, mokslininkai konceptualiu pagrindu socialiai sukonstruotos tapatybės tyrimuose remiasi viena iš dviejų teorijų – socialinio identiteto (toliau – SIT) arba identiteto (toliau – IT). Reikia pastebėti, kad identiteto teorija (Stryker, 1968; Turner, 1978; Burke, 1980) ir socialinio identiteto teorija (Tajfel & Turner, 1979; Hogg & Abrams, 1988) reprezentuoja paralelinius, tačiau atskirus požiūrius į socialiai grįstą savivaizdą, t. y. savęs pateikimą (angl. *self-concept*), normatyvinio elgesio prigimtį bei jų ugdymą ir plėtojimą. Pažymėtina abiejų teorijų nuostata, kad tapatumą formuoja visuomenė, o nepriklausomos ar virš visuomenės esančios tapatybės egzistavimas atmetamas kaip neįmanomas (Morgan, 2017). Takoskyra tarp šių teorijų išryškėjo Mead (1934) pareiškus, jog tapatybė formuojasi sąveikoje su ją supančia aplinka ir tampa sociologinės savasties dedamąja, įvardijama *manimi* (angl. *the me*), bei apima ir labiau individualų dėmenį *aš* (angl. *the I*). Hogg, Terry ir White (1995), atlikę vieną pirmųjų IT ir SIT palyginamųjų studijų, akcentuoja keblumus, kylančius socialiniuose moksluose, konceptualizuojant šias teorijas dėl istoriškai nenubrėžtos aiškios ribos, nusakančios pagrindinius principus bei skirtybes. Todėl svarbu paminėti autorių išskiriamą pagrindinį teorijų bendrumą – daugialypę tapatybę, dinamiškai kintančią tarp socialinės struktūros ir individualios elgsenos, kuriai įtaką daro suformuotos normos ir vaidmenys (Hogg, Terry & White, 1995). Kalbant apie esminius skirtumus, derėtų išskirti, kad IT yra mikrosociologinė teorija, aiškinanti vaidmenų nulemtą elgseną, tuo tarpu SIT, kaip sociopsichologinė teorija, nagrinėja procesus individų grupėse bei tarpgrupinius ryšius (Ewing & Ewing, 2017). Kaip galima matyti, tarp IT ir SIT egzistuoja nedidelė skirtis, todėl keliamas *tyrimo klausimas*, koks esminis skirtumas tarp šių dviejų paralelių teorijų, leidžiantis pažvelgti į tapatybės konstravimą pro skirtingų požiūrių prizmes?

Tyrimo tikslas – atskleisti socialinio identiteto ir identiteto teorijų esminius panašumus ir skirtumus.

Tyrimo metodai: mokslinės literatūros analizė, sintezė, sisteminimas ir apibendrinimas.

Tyrimo metodologija grindžiama socialinio konstravimo teorija (Berger & Lukmann, 1966), kuria remiantis**,** individo tapatybė yra takaus kultūrinio proceso rezultatas, kuriame dalyvauja pats subjektas, o jos ryšys su visuomene yra dialektinis (Berger & Lukmann, 1999). Straipsnyje laikomasi nuostatos, kad visi individai išgyvena skirtingą tikrovę, todėl daugybinė realybė egzistuoja kaip procesas ir jo produktas situaciniuose kontekstuose. Šis pliuralistinis požiūris į socialinę tikrovę įgalina teigti, kad kiekvienas asmuo individualiai ir išskirtinai konstruoja savo tapatybę kaip dinamišką konstruktą. Tuo tarpu socialinio konstravimo teorija leidžia pažvelgti į tapatybės konceptą kaip į procesą ir jo rezultatą, vykstant socialinei sąveikai skirtinguose daugialypiuose kontekstuose.

Tapatybės sampratos kompleksiškumas

Tapatybė – sudėtinga ir abstrakti sąvoka (Raspa, 2016), analizuojama įvairiose disciplinose (sociologijoje, socialinėje antropologijoje, psichologijoje, filosofijoje, edukologijoje ir kt.), tačiau nepaisant termino plataus paplitimo ir dažno vartojimo, apibūdinant jo turinį vis dar iškyla sunkumų bei pastebima vyraujanti požiūrių dichotomija, ypač siekiant konceptualizuoti tapatybės ugdymo aspektus (Barker, 2017). Reikia paminėti, kad tapatybės sampratos kompleksiškumą lemia ir tai, jog tapatybė nėra fiksuotas reiškinys, o literatūroje aptinkami autorių naudojami veiksmažodžiai šiam reiškiniui nusakyti įvairuoja (Sakadolskienė, 2017). Priklausomai nuo konteksto tapatybė gali būti ugdoma (Garšvė, 2016; Sakadolskienė, 2017), konstruojama (Kripienė, 2012), sudaroma (Žalkauskaitė, 2012), formuojama (Eidukevičiūtė ir Večkienė, 2014), kuriama (Jacob & Sharma, 2018), plėtojama (Coyle, 2017), tapatybė taip pat gali būti išmokstama (Rushing, 2011), rekonstruojama ir dekonstruojama (Stan & Colipca, 2012). Svarbu paminėti, kad veiksmažodžio pasirinkimas nedaro įtakos saviidentifikacijos procesui bei tapatybės ūgčiai.

Vadovaujantis pirmine etimologine reikšme, graikiškai *identitas* reiškia vienodumą, tapatumą (angl. *sameness, oneness*), kurį derėtų suvokti kaip individo unikalumą, kai kiekvienas turi savo tikrąjį „aš“, išsiskiriantį iš kitų (Olmos-Lopez, 2015). Tuo tarpu žvelgiant į lotynišką šios sąvokos kilmę, galima aptikti dvi termino prasmes: (1) nurodomas visiškas panašumas, absoliutus identiškumas kažkam; (2) kalba apie tęstinumą laike, kuris lemia būdingumą ir nuoseklumą. Tapatybės sąvokos daugybiškumą iliustruoja Brubaker ir Cooper (2000) įžvalgos dėl termino *identitetas* vartojimo, kurios suponuoja, kad identitetas neturi aiškaus turinio kaip socialinių mokslų analizės kategorija. Anksčiau minėti mokslininkai siūlo vartoti tapačias sąvokas, galinčias keisti identiteto terminą bei tiksliau ir išsamiau nusakyti apibūdinamą konstruktą naudojant identifikacijos (angl. *identification*), savęs suvokimo (angl. *self-understanding*), susietumo (angl. *connectedness*), bendrumo (angl. *commonality*) ir priklausymo grupei (angl. *groupness*) sąvokas. Kaip matyti užsienio šalių mokslinėje literatūroje identiteto samprata įvairuoja, panašią tendenciją galima įžvelgti šalies mokslininkų darbuose. Nepaisant to, kad Valstybinė lietuvių kalbos komisija teikia rekomendacijas atsižvelgti į kontekstą ir stilių bei sinonimiškai vartoti tapatybės, tapatumo ir identiteto sąvokas, kai kurie lietuvių mokslininkai šias sąvokas apibrėžia nevienodai (Donskis, 2009; Kripienė, 2012; Mažeikienė ir Dorelaitienė, 2012; Žalkauskaitė, 2012; Garšvė, 2016 ir kt.). Pastebimas dėsningumas vartoti identiteto sąvoką kaip patogesnę (Juškevičienė, 2017) dėl tarptautinio vertinio, kai kalbant globaliame kontekste nereikalingi platesni paaiškinimai ar semantinis pagrindimas. Svarbu paminėti, kad Lietuvos edukologai (Martišauskienė, 2007; Barkauskaitė, 2011; Čiužas, 2013 ir kt.) nagrinėdami tapatumo sampratą labiau akcentuoja „aš“ struktūrą bei su ja kylančius išgyvenimus ir asmenybės vidinę būseną, siejant tapatybę su asmens prasmės šaltiniu, vidine vienove. Remiantis Kripiene (2012), pasirenkant vartotiną tapatybės arba identiteto sąvoką, derėtų atsižvelgti į kontekstą ir teorines tyrimo prieigas.

Nepaisant nuomonių įvairovės, šiuolaikinio identiteto tyrinėtojai pritaria socialinio konstravimo pradininkų Berger ir Luckmann (1966) išsakytiems teiginiams, kad tapatybė yra daugybinė, dinamiška, o ją formuoja įvairūs socialiniai, kultūriniai ir politiniai veiksniai (Garšvė, 2016). Šios sudėtingos sąveikos proceso rezultatas – socialinė tapatybė, po kurios plačiu skėčiu atrandama gausybė socialinės tapatybės formų: asmens, bendruomenės, lyties, amžiaus, statuso, giminystės, brolijos, etninė, profesinė ir t.t. tapatybės (Barker, 2017). Kitaip tariant, asmens saviidentifikacijai būtinas santykis su kitu (Murakami & Törnsen, 2017), nes tapatybės ūgtis priklauso nuo socialinės interakcijos bei nuolatinio dialogo su kitais (Kripienė, 2012). Postmoderniosios tapatybės paradigmos šalininkai (Derrida, 1967; Lyotard, 1984) taip pat pažymi, kad tapatybė nėra nekintanti duotybė, bet (per)kuriamas, (re)konstruojamas ir transformuojamas socialinis darinys.

Identiteto teorijos konceptualizavimas

Identiteto teorijos pradininku laikomas Stryker (1968, 1980, 1987), nustatęs atliekamų socialinių vaidmenų, arba pasak mokslininko, vaidmens tapatybės (angl. *role identity*) svarbą, kuri sieja socialines struktūras su individų veiksmais ir įgalina prognozuoti socialinį elgesį. Pažymėtina, kad 21 a. identiteto teorijos nuostatos šiek tiek pakito, dėl to savasties samprata tapo platesne nehomogeninės socialinės struktūros suvoktimi, grindžiama simboliniu interakcionizmu (Canrinus, Helms-Lorenz, Beijaard, Buitinik, & Hofman, 2011).

Tuo tarpu pirminės Styker (1968, 1980, 1987) įžvalgos apie tapatybę, kaip labiau stabilų nei dinamišką konstruktą, skyrėsi nuo šios teorijos pasekėjų (McCall & Simmons, 1978; Burke, 1980), kurie svarbiausiu individų sąveikos mechanizmu išskyrė *kito vaidmens atlikimą* (angl. *taking the role of the other*). Be to, kalbant apie pradinę IT nuostatą empiriškai atskleisti pagrindinius simbolinio interakcionizmo principus (Stryker & Serpe, 1982), pastebimas nuomonių išsiskyrimas – visuomenė neapibrėžiama kaip „reliatyviai neatskiriama, bendradarbiaujanti visuma" (Stryker & Serpe, 1982, p. 206), priešingai, ji įvardijama „atskiriama, bet vis dėlto organizuota" (Stryker & Serpe, 1982, p. 206). Toks požiūris į visuomenę lėmė IT nuostatą, kad savastis yra daugialypis ir organizuotas konstruktas, sudarytas iš daugybinių tapatybių, kurios individui skirtingai svarbios ir prasmingos (Serpe & Stryker, 2011). Taip pat svarbu paminėti ir vieną pagrindinių IT uždavinių – atskleisti, kodėl individas linkęs reprezentuoti vieną vaidmenį, o ne kitą (Stets & Burke, 2000). Greta to, Stets ir Serpe (2013) pastebi, kad daugybinės individo tapatybės sudaro tam tikrą hierarchiją, atspindinčią kiekvieno atliekamo vaidmens svarbą santykyje su savimi. Todėl kuo svarbesnis individui vaidmuo, tuo labiau stengiamasi atrasti skirtingų socialinių situacijų, kuriose galima jį realizuoti (Stets & Serpe, 2013). Tuo tarpu Hogg, Terry ir White (1995), siekdami išryškinti individo atliekamų tapatybės vaidmenų įtaką socialinei elgsenai, panaudojo tapatybės būdingumo (angl. *identity salience*) ir tapatybės atsidavimo (angl. *identity commitment*) sąvokas.

Kalbant apie tapatybės būdingumą, derėtų prisiminti, kad IT sieja vaidmens tapatybę su elgsena ir emocionalumu. Taip pat pažymėtina nevienoda atliekamų vaidmenų svarba individui, t. y. formuojama tam tikra savivokos hierarchija, atspindinti vaidmens aktualizavimo tikimybę (Polak & Marvan, 2018). Tuo remiantis, individas aiškiau suvokia ir apibrėžia aukštesnes pozicijas hierarchinėje sistemoje užimančius vaidmenis nei esančius žemesnėse pozicijose ir todėl dažniau juos atkartoja skirtingose sąveikose. Šį reiškinį Stryker (1987) įvardija tapatybės būdingumu, individo tam tikrą elgseną lemiančiu veiksniu, bei išskiria iš kitų panašių mikrosociologinių konstruktų: vaidmens ir asmens susiliejimo ir tapatybės reikšmingumo (McCall & Simmons, 1978). Taigi vadovaujantis Turner (1978) pastebėjimu, tapatybės būdingumas gali būti įvardijamas kaip tikimybė, jog tam tikra tapatybė, kartu ir ją reprezentuojantis vaidmuo, pasireikš tam tikroje situacijoje. Tai rodo, kad individai atlieka vaidmenis, priklausančius nuo situacijos, kurioje veikia asmuo, bei panaudoja išskirtinius tapatybės bruožus, reikalingus vaidmens atlikimui (Stets & Serpe, 2013). Esant tokioms aplinkybėms, vienoje situacijoje tam tikra vaidmens tapatybė gali būti būdingesnė nei kitoje, nes jos raišką lemia savita elgsena konkrečiame kontekste. Svarbu paminėti, kad žmonės, reprezentuojantys tą pačią tapatybę, gali skirtingai elgtis tapačioje situacijoje dėl nevienodai išreikšto tapatybės būdingumo. Kaip iliustraciją galima pateikti asmenį, kuris dirba savaitgaliais, kai tuo tarpu kitas asmuo leidžia laiką su savo vaikais, nepaisant to, kad abu minėti asmenys reprezentuoja „tėvystės" vaidmens tapatumą. Šiuos elgsenos skirtumus lemia tapatybės būdingumas, kuris gali keistis priklausomai nuo vietos ar situacijos (Polak & Marvan, 2018). Grįžtant prie anksčiau pateikto pavyzdžio, tikėtina, kad savaitgalį dirbantis asmuo atsisakytų darbo per vaikų gimtadienius ar kitas šeimos šventes. Todėl, remiantis Stryker (1987), tam tikrose situacijose kontekstinis poreikis gali būti labai stiprus ir nulemti elgseną, neatsižvelgiant į vyraujantį tapatybės būdingumą. Šalia to, reikšminga ir tai, kad vyraujantis tapatybės būdingumas daro įtaką žmonių santykiams, ypač kitų suvokimui ir vertinimui (Polak & Marvan, 2018). Čia išryškėja du požiūriai (Stets & Serpe, 2013) – pirmasis teigia, kad tapatybės būdingumas yra siejamas su teigiamu kitų, reprezentuojančių tą patį vaidmenį, vertinimu. Tuo tarpu antrasis požiūris pažymi, jog socialinių ryšių skaičius ir jų svarba individui sudaro prielaidas susiformuoti tapatybės būdingumui, pasirenkant tam tikrą vaidmenį. Pastarąją nuostatą labiau atspindi ir apibūdina tapatybės atsidavimas (angl. *identity commitment*).

Kaip išryškėja iš pagrindinių IT principų, tapatybės būdingumas yra siejamas su asmens atsidavimu tam tikram vaidmeniui. Derėtų paminėti, kad atsidavimas yra apibrėžiamas kaip „priklausomybės atskirai individų grupei laipsnis, kuris nusako individo santykį su kitais" (Hogg, Terry & White, 1995, p. 258). Šalia to, tarpgrupinėje sąveikoje kiti nariai įgauna svarbos ir reikšmingumo įverčius, o tai lemia atliekamo vaidmens, kaip ir individo, vietą hierarchinėje sistemoje (Stets & Serpe, 2013). Kaip teigia Polak ir Marvan (2018), aukštas atsidavimas vienam iš vaidmens tapatybės aspektų yra grindžiamas socialiniais ryšiais grupėje, kurie reikšmingi ugdant savigarbą bei savivoką. Tuo tarpu vaidmens praradimas ar atsisakymas daro tiesioginę įtaką socialinei atskirčiai tarpgrupiniuose santykiuose (Stets & Serpe, 2013). Stryker (1987) identifikavo dvi atsidavimo rūšis: (1) sąveikinį atsidavimą, atspindintį individo tapatybės vaidmenų skaičių; (2) emocinį

atsidavimą, nurodantį santykių, siejamų su tapatybės konstravimu, svarbą, t. y. emocinio lygmens kismą, išprovokuotą potencialiu socialinių ryšių praradimu. Taigi galime daryti prielaidą, kad kuo aukštesnis asmens tapatybės atsidavimas, apimantis sąveikinį ir emocinį aspektus, tuo aukštesnis tapatybės būdingumo laipsnis gali būti stebimas. Galiausiai, pripažįstant socialinių tinklų poveikį individo savivokai, pasak IT (Hogg, Terry & White, 1995), socialinė struktūra (kalbant apie vaidmenų sąveiką) ir asmens priklausymas socialiniam tinklui (atsidavimo laipsnis ir skirtingų vaidmenų pozicionavimas) sukuria sąlygas tapatybės plėtojimui ir tapatumo stiprinimui.

Kaip galima matyti, IT laikosi nuostatos, kad individo vaidmens tapatybių rinkinys atspindi socialines struktūras, kurias sukonstruoja visuomenė kaip vaidmenų grupių formuotoja. Atsižvelgiant į tai, asmuo ugdo savo tapatumą, o atliekamus vaidmenis struktūruoja hierarchiškai pagal išreikštą tapatybės būdingumą ir atsidavimą (Hogg, Terry & White, 1995).

Socialinio identiteto teorijos konceptualizavimas

Šiek tiek kitokį požiūrį į tapatybę nusako *socialinio identiteto teorija* (Tajfel, 1959, 1969), teigianti, kad tapatybė yra konstruojama santykio su kitais metu (Fowler, 2016). SIT yra sociopsichologinė teorija, aiškinanti grupės procesus, tarpgrupinius ryšius ir nusakanti socialinę savastį. Teorijos atsiradimas siejamas su britų mokslininko Tajfel (1959) atliktais socialinių faktorių tyrimais, kurie įnešė reikšmingą indėlį į kognityvinių procesų atskleidimą išankstinių stereotipų ir diskriminacijos kontekste (Tajfel, 1963). Vėliau, praėjusio amžiaus aštuntajame dešimtmetyje, bendradarbiaudamas su Turner, suformulavo pagrindinius SIT principus, siejamus su savęs kategorizavimu (Tajfel, 1974, 1978; Tajfel & Turner, 1979; Turner, 1982). Plačiau ir tiksliau kategorizavimą galima apibrėžti remiantis Turner (1982), įvardijančiam socialinę grupę kategorija, kuriai individas yra priskiriamas arba manąs priklausantis ir įgyja tai konkrečiai grupei būdingus bruožus: mąstymo būdus, jausmų išraišką, elgsenos šablonus. Todėl, pasak Morgan (2017), galima daryti prielaidą, kad socialinis kategorizavimas tampa socialiniu kontrolės įrankiu, kurį naudoja individą priimančioji grupė (angl. *group affiliation*). Lygiai taip pat reikia pastebėti, kad Fowler (2016) nuomone, individui būdinga daugybinė tapatybė ir dėl tos priežasties dažnai identifikuojamas priklausymas kelioms grupėms (pvz., tautybės, sporto komandos, politinės partijos, tam tikros profesijos ir pan.), kurių svarba pačiam individui kinta keičiantis socialiniam kontekstui. Visgi, socialinės tapatybės sampratos konceptualizavimą apsunkina platus šio koncepto vartojimas, kurį lemia ekstensyvus elgsenos diapazonas ir socialiniai žymikliai (angl. *signifier*), apimantys tiek individualų, tiek bendruomeninį lygmenis (Barker, 2017). Todėl po socialinės tapatybės skėčiu telpa daugybė socialinės tapatybės formų: asmens, bendruomenės, lyties, amžiaus, statuso, giminystės, brolijos, etninė, profesinė ir t. t. (Keesing, 1975; Jenkins, 1996; Fowler, 2010, 2016; Barker, 2017).

Tuo tarpu SIT teoretikai Cuhadar ir Dayton (2011) pažymi, kad priklausymas tam tikrai grupei yra natūralaus proceso rezultatas, kuris pasireiškia individo siekiu atrasti ir išskirti dėsningumus (angl. *patterns*). Šios tendencijos rezultatas – kategorizavimas, atsižvelgiant į kitų panašumą arba skirtumą, įgalina skirstyti individus pagal požymius ir aktyvina psichinius konstruktus, leidžiančius identifikuoti pageidaujamą elgseną skirtingų socialinių sąveikų metu (Cuhadar & Dayton, 2011).

Stets ir Burke (2000), socialinės tapatybės teoretikai, įvardija socialinę tapatybę kaip asmens įsisąmonintą priklausymą tam tikrai socialinei kategorijai. Tikslinga paminėti, kad narystė socialinėje grupėje įmanoma darant prielaidą, jog egzistuoja ir kitos grupės, kurios yra skirtingos savo prigimtimi (Morgan, 2017), todėl tos pačios grupės nariai vadinami *savu ratu* (angl. *in-group*), o priešinga grupė – *kitais* (angl. *out-group*). Dėl šios priežasties socialinė tapatybė išreiškia asmens identifikaciją su tam tikra grupe, suvokiant save kaip panašios elgsenos ir vienodos mąstymo perspektyvos. Atsižvelgiant į šias priežastis, netgi žemesnio hierarchinio statuso grupės nariai priima vidinę tarpgrupinę kultūrą, elgiasi pagal savo rato taisykles ir išskiria save iš kitų grupių (Cuhadar & Dayton, 2011). Tokią elgseną lemia tai, kad socialinė tapatybė nėra tik deskriptyvi ir preskriptyvi (Fowler, 2016), jai taip pat būdingas ir vertinamasis aspektas, grindžiamas atstovaujamos grupės visuotiniu sutarimu (Barker, 2017). Kadangi socialinei tapatybei būdinga aukšta savivertė, grupės narys pasižymi stipria motyvacija perimti elgsenos strategijas, siekdamas palankaus savo rato vertinimo ir tuo pačiu savivertės didinimo (Hogg, Abrams & Brewer, 2017).

Taigi, kaip galima teigti remiantis mokslinės literatūros analize, socialinė tapatybė yra siejama su savęs kategorizavimu, kuris aktualizuojamas per suvokimo depersonalizavimą, savo rato elgsenos prototipo konceptualizavimą ir taikymą skirtingų socialinių sąveikų metu (Cuhadar & Dayton, 2011). Galima konstatuoti, kad individo elgseną lemia visuomenės suformuotos struktūrinės kategorijos, o kontekstinis specifinės socialinės tapatybės būdingumas priklauso nuo asmeninio ir / arba visuomenės sukonstruoto reikšmingumo lygmens. Taip pat reikia pastebėti, kad pozityvi socialinė tapatybė dominuoja dėl tarpgrupinių santykių ryšio su verte ir vertinimu, todėl šias sąvokas galima suvokti kaip persipinančias, skirtingų kontekstų raiškoje (Hogg, Abrams & Brewer, 2017).

Išvados

Apibendrinant, galima išskirti kelis aptartų teorijų panašumus bei skirtumus. Pirma, IT nagrinėja žmonių tapatybės struktūrą ir funkcijas, susijusias su elgsena ir vaidmenimis, atliekamais visuomenėje. Tuo tarpu SIT akcentuoja tapatybės funkcijas ir struktūras santykyje su naryste tam tikroje grupėje. Pažymėtina, kad abi teorijos akcentuoja socialinės elgsenos struktūravimą į prasminius vienetus, išskiriant savitą savęs konceptualizavimą. Antra, IT išreiškia ryšio tarp individų atliekamų vaidmenų visuomenėje ir tapatybių perspektyvą. Greta to, dėmesys telkiamas ties individualia elgsena, kuri kinta dėl pasirinktos vaidmens tapatybės. Priešingą poziciją nurodo SIT, kurios pagrindinis domėjimosi laukas apima tarpgrupinius santykius ir procesus, vykstančius grupėse. Dėl šio skirtumo, mano nuomone, socialinės tapatybės teorija labiau susieja individo socialinę elgseną su socialine struktūros ypatybe. Be to, socialinės tapatybės teorijai būdingas kategorizavimas tiksliau nusako, kaip individai internalizuojasi ugdydami savo tapatumą, t. y. perima konkrečios socialinės grupės pažiūras, vertybes ir normas, bei kaip kontekstiniai faktoriai išskiria tapatybės būdingumą ir sudaro prielaidas jos ugdymui. Greta viso to, SIT teorija įvardina tapatybę dinamišku konstruktu, kuris reaguoja į pokyčius, vykstančius tiek ilgalaikiuose tarpgrupiniuose santykiuose, tiek ir momentinėse sąveikose. Tuo tarpu IT teigia, kad tapatybė yra reliatyviai statiškas vaidmenų atspindys ir gali būti (re)konstruojama socialinių sąveikų kontekste tik esant ypatingoms sąlygoms, pvz., vaidmenų konflikto atveju.

Diskusija

Spartų kaitos būvį išgyvenanti visuomenė bei paradigmų virsmas suponuoja poreikį pažvelgti ir analizuoti tapatybės ugdymą(si). Tuo tarpu socialinių, kultūrinių, politinių ir mokslinių paradigmų kaitoje svarbu atskleisti naujų socio-edukacinių bei kultūrinių reiškinių sąveiką, mokslinių objektų judumą iš vienos mokslinės krypties į kitą, aktualizuojant tarpdisciplininius tyrimus. Tapatybės paradigma (Butler, 1990; Baumann, 1996; Čiubrinskas, 2011 ir kt.) svarbi reprezentuojant individų saviidentifikavimo subtilybes. Baumann (1996) teigimu, „tapatybė – modernybės charakteristika. Ji tampa <...> teatrališku savęs reprezentavimu santykiuose su kitais žmonėmis“ (p. 18). Dichotominę tapatybės sampratą, jos konstravimą, formavimą ir ugdymą, atskleidžia tapatybės termino konceptualizavimas istoriniu raidos aspektu (Crow, Day & Møller, 2017).

Kalbant apie šiuolaikinės tapatybės ugdymą, verta atsakyti į klausimą, kokios kontekstinės aplinkybės lemia tapatybės konstravimą bei dviejų paralelių teorijų konceptualizavimą šiame procese. Šiandienos visuomenėje, esant netikrumo ir nepastovumo būviui, individas ne retai pasiklysta saviidentifikacijos procese dėl skirtingų lūkesčių patenkinimo. Šiame kontekste derėtų pastebėti tapatybės derybų diskursą, kai esant tam tikroms aplinkybėms įvyksta „tinkamo“ tapatumo pasirinkimas. Derybų procesas gali būti dvejopas – atspindintis prisitaikėlišką individo tapatumą, siekiant imituoti primestines atstovaujamos grupės vertybes, nuostatas ir normas, idant socializacijos procesas būtų sklandus, o atskyrimas nuo savojo rato būtų sumažinamas iki minimalios tikimybės. Antruoju atveju, gali būti stebima individo branda, kai nepaisant bendruomenės ar grupės lūkesčių, individas pasirenka išreikšti stiprų tapatumą, atspindintį aiškiai išreikštą saviidentifikaciją, puoselėjamas vertybes, nuostatas ir įsitikinimus.

Grįžtant prie socialinio identiteto ir identiteto teorijų, svarbiausia apibrėžti pirmaprades sąvokas – savęs kategorizavimą ir vaidmens tapatumą. Šie du pagrindiniai konceptai išskiria esminius tapatumo ugdymo aspektus bei santykį su socialinėmis struktūromis, kurios apima tiek artimąjį, vidinį, ratą, tiek išorines įtakos grupes. Atskleidus individo santykį su šiomis grupėmis, galima identifikuoti ir tapatumo konstravimo santykį šių dviejų teorijų kontekste.

Literatūra

Barkauskaitė M. (2011). Moksliniais tyrimais patvirtintos naujos edukologinės idėjos. *Pedagogika: mokslo darbai, 103*, 109-115.

Barker, C. S. (2017). *Inconspicuous Identity: using Corrugated Pottery to Explore Social Identity Within the Homol 'Ovi Settlement Cluster, a.d. 1260-1400*. PhD dissertation. USA, University of Arizona.

Baumann, G. (1996). *Contesting Culture. Discourses of Identity in Multi – Ethnic London.* New York: Cambridge University Press.

Berger, P. L. & Lukmann, T. (1966). The Social Construction of Reality: A Treatise in the Sociology of Knowledge. Garden City, NY: Anchor Books.

Berger, P. L., Luckmann, T. (1999). *Socialinis tikrovės konstravimas. Žinojimo sociologijos traktatas.* Vilnius: Pradai.

Brubaker, R. & Cooper, F. (2000). Beyond "identity". *Theory and Society, 29*, 1-47.

Burke, P. J. (1980). The Self: Measurement Requirements from an Interactional. *Social Psychology Quaterly, 43*, 18-29.

Butler, J. (1990). *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*. New York: Routledge.

Canrinus, E. T., Helms-Lorenz, M., Beijaard, D., Buitinik, J. & Hofman, A. (2011). Profiling Teachers' Sense of Professional Identity. *Educational Studies, 37(5)*, 593-608.

Coyle, M. (2017). *Pre-Service School Councelor's Perception of Professional Identity Development During Internship*. PhD disertation. University of George Washington.

Crow, G., Day, C. & Møller, J. (2017). Framing Research on School Principals' Identities. *International Journal of Leadership in Education, 20(3)*, 265-277.

Cuhadar, E. & Dayton, B. (2011). The social psychology of identity and inter-group conflict: From theory to practice. *International Studies Perspectives*, *12*, 273-293.

Čiubrinskas, V. (2011). Identitetas ir identiteto politika: antropologinės dimensijos tiriant nacionalinį ir transnacionalinį saistymąsi. Iš V. Čiubrinskas (sud.), *Lietuviškasis identitetas šiuolaikinės emigracijos kontekstuose* (pp. 13-28). Kaunas: Vytauto Didžiojo universiteto leidykla.

Čiužas, R. (2013). *Mokytojo kompetencijos. Profesinio meistriškumo siekis.* Vilnius: Lietuvos edukologijos universiteto leidykla.

Derrida, J. (1967). *De la Grammatologie*. Paris: Les editions de Minuit.

Donskis, L. (2009). *Troubled Identity and the Modern World.* New York, NY: Palgrave Macmillan.

Eidukevičiūtė, J., Večkienė, N. P. (2014). Profesinio identiteto formavimasis socialinio darbo praktikoje: komunikacinės kompetencijos aktualizavimas. *Tiltai, 4*, 37-56.

Ewing, D. R. & Ewing, R. L. (2017). Experiential Learning to Encourage Role Transition from "Student" to "Professional": Insights from Identity Theory. *Journal of Marketing Education, 39(3)*, 132-144.

Fowler, C. (2010). From Identity and Material Culture to Personhood and Materiality. In D. Hicks & M. C. Beaudry (Eds.), *The Oxford Handbook of Material Culture Studies* (pp. 352-385). Oxford: Oxford University Press.

Fowler, C. (2016). Relational Personhood Revisited. *Cambridge Archaeological Journal, 26(3),* 397-412.

Garšvė, L. (2016). Tautinio identiteto pliuralizmas: tarp etnolingvistinės tautos ir pasaulio lietuvybės. *Inter-studia humanitis, 19*, 8-24.

Hogg, M. A., Abrams, D. & Brewer, M. B. (2017). Social Identity: The Role of Self in Group Processes and Intergroup Relations. *Group Processes and Intergroup Relations, 20(5)*, 570-581.

Hogg, M. A., Terry, D. J. & White, K. M. (1995). A Tale of Two Theories: A Critical Comparison of Identity Theory with Social Identity Theory. *Social Psychology Quarterly, 58(4)*, 255-269.

Hogg, M. & Abrams, D. (1988). *Social Identifications: A Social Psychology of Intergroup Relations and Group Processes.* London: Routledge.

Jacob, R. & Sharma, A. (2018). Naming Food and Creating Ientity in Transnational Contexts. In S. Mehta (Ed.), *Language and Literature in a Glocal World*. Singapore: Springer.

Jenkins, R. (1996) *Social Identity*. London: Routledge.

Juškevičienė, A. (2017). *Lietuvos ir kaimyninių šalių lietuvių tautybės paauglių tautinio identiteto raiška ir edukacinės formavimo(si) prielaidos* (daktaro disertacija). Kaunas: Vytauto Didžiojo universiteto leidykla.

Keesing, R. M. (1975). *Kin Groups and Social Structure*. New York: Holt, Rhinehart and Winston.

Kripienė, I. (2012). *Identitetų konstravimas transnacionalinėje migracijoje: šiuolaikiniai imigrantai iš Lietuvos Jungtinėse Amerikos Vastijose* (daktaro disertacija). Kaunas: Vytauto Didžiojo universiteto leidykla.

Lyotard, J. F. (1984). *The Postmodern Condition: A Report on Knowledge*. Manchester: Manchester University Press.

Martišauskienė, E. (2007). Studentų asmeninio ugdymo(si) pedagoginių kompetencijų sklaida per pedagoginę praktiką. *Pedagogika, 86*, 14-22.

Mažeikienė, N., Dorelaitienė, A. (2012). Darbo rinkos segregacija pagal lytį ar lyčių vaidmenų detradicionalizacija? *Acta Paedagogica Vilnensia, 29*, 144-159.

McCall, G., & Simmons, J. (1978). *Identities and Interactions.* New York: Free Press.

Mead, G. H. (1934). *Mind, Self and Society*. Chicago, IL: University of Chicago Press.

Morgan, J. R. (2017). *A Narrative Inquiry into Identity*. PhD dissertation. University of Alabama.

Murakami, E. T. & Törnsen, M. (2017). Female Secondary School Principals: Equity in the Development of Professional Identities. *Educational Management, Administration and Leadership, 45(5)*, 806-824.
Olmos-Lopez, B. P. (2015). *A Framework for Analysis of Authorial Identity: Heterpgeneity Among the Undergraduate dissertation Chapters*. PhD dissertation. Lancaster: Lancaster University.
Polak, M. & Marvan, T. (2018). Neural Correlates of Consciousness Meet the Theory of Identity. *Frontiers in Psychology, 9*, 1269-1291.
Raspa, V. (2016). What Makes a Thing What It Is? Aristotle and Hegel on Identity. *Acta Anal, 31*, 345-361.
Rushing, A. R. (2011). *Portraying the Genred Self: An Autoethnographic Account of Six Characters of a Teaching Identity*. PhD disertation. University of George Washington.
Sakadolskienė, E. (2017). Ne vien žinios ir gebėjimai: transformacijos per mokytojo socializaciją ir tapatybės ugdymą. *Acta Paedagogica Vilnensia, 38*, 42-57.
Serpe, R. T. & Stryker, S. (2011). The symbolic interactionist perspective and identity theory. In S. J. Schwartz, K. Luyckx & V. L. Vignoles (Eds.), *Handbook of identity theory and research* (pp.225-248). New York, NY, US: Springer Science, Business Media.
Stan, S. & Colipca, G. I. (2012). Deconstructing and Reconstructing Identity. Philosophical Frames and Literary Experiments. *Procedia – Social and Behavioral Sciences, 63*, 325-330.
Stets, J. E. & Burke, P. J. (2000). Identity theory and social identity theory. *Social Psychology Quarterly, 63(3)*, 224-237.
Stets, J. E. & Serpe. R. T. (2013). Identity Theory. In J. DeLamater & A. Ward (Eds.), *Handbook of Social Psychology* (pp. 31-60). New York: Springer.
Stryker, S. (1968). Identity Salience and Role Performance: The Importance of Symbolic Interaction Theory for Family Research. *Journal of Marriage and the Family, 30*, 558-564.
Stryker, S. (1980). *Symbolic Interactionism: A Social Structural Version.* Palo Alto: Benjamin / Cummings.
Stryker, S. (1987). Identity Theory: Developments and Extensions. In K. Yardley & T. Honess (Eds.), *Self ans Identity* (pp 89-104). New York: Wiley.
Stryker, S. & Serpe, R. T. (1982). Commitment, Identity Salience, and Role Behaviour. In W. Ickes & E. S. Knowles (Eds.), *Personality, Roles, and Social Behaviour* (pp. 199-218). New York: Springer-Verlag.
Tajfel, H. (1959). Quantitative Judgement in Social Perception. *British Journal of Psychology, 50*,16-29.
Tajfel, H. (1963). Stereotypes. *Race, 5*, 3-14.
Tajfel, H. (1969). Social and Cultural Factors I Perception. In G. Lindzey & E. Aronson (Eds.), *Handbook of Social Psychology 3* (pp. 315-394). Reading, MA: Addison-Wesley.
Tajfel, H. (1974). Social Identity and Intergroup Behaviour. *Social Science Information, 13*, 65-93.
Tajfel, H. (1978). *Differentiation between Social Groups.* Cambridge: Cambridge University Press.
Tajfel, H. & Turner, J. (1979). An Integrative Theory of Intergroup Conflict. In W. G. Austin & S. Worchel (Eds.) *The Social Psychology of Intergroup Relations* (pp. 33-47. Monterey, CA: Brooks/Cole.
Turner, J. C. (1982). Towards a Cognitive Redefinition of the Social Group. In H. Tajfel (Ed.), *Social Identity and Intergroup Relations* (pp. 15-40). Cambridge: Cambridger University Press.
Turner, R. H. (1978). The Role and the Person. *American Journal of Sociology, 84*, 1-23.
White, E. (2015). Starved by Society: An Examination of Judith Butler's Gender Performance and Society's Slender Ideal. *Feminist Theology: The Journal of the Britain & Ireland School of Feminist Theology, 23(3)*, 316-329.
Žalkauskaitė, U. (2012). Neįgaliųjų identiteto daryba: teorinės prielaidos sociologijoje. *Jaunųjų mokslininkų darbai, 4(37)*, 113-118.

IDENTITY DEVELOPMENT IN THE CONTEXT OF SOCIAL IDENTITY AND IDENTITY THEORIES

LINA BAIRAŠAUSKIENĖ
Klaipėda University

Summary

The focal question raised in this article is to disclose the essential differences between identity and social identity theories that enables to introspect the construction of identity through different perspectives. Thus the research goal is to reveal similarities and differences of social identity theory and identity theory. The methods of scientific literature analysis, synthesis, clasification and generalization have been applied.

The methodology is grounded on social constructivism theory that states identity to be a fluid construction of a cultural process in which the subject interacts with the society, thus making the connection interaction dialectic. The attitude that every individual experience distinct reality is preserved over the article. Moreover, multiple identity is considered as a process and its product in situational contexts. This attitude empowers to claim that every individual construct his/ her identity as an exclusive dynamic construct. Whereas social constructivism enables to assume identity construction and development as an outcome of social interactions in multiple contexts.

The literature analysis has revealed essential differences and similarities between two paralel theories: social identity and identity theories. Firstly, identity theory conceptualizes the structure and functions of identity that are interrelated with behaviour and roles performed within society. Meanwhile, social identity theory emphasises functions and structures of identity in relation to membership in a certain group. It should be noticed that both theories claim structuring of behaviour into meaningful units excluding distinctive self-categorisation. Secondly, identity theory expresses the connection between individual‘s roles within society and identity perspective. Furthermore, the focus is laido n individual behaviour that fluctuates in accordance with selected roles. The opposite position is represented by social identity theory that concentrates on intergroup relations and processes inside the social groups. Due to this difference social identity theory links individual‘s social behaviour to the features of scocial structures. In addition, social identity theory is characterised by categorisation that explains the ways of individual internalisation in the process of identity development. Thus social identity theory defines identity as dynamic construct that reacts to changes within temporary and permanent itergroup relations. Meanwhile, identity theory is considered to determine identity as relatively static reflection of performed roles that could be (re)constructed only on specific conditions regarding social interactions, i. e. in the cases of role conflict.

Overall, it is essential to define the main concepts of self-categorisation and role identity in seeking to disclose the relation of identity development and social structures that that comprise inner and outer groups of influence. After having reveled the connections within the following group relations the connection of identity construction in the context of mentioned theories could be easily inducted.

STEFANIJOS JABLONSKIENĖS FENOMENAS: NUO VERTĖJOS IKI VADOVĖLIŲ AUTORĖS

NIJOLĖ BANKAUSKIENĖ
Kauno kolegija
RAMUNĖ MASAITYTĖ
LSMU/Kauno kolegija

Anotacija. Straipsnio tikslas – supažindinti Lietuvos kultūros ir pedagoginę bendruomenę su unikalia asmenybe, gyvenusia XIX – XX amžiaus sandūroje, iškilia bajoraite iš Rytų Aukštaitijos, kalbėjusia ir rašiusia tiek lenkų, tiek lietuvių kalbomis – Stefanija Jablonskiene (Drazdauskaite/ Starzdaite) (1861.09.02 – 1936.07.05). Straipsnis susideda iš trijų dalių. Pirmojoje aptarta bajoraitės Stefanijos Jablonskos visapusiška asmenybė. Antrojoje dalyje pateikti žymių Lietuvos kūrėjų vertimai iš lietuvių į lenkų kalbą. Trečiojoje dalyje analizuojami jos parengti ir išleisti vadovėliai lenkų kalba.
Esminiai žodžiai: kultūra, vertimai, vadovėlis, lenkų kalba.

Abstract. The aim of the paper is to introduce Lithuanian community of culture and pedagogy with the unique personality who lived at the turn of 19th–20th centuries, Stefanija Jablonskienė, (maiden name: Drazdauskaite / Starzdaite) (02/09/1861 – 05/07/1936) - a great noblewoman from East Highlands who spoke and wrote both in the Polish and Lithuanian languages. The paper is divided into three parts. The first discusses the personality of Stefanija Jablonskienė. The second one provides with the translations from Lithuanian into Polish of the well-known Lithuanian authors. The third one analyses textbooks prepared and published in the Polish language.
Key words: culture, translations, textbook, textbook in Polish.

Įvadas

XIX a. II pusė ir XX a. pradžia yra pažymėta ne tik aktyvaus išsivadavimo iš carinės Rusijos priespaudos, kultūrinio sąjūdžio ir tautinio atgimimo ženklu, nepriklausomybės (1918 m.) paskelbimu, bet ir iškilių moterų, dalyvavusių tame judėjime, veikla. Tarp jų minėtinos tokios veiklios ir kūrybingos asmenybės kaip:

Eliza (Elžbieta) Paulauskaitė – Ožeškienė – Nagorskienė (GabrielaLitwinka) (1841 - 1910) –lenkų rašytoja, novelistė, publicistė, dalyvavusi 1863 m. sukilimo judėjime, pasiūlyta kandidate Nobelio literatūros premijai gauti, caro valdininkų Vilniuje persekiota ir bausta, moterų emancipacijos skelbėja;

Julija Beniuševičiūtė – Žymantienė (Žemaitė) (1845 - 1920) lietuvių rašytoja, demokratė, švietėja, Lietuvos ir Rusijos moterų suvažiavimo dalyvė;

Teresė Goesaitė (1853 - 1911) – bajoraitė, mecenatė, slaptos mokyklos Medvilionių dvare (nuo 1894 m.) mokytoja, bibliotekų steigėja, pirmųjų lietuviškų spektaklių organizatorė;

Liudvika Nitaitė – Didžiulienė (žmona) (1856 - 1925) – rašytoja, visuomenės veikėja;

Emilija Jasmantaitė – Vileišienė (1861 - 1935) – pedagogė, lietuvybės puoselėtoja Vilniuje carinės okupacijos metais, tautinės veiklos organizatorė, lenkų valdžios kalinta, kovotoja už lietuvių kalbos teises Vilniaus krašte, Vilniaus lenkų vadinta „Lietuvos karaliene be sosto“;

Gabrielė Petkevičaitė – Bitė (1861 - 1943) – rašytoja, publicistė, visuomenės veikėja, pedagogė, Lietuvos moterų sąjungos steigėja, moterų judėjimo pradininkė;

Liudmila (Eglė) Malinauskaitė – Šliūpienė (1864 - 1928) – lietuvių poetė, JAV lietuvių spaudos bendradarbė, lietuvių visuomeninio gyvenimo dalyvė;

Lazdynų Pelėda – seserys rašytojos, vertėjos: *Sofija Ivanauskaitė – Pšibiliauskienė* (1867–1926) ir *Marija Ivanauskaitė – Lastauskienė* (1872 - 1957) – rašytoja, visuomenės veikėja, feministinio judėjimo pradininkė;

Jadvyga Teofilė Juškytė – Juškevičiūtė (Širšė) (1869 - 1948) – pedagogė, tautodailininkė, lietuviškos spaudos platintoja, vertėja, tautinio atgimimo veikėja, vadovėlių pradžios mokykloms rengėja: „Vaikų skaitymėliai“ (1905), „Rašybos lavinimosi darbai“ (1909), maldaknygė „Sveika, Marija“ (1906);

Felicija Povickaitė – Bortkevičienė (1873 - 1945) – knygnešė, spaudos darbuotoja, visuomenės veikėja, lietuviškų laikraščių leidėja, caro valdžios kalinta, 1917 m. Rusijos lietuvių suvažiavimo organizatorė;

Morta Zauniūtė (1875 - 1945) – Lietuvos kultūros ir spaudos darbuotoja, bibliografė, lietuviško knygyno Tilžėje savininkė, tautosakos rinkėja, persekiota už lietuviškos spaudos platinimą;

*Marija Pečkauskaitė (*Šatrijos Ragana*)* (1877 - 1930) – rašytoja, pedagogė, vadovėlių autorė. Vytauto Didžiojo universiteto Garbės daktarė;

Vanda Didžiulytė – Albrechtienė (1881 - 1941) – rašytoja, publicistė, rusų rašytojų kūrinių vertėja, politinė veikėja;

Ona Elžbieta Pleirytė – Puidienė (Vaidilutė) (1882 - 1936) – Lietuvos rašytoja, pedagogė, vertėja, rašytojo Kazio Puidos žmona, visuomenės veikėja, viena Lietuvių moterų sąjungos iniciatorių ir steigėjų, Lietuvos moterų sąjungos atstovė Sankt-Peterburge organizuotame visos Rusijos švietimo lygos suvažiavime;

Sofija Kymantaitė – Čiurlionienė (1886 - 1958) – lietuvių rašytoja, visuomenės veikėja, diplomatė, dramaturgė, poetė, vertėja, pedagogė, lietuvių literatūros ir kalbos vadovėlių autorė;

Mikalina Glemžaitė (1891 - 1985) – Lietuvos etnografė, pedagogė.

Tačiau platesniam Lietuvos pedagogų ratui mažai žinoma vadovėlių lenkų kalba autorės *Stefanijos Strazdaitės (Drazdovskos) Jablonskienės* (1861–1936) asmenybė, kuri pirmoji į lenkų kalbą išvertė Antano Baranausko poemą „Anykščių šilelis“.

Apie bajoraitę, poetę, kultūros veikėją Stefaniją Jablonskienę ir jos veikalus nėra sklebta daug tyrinėjimų. Vienas pirmųjų apžvalgą apie ją parengė Tumas Vaižgantas (1922). Daugiau apie šią iškilią asmenybę rašė literatūrologė Regina Mikšytė (1991, 1992), kultūrologas Antanas Gasperaitis (1998, 2011, 2013), Virginija Balsevičiūtė – Šlekienė ir Jonas Šlekys (2004), tyrinėdami poetės Henrietos Radzikauskaitės laiškus bei Antanas Suraučius, skelbdamas savo darbus Lenkijoje.

Tyrimo objektas – poetės ir vertėjos, vadovėlių lenkų kalba sudarytojos Stefanijos Jablonskienės (1861–1936) kūrybinis fenomenas.

Tyrimo tikslas – atskleisti Stefanijos Jablonskienės, vertėjos ir vadovėlių autorės lenkų kalba, Lietuvos mylėtojos, lietuvių kultūros skleidėjos bei puoselėtojos, asmenybę ir kūrybą. Tikslui pasiekti keliami tokie *uždaviniai*: 1) aptarti Stefanijos Jablonskienės biografijos faktus; 2) išryškinti jos, kaip vertėjos ir poetės, vaidmenį, skleidžiant lietuvių kultūrą lenkų kalba; 3) apžvelgti Stefanijos Jablonskienės parengtus vadovėlius lenkų kalba.

Tyrimo metodologija. Tai istorinis tyrimas, kuriame vyrauja dokumentų ir biografijos analizė. Naudojant dokumentų analizę, išryškintas dokumentų autentiškumas ir patikimumas. Kaip teigia R. Bruzgelevičienė ir L. Žadeikaitė (2007), *dokumentinis tyrimas* leidžia svarstyti dabarties klausimus, problemas, dažnu atveju kylančias būtent iš neatsakytų praeities klausimų, nutylėtų problemų. Taigi naudojant dokumentinį tyrimą, grįžtama į istoriją, ieškant atsakymų į dabarties klausimus (Qualitative Research Methods, 2007).

Pagal G. McCullochą (2004), pirmiausia keliais pjūviais apžvelgiami pirminiai dokumentiniai šaltiniai, įvertintas ir nustatytas dokumentų autentiškumas, šaltinių liudijamų faktų aiškumas, suprantamumas. Dokumentiniuose šaltiniuose liudijamų faktų tikrumą ir suprantamumą, G. McCullocho (2004) ir jo cituojamo A. Marwicko (1970) teigimu, padeda nustatyti šaltinio sukūrimo konteksto analizė.

Dokumentinio tyrimo metodui taikytina bendroji kokybinių tyrimų teoretikų nuostata, jog atskirti kokybinių duomenų rinkimo ir analizės fazių apskritai neįmanoma (Bitinas, 2006, p. 277; Telešienė, 2006, p. 73): kokybinių duomenų analizė prasideda kartu su jų rinkimu, pirmieji duomenys padeda formuluoti pirmines idėjas, o vėlesnieji duomenys skatina jas patikrinti ar koreguoti, ieškoti naujų. Dokumentinio tyrimo atveju kritinė tradicija reikštų, jog reikia analizuoti įvairiomis formomis ir technikomis įkūnytus dokumentus, juos siejant su platesniu socialiniu, politiniu kontekstu, veiksniais, turėjusiais įtakos dokumento atsiradimo procesui ir socialiniam kontekstui. Šiame kontekste dokumentas turėtų būti aiškinamas.

Tyrimui atlikti taikytas istorinis – dokumentinis metodas, mokslinės literatūros ir archyvinės medžiagos analizė.

Kai kurie Stefanijos Jablonskienės biografijos faktai

Būsima vertėja, poetė, vadovėlių autorė (lenkų mokykloms) gimė dabartiniame Utenos rajone, netoli Sudeikių miestelio, puikiame Alaušo ežero vakarinio kranto pusiasalyje esančiame Bikuškio dvare, žinomame nuo 1482 metų ir priklaususiame garsioms istorinėms asmenybėms bei jų dinastijoms: Astikams, Oginskiams, Radviloms, Prušinskams, Plevakams, Bieneckiams, Drazdauskams. Šiam Bikuškio dvarui istoriškai ir pagal savininkų giminystės ryšius priklausė šie (dabartinės Sudeikių seniūnijos teritorijoje esantys – Utenos rajonas) palivarkai: Alinauka, Daugilis, Juliškis, Nemuniškis, Novosiolkos, Pusbėdis (Gasperaitis, 2011, p. 250).

Manoma, kad Stefanija Strazdaitė (Drazdauskaitė) Jablonskienė galėjo būti susieta giminystės ryšiais su garsiuoju poetu ir kunigu Antanu Strazdu (Strazdeliu), pasirašinėjusiu Drazdausko pavarde. Tas ryšys ateina per Stefanijos Strazdaitės (Drazdauskaitės) senelį Justiną Petrą Drazdovskį, gimusį 1790 metais Aleksandravėlėje (vedęs Bikuškio dvarininkaitę Juliją Bieneckaitę, 1937-07-07 palaidotas Sudeikių bažnyčios šventoriuje kaip šios bažnyčios fundatorius). Jo sūnus – Julijonas Drazdovskis – Stefanijos tėvas. Yra žinoma, kad Antanas Strazdas gimė taip pat Aleksandravėlėje 1760 metais (tarp Jūžintų ir Obelių, Kriaunų parapijoje; kituose šaltiniuose – 1755 metais ir neabejojama dėl jo bajoriškos kilmės) (Biržiška, 1963, p. 255). Poetas apie 1825 metus lankėsi gausioje Juliškio Drazdauskų dvaro bibliotekoje.

Kaip nurodo A. Gasperaitis (Gasperaitis, 1998, p. 64), Stefanija Drazdauskaitė (Strazdaitė) Jablonskienė gimė 1861 m. rugsėjo 2 d. (kituose šaltiniuose – 3 d.) Utenos rajono Sudeikių apylinkėje Bikuškio (Biguškio) dvare (kituose šaltiniuose – Alinaukos palivarke, anot Vaižganto – Kaune). Jos tėvai – bajoras Julijonas Drazdovskis, Justino Petro Drazdovskio sūnus, 1863 metų sukilimo dalyvis, liuteronas, motina – vokietė (senprūsė) Kamilija Denska (Denskova). Stefanija turėjo seserį dvynukę Mariją, kita sesuo – Alina. Žinomi du jos broliai – Vladislavas ir Mykolas. Stefanijos broliai ir seserys buvo priėmę katalikų tikėjimą, o Stefanija kaip ir jos tėvas išpažino liuteronų tikėjimą. Ji užaugo savo motinos Denskos gimtinėje Bikuškyje (Gasperaitis, 1998, p. 69). Šį dvarą 1885 metais paveldėjo Povilas Puzinauskas, vedęs Stefanijos seserį dvynę – Mariją (Gasperaitis, 2011, p. 256).

Kai kurie šaltiniai nurodo (Gasperaitis, 2011, p. 257), kad tėvas jai suteikė gerą išsilavinimą, ji mokėsi Kaune, mokėjo vokiečių, prancūzų kalbas, su lietuviais kalbėjusi lietuviškai, o su lenkais – lenkiškai.

S. Drazdauskaitė ištekėjo už sulenkėjusio bajoro Liucijaus Jablonskio, gyveno Murliškių dvarelyje (Zarasų rajonas, Antalieptės valsčius). Buvo teigiama (Gasperaitis, 2013, p. 388), kad jos vyras bastėsi po Rusiją, o ji viena augino 6 vaikus. Vyrui mirus, ji su pulku vaikų atvažiavo į Bikuškį ir gyveno Alinauskos palivarke. 1922 metais birželio 19 d. Alinaukos dvaras su Ažuolauša ir Murliškiu buvo padalintas: Stefanijai Jablonskienei, Romanui Jablonskiui, Tadui Jablonskiui, Onai Jablonskytei – Račkauskienei, Vytautui Jablonskiui, Bogdanui Jablonskiui ir kitiems. 1925 metų kovo 25 dienos žemės reformos valdybos nutarimu Nr. 667, Stefanijai Jablonskienei nuosavybės teise dvare palikta valdyti apie 80 ha žemės (Gasperaitis, 2013, p. 388).

Įdomus faktas, kad prieš Stefanijai Drazdauskaitei perimant Alinauką, ją valdė Ana Alina Drazdauskaitė, Stefanijos sesuo, o jai išvykus gyventi į Lenkiją, Alinaukos dvarą buvo išsinuomavęs ir jame ūkininkavo Adomas Pakštas (1840-1917). Čia 1893 metais ir gimė žinomas geografas, keliautojas, kandidatas į Lietuvos prezidentus Kazys Pakštas (1893 – 1960). Po motinos Stefanijos Jablonskienės mirties (1936 liepos 5 d.) Ona Jablonskytė – Račkauskienė įpėdinystės teise perėmė palikimą, esantį Alinaukos dvare, susidedantį iš 81 ha 6657m (Lietuvos Respublikos žemės reformos valdybos Žemės reformos departamento liudijimas Nr. 27239, 1932 m. rugsėjo 30 d.).

Į literatės kelią S. Jablonskienė pasuko apie 1904 metus, būdama jau 42 metų (Gasperaitis, 1998, p. 32-39). Ji sėkmingai rašė lenkų kalba, vertė lietuvių poetų eilėraščius į lenkų kalbą, norėdama supažindinti lenkus su lietuvių poetų kūryba, ją visokeriopai platino. Poetė ir vertėja paskutinius savo gyvenimo metus praleido lenkų okupuotame Vilniuje. Čia ir mirė 1936 m. liepos 5 dieną. Ji buvo palaidota Vilniuje, liuteronų kapinėse ant Tauro kalno. Kapas ir paminklas sovietmečiu buvo sunaikintas (Meilus, 2013, p. 465). Dabar toje vietoje yra Vilniaus Santuokų rūmai (Gasperaitis, 2011, p. 260).

Stefanija Jablonskienė – literatė, vertėja, „viena iš neskaitlingų Lietuvos simpatikių“

Stefanija Jablonskienė (Strazdaitė) Drazdovska, turėdama ir lietuviško, ir vokiško kraujo, savo aplinkoje kalbėjo lenkiškai, bet puikiai mokėjo ir lietuvių, ir vokiečių, ir prancūzų kalbas.

Į literatūrą ji atėjo apie 1904 metus, Utenos klebono kunigo Pranciškaus Turauskio paraginta. Kaip nurodo A. Gasperaitis (Gasperaitis, 1998, p. 69), pirmąjį savo eilių rinkinėlį poetė išspausdino Vilniuje, tačiau carinė cenzūra jį sunaikino. Daugiau apie šį leidinį informacijos nerasta. Kiek žinoma, S. Jablonskienė nuo 1908 metų ėmė bendradarbiauti „Viltyje“, o nuo 1909 metų – ir žurnale „Lietuva“ (redaktorius M. Davainis – Silvestravičius). Ji 1909 metais Vilniuje iš lietuvių į lenkų kalbą išvertė Antano Baranausko (1835–1902) poemą „Anykščių šilelis“ („Borek Oniksztynski“). Vertimas be jos žinios buvo atspausdintas žurnale „Litwa“, o vėliau 1911 metais išleistas ir Seinuose (Pociūtė, 2013, p. 10).

Kaip teigia A. Gasperaitis (Gasperaitis, 1998, p.69), Seinuose 1911 m. pasirodė Jablonskienės parengta lietuvių poetų kūrybos antologija lenkų kalba „Atgimstančios Lietuvos poezija“. Čia vertėja patalpino V. Kudirkos (1858–1899) „Tautišką giesmę“, A. Baranausko „Anykščių šilelį“, Maironio (1862–1923), Mikalojaus Šeižio – Dagilėlio (1874–1950) patriotines eiles. A. Gasperaitis (Gasperaitis,1998, p.70) nurodo, kad šis darbas buvo platinamas ir Utenos knygyne, kurio savininkė buvo Margarita Kemešytė, savo lėšomis leidusi Maironio (1862–1932), Jurgio Tilvyčio (1880–1934) poeziją. Kaip nurodo autorius, S. Jablonskienė buvo kaltinama „ginkluoto sukilimo ir valdžios nuvertimo siekimu“, bet už 500 rb. užstatą buvo paleista, o apie 500 knygelių buvo sunaikinta.

Po kiek laiko Vilniuje su dailininku Adomu Varnu (1879–1979) ji ėmė kurti satyrinį laikraštį lenkų kalba „Baidyklė“. 1913 m. ji išvertė į lenkų kalbą ir Kazio Puidos (1883 – 1945) apsakymų rinkinį „Raudonas gaidys“. 1920 metais S. Jablonskienė į lenkų kalbą išvertė Maironio poemą „Jaunoji Lietuva“, Vydūno dramą „Parabočių šešėliai“, o 1922 metais – Vydūno kūrinius „Žvaigždžių takai“ ir „Jūrų varpai“. T. Vaižgantas (Vaižgantas, 1922, p.167) taip atsiliepė apie ją: „Talentinga eilininkė vertėja, Lietuvos dvarininkė, puikiai mokanti lietuvių ir lenkų kalbas, lygiai kaip ir drauginga jos šeimynėlė, yra grynai lenkiškos orientacijos; tačiau tokios, kuri labai palanki mūsų kraštui“. Kaip nurodo A. Gasperaitis (1998, p. 73), T. Vaižgantas laikė Stefanijos tėvą Julijoną Drazdauską lietuvių bajoru, todėl ir Stefaniją, ištekėjusią už dvarininko Liucijaus Jablonskio, vadino Jablonskiene, o literatūrologas V. Vanagas ją vadino Strazdaite – Jablonskiene (Vanagas, 1987, p. 10).

Lietuvoje po Nepriklausomybės paskelbimo (1918-02-16) buvo vykdoma žemės reforma. Ji užkliudė ir Alinaukos dvarą, kurį valdė Stefanija Jablonskienė. Dalis jos žemės buvo paimta Lietuvos valstybės žinion, paliekant tik tam tikrą dalį (80 ha) savininkei. Ją užstodamas ir prašydamas jos dvaro neparceliuoti, dr. Jonas Basanavičius 1925 metų birželio 21 dieną kreipėsi į žemės ūkio ministrą M. Krupavičių: „Ji yra viena iš neskaitlingų didžiausia Lietuvos simpatikių (kalba netaisyta, aut.) ir mylėtoja lietuvių literatūros. Prieš karą ji buvo parašiusi ir Seinuose išleidusi „Poezje odradzającej sie Lietuvy“, už kurį veikalas rusų valdžios buvo persekiojamas ir 1910 metais gana aukšta pinigine pabauda štrapuota. Kaip Lietuvos mylėtoja ir idealistė turėjo gerą pažintį – meninių ir korespondencijos santykius – su lietuvių dainiais ir rašytojais: vyskupu Baronu, Maironiu, Vydūnu, Žymantiene ir kt., rašinėjo į lenkų laikraščius visados palankius Lietuvai straipsnius“ (Basanavičius, 1925, LCVA, F. 1248, Ap. 2, B. 2985, p. 20).

Iš tikrųjų poetė ir vertėja palaikė glaudžius ryšius ir susirašinėjo su Juozu Tumu – Vaižgantu (1869–1933), Aleksandru Dambrausku – Jakštu (1860 – 1938), Liudu Gira (1884–1946), Jonu Basanavičiumi (1851–1927), artimai bendradarbiavo ir su kitu Lietuvos Nepriklausomybės akto signataru Mykolu Biržiška (1882–1962). Anot A. Gasperaičio (Gasperaitis, 2001, p. 608), dalis jos eilėraščių, parašytų lenkų kalba, taip ir liko rankraščiuose.

Stefanija Jablonskienė – vadovėlių lenkų kalba autorė

XIX a. ir XX a. pradžios švietimo būklė pasižymėjo sudėtingomis metamorfozėmis. Tai lėmė to meto istoriniai įvykiai. 1803 m. buvo panaikinta Lietuvos edukacinė komisija, veikusi nuo 1773 metų spalio mėnesio. 1832 metais gegužės 13 d. Rusijos caro įsaku buvo uždarytas Vilniaus universitetas ir kartu sugriauta visa senoji mokyklų administravimo struktūra. Lietuvoje buvo įvesti 1828 metų Rusijos mokyklų nuostatai (Lukšienė, 1983, p. 117). Ligi 1831 metų vienose parapijinėse mokyklose, kaip teigia M. Lukšienė (Lukšienė, 1983, p.122), mokyta lietuviškai, kitose – lygiagrečiai ir lenkiškai ar vien lenkiškai. Anot M. Lukšienės (Lukšienė, 1983, p. 125), 1842 metais Vilniaus gubernatoriaus ataskaitoje pažymima, kad visi dalykai dėstomi rusų kalba, išimtį sudarė tikyba – jos mokė lietuviškai ar lenkiškai. Retais atvejais lietuvių kalba buvo vartojama kaip pagalbinė. Užnemunėje švietimo administracija visai ignoravo lietuvių kalbą. Po 1832 metų ten, kur mokyta nelietuviškai, vartoti lenkiški ir rusiški vadovėliai, nepritaikyti tos kalbos nemokantiems vaikams.

Pažymėtina, kad 1838 metais „pasirodė nežinomo autoriaus „Mokslas skaitymo“ (J. Zavadskio spaustuvė), kuriame buvo įdėta rusiška abėcėlė ir žodynėlis su lenkiškais paaiškinimais. Vadinasi, elementorius turėjo padėti mokytis net trijų kalbų. Žinomi ir kiti vadovėliai bei jų autoriai: Simonas Daukantas, Kajetonas

Aleksandravičius, Jonas Plechavičius, Motiejus Brunza, Motiejus Pranciškus Marcinkonis, Tadas Juzumas (Juzumavičius), Mikalojus Akelaitis, Pranas Vaicekauskis“ (Lukšienė, 1983, p. 128).

Aleksandras Butkevičius buvo parengęs lietuvių ir lenkų kalbų gramatiką, tačiau jos universitetas nepraleido. Kaip atitikimas Pranciškaus Karpinskio giesmėms, 1814 metais buvo išleistos Antano Strazdo „Giesmės svietiškos ir šventos“, 1818 metais – mokyklose su dėstoma lietuvių kalba naudojamas Roberto Belarmino katekizmas (Lukšienė, 1983, p. 129).

Po 1831 metų ir mokymo turinys, ir vadovėliai turėjo vis mažesnį ryšį su mokinių kultūrine aplinka bei tradicijomis. Lietuviškose slaptosiose mokyklose labiausiai buvo paplitę elementoriai, išleisti dar prieš 1863 metus: M. Akelaičio „Lamentorius, arba pradžia mokslo, sudėta mažiems vaikams“, K. Aleknavičiaus „Elementorius, arba lengvas mokslas skaityt rašto švento“, M. Brunzos „Lamentorius lietuviškas“. Iš pasaulietinių lavinančių elementorių buvo paplitusios Jono Šliūpo ir Liudmilos Malinauskaitės – Šliūpienės „Abėcėla, ir taip mokintuvė dėl vaikų“ (1886, Tilžė), Antano Krikščiukaičio – Aišbės „Naujas elementorius“ (1895, 1901, 1907, Tilžė) (Karčiauskienė, 1983, p. 202).

1904 m. gegužės 7 d. (balandžio 24 d.) caro vyriausybė panaikino lietuvių spaudos draudimą. Lietuvoje dideli pokyčiai švietimo sistemoje buvo padiktuoti caro įsako, paskelbto 1905 metais gegužės 14 dieną. Kaip nurodo K. Žukauskas (Žukauskas, 1983, p. 254), Lietuvos mokyklose buvo leista mokyti lietuvių kalbos: „Leisti dėstyti lietuvių ir lenkų kalbos krašto mokymo įstaigose su dviklasių pradinių ir miesto mokyklų programomis, taip pat vidurinėse mokymo įstaigose ten, kur dauguma mokinių yra lietuvių arba lenkų tautybės“.

1905 m. spalio 18 (liepos 20 d.) panaikintas potvarkis, draudęs mokyklose kalbėti gimtąja kalba. Po 1905 metų padaugėjo pradinių mokyklų, kūrėsi privačios ir įvairių draugijų mokyklos (Žukauskas, 1983, p. 256), tačiau gerai parengtų vadovėlių lietuvių kalba trūko.

Jonas Jablonskis, dirbdamas nuo 1906 iki 1908 metų Panevėžio seminarijoje lietuvių kalbos mokytoju, rūpinosi ir mokyklų vadovėliais, dalyvavo konkursinėse komisijose, rašė recenzijas. Su juo dėl vadovėlių rašymo konsultavosi K. Sakalauskas – Vanagėlis, A. Jakučionis (Gučas, Karčiauskienė, 1983, p. 299). Lietuvių mokslo draugija 1908 metais premijavo lietuviškų pradinių mokyklų vadovėlių autorius, bet mokytojai jais nebuvo patenkinti. 1909 ir 1910 metai šios draugijos suvažiavimuose buvo sudarytos komisijos vadovėlių konkursams organizuoti. 1911 metais vadovėlius rengti buvo pavesta pedagogikos sekcijai (S. Čiurlionienė, A. Jakučionis, V. Palukaitis, J. Vokietaitis) (Gučas, Karčiauskienė, 1983, p. 294). Tačiau informacijos apie vadovėlių lenkų kalba rengimą tuometinėje Lietuvoje (Vilniaus krašte) nepavyko aptikti.

1914 metų rugpjūčio 4 dieną prasidėjo Pirmasis pasaulinis karas ir iki 1915 metų rudens Vokietijos kariuomenė okupavo visą Lietuvą. 1916 metų pradžioje veikė 1000 įsteigtų mokyklų, kuriose dėstoma lietuvių kalba, maždaug 500 – lenkų, apie 400 – žydų kalba. 1917 metų gruodžio mėnesį Vilniuje veikė 6 lenkų vidurinės mokyklos (Enzinas, 1983, p. 277).

1916 –1917 metais M. Kuchtos spaustuvė, veikiantiVilniuje, išleido S. Jablonskienės parengtą vadovėlį pradinių klasių vaikams lenkų kalba „Nowe czytanki“ („Nauji skaitiniai“) (Jablonska, 1915). Ant vadovėlio nurodyta fiktyvi atspausdinimo data – 1915 metai, siekiant apgauti carinę cenzūrą. Nėra žinių, ar šis vadovėlis buvo skirtas Vilniaus krašto lenkų vaikams, ar lenkų mokykloms, veikusioms visoje Lietuvoje. Vadovėlis pradedamas jautriu ketureiliu, ištartu vaiko lūpomis. Jo autorystė galėtų būti priskirta ir pačiai Stefanijai Jablonskienei:

„Į tave, Dieve, rankas tiesiu,
Sveikatos tėvui ir mamai šaukiu.
Taip pat prašau, tegul mane nuo blogio
Kiekvienam žingsny angelėliai saugo“ (vertimas straipsnio autorės N. Bankauskienės).

Vadovėlyje pateikti glausti, aiškūs, trumpi tekstai. Skaitiniai nėra suskirstyti į skyrius pagal tematiką, nepateiktas ir turinys. Vadovėlis veda vaikus pasaulio pažinimo keliu. Pradedama nuo paprastų, vaikams suprantamų dalykų. Pirmiausia akcentuojama darbo tema. Apie tai kalba tekstas „Kas ką dirba?“ (stalius, kepėjas, daržininkas, gydytojas). Po teksto pateikiama užduotis: pagalvoti ir atsakyti (Jablonska, 1915, p. 3).

Tekstas „Mažas vaikas“ pasakoja apie vaiko atliekamus darbus, pagalbą tėvams. Toliau ši tema rutuliuojama didaktiniame tekste „Visi dirba“. Pateikiami straipsneliai apie vaiko elgesį, atjautą, moralinius akcentus. Šie tekstai lengvai skaitomi, sakiniai trumpi, pateikiamos didaktinio pobūdžio užduotys. Vadovėlio sudary-

toja supažindina vaiką su supančiu pasauliu, gamtos reiškiniais, augalais ir gyvūnais. Tačiau patys vertingiausi tekstai vadovėlyje vaikams - apie Lietuvą, kraštą, kuriame jie gyvena, aprašant Lietuvos gamtos grožį, pateikiant istorinius tekstus, lietuvių ir lenkų poetų kūrinių ištraukas, pačios vertėjos sukurtus eilėraščius lenkų kalba. Pažymėtina, kad lietuvių poetų eilėraščius į lenkų kalbą vertė taip pat pati vadovėlio sudarytoja. Tai Antano Baranausko poemos „Anykščių šilelis“ pradžia, Maironio eilėraščiai „Liaudies daina“, „Miškas ir lietuvis“, „Vilnius naktį“, „Jaunos dienos“, „Daina apie Dubysą“; L. Giros „Oi, jūs dainos“; Adomo Jakšto „Mūsų laukai“.Vadovėlyje įtraukti ir prozos tekstai apie Viliją, Nemuną, apie Vilnių, Kauną, Baltijos jūrą, Lietuvos miškus. Tarp prozos tekstų įdėti pačios autorės eilėraščiai, parašyti lenkų kalba: „Tėvynės meilė“, „Gimtas kraštas“, „Vilija ir Nemunas“, „Daina“ (Jablonska, 1915, p.29; p.31; p.38; p.77).

Matyt vadovėlio sudarytoja norėjo paskatinti lenkų tautybės vaikus, gyvenančius Lietuvoje, geriau pažinti ir pamilti Lietuvą. Vadovėlis prasmingai užbaigiamas tekstu: „Visur gera, bet savo šalyje geriausia“ ir Maironio eilėraščiu „Mylėk Lietuvą“ (Jablonska, 1915, p. 96).

Antrasis šio vadovėlio „Nauji skaitiniai“ leidimas buvo išleistas Kaune 1923 metais „Švyturio“ leidykloje, kuomet Vilniaus kraštas jau buvo okupuotas lenkų (nuo 1919 metų balandžio iki 1939 metų rugsėjo, išskyrus 1920 metų liepą – gruodį). Vadovėlis buvo papildytas. Jį sudarė 111 puslapių (Jablonska, 1923). Tuo metu šis vadovėlis lenkų okupuotame Vilniaus krašte buvo uždraustas.

1919 metais „Švyturio“ spaustuvė Vilniuje išleido S. Jablonskienės surinktą ir M. Biržiškos įvertintą vadovėlio „Nauji skaitiniai“ II dalį, skirtą jau aukštesnių klasių mokiniams (Jablonska, 1919, czesč II). Identiškas antrasis šio vadovėlio leidimas buvo atspausdintas jau 1923 metais Kaune.Vadovėlio apimtis – 130 puslapių. Jo pabaigoje pateiktas turinys. Vadovėlis pradedamas žinomo lenkų poeto Vladislavo Sirokomlės eilėraščiu „Toliai“, o baigiamas V. Kudirkos „Hymnnarodowy“ („Tautiška giesmė“). Atskira tematinė grupė – gamtos ir pasaulio pažinimo tekstai: „Rupūžė“, „Bitės“, „Karosas“, „Ungurys“, „Lydeka“, „Augalai“, „Žaibai“, „Srautas“. Patalpinti tekstai apie Lietuvos geografiją: „Lietuva ir jos vandenys“ (pridėta Trakų ežero nuotrauka), Elizos Ožeškienės „Nemunu“, „Igno Chodzko „Paco plikė“ ir „Batorino ežeras“ (Jablonska, 1923, 2 d.). Skaitiniuose labai daug vietos skirta prozos tekstams apie Lietuvos istoriją, istorinius asmenis. Pateikiami ir padavimai: „Eglė žalčių karalienė“, „Padavimas apie žuvų karalių“, „Kokia buvo senovės Lietuva“, Elizos Ožeškienės „Jonas ir Cecilija“. Čia randame tekstus: „Mūsų protėvių tikėjimas“, „Gedimino sapnas“, „Kaip kovojo senovės lietuviai“, „Lietuvos dainiai“, „Pirmosios kovos“. Mokiniai supažindinami su Lietuvos valdovais: „Mindaugas – Lietuvos karalius“ (pateiktas jo portretas), „Gediminas – Lietuvos ir Rusijos valdovas“ (pridėtas jo portretas), „Aldona Gediminaitė“, „Kilnusis Kęstutis“ (pridėtas jo portretas), „Kęstutis ir Birutė“ (pridėtas Birutės portretas), „Lietuvos krikštas“(pridėtas Jogailos portretas), „Vytautas Didysis“. Taip pat vadovėlyje yra tekstas „Tėvynės labui“, kuriame aprašytas Vytauto pabėgimas iš Krėvos pilies (Jablonska, 1923, czesč II, pp. 112-114).

Skaitiniuose – šeši poetiniai kūriniai, matyt, pačios S. Jablonskienės išversti iš lietuvių į lenkų kalbą: eiliuota piemenėlių daina „Saulė“, „Dingusi avelė“, A. Baranausko ištrauka iš poemos „Anykščių šilelis“ – „Grybai“, Margalio „Kaip seniau buvo“, Maironio „Senovės prisiminimai“, „Sukruskime broliai“, L. Giros „Gal aš neteisus“. Autorė į šį vadovėlį įtraukė daug žinomų lenkų poetų kūrinių, kuriuose atsispindi meilė Lietuvai, jos praeičiai, istoriniams įvykiams, patriotiniam susivokimui. Tai Adomo Bernardo Mickevičiaus (1798–1855) „Tėtės sugrįžimas“, „Lietuviškas sodas“, „Lietuva, tėvyne mano...“, „Griuvėsiuose“, ištrauka iš poemos „Gražina“.Vladislavo Sirokomlės (1823– 1862) (Liudviko Vladislavo Kondratavičiaus) „Senovės Lietuvos dainius“, „Lietuvių daina“, „Lietuvių žygis“, „Kaip mirė lietuviai“ (apie Margirio žūtį), „Dainiui“. Juozapo Ignoto Kvaševskio (1812– 1887) „Lietuvos poetai“, „Mindaugo kapas“, „Daina apie Algirdą“, „Vytauto gimimas“, „Vytauto mirtis“. Liudviko Adomo Jucevičiaus (1813– 1896) „Ilgesys“, „Rauda“ (Jablonska, 1923, czesč II).

Atliekant šį istorinį - dokumentinį tyrimą, liko neatsakytų klausimų ir dėl archyvinės medžiagos stokos, ir dėl kai kurių faktų dviprasmiško vertinimo. Nėra aiškiai nustatyta, kur iš tikrųjų gimė S. Jablonskienė – Kaune ar Bikuškyje; kur konkrečiai mokėsi Kaune; kur ir kada susituokė su Liucijumi Jablonskiu; kiek iš tikrųjų išaugino vaikų, koks jų likimas? Taip pat reikia atsakyti į klausimą apie S. Jablonskienės parengtą knygą „Lietuviški eilėraščiai iki 1853 metų“, išleistą 1921 metais, kurioje yra patalpinti ir M. Biržiškos atlikti vertimai.

Tolimesni tyrimai galimi, susipažinus su Antano Suraučiaus straipsniais, skelbtais Lenkijoje. Vertinga būtų patyrinėti daugiau literatūrologės Reginos Mikšytės darbų apie S. Jablonskienę. Abejonių kelia ir kai kurie kultūrologo Antano Gasperaičio teiginiai, vertėtų juos patikslinti įvairiuose Lietuvos archyvuose (Daugailių bažnyčios archyvai, Lietuvos istorinis archyvas).

Tyrinėjant slaptos lietuviškos mokyklos veiklą ir joje naudotus vadovėlius XIX a. pabaigoje ir XX amžiaus pradžioje, rasta gausios informacijos, tačiau nėra žinoma, kur ir kaip veikė slaptosios mokyklos lenkų kalba, kokie vadovėliai šiose mokyklose buvo naudojami, kas yra jų autoriai. Nėra žinomi ir platesni bendraamžių atsiliepimai apie S. Jablonskienės sudarytus ir išleistus vadovėlius lenkų kalba, ar jie skirti lenkų mokykloms Vilniaus krašte, ar lenkų mokykloms visoje Lietuvos teritorijoje, ar tie vadovėliai buvo naudojami lietuviškose mokyklose, kurių mokiniai mokėsi lenkų kalbos.

Apibendrinant šiuos tyrinėjimus, galima formuluoti šias išvadas:

- Stefanija Jablonskienė – lietuvių dvarininkaitė, turėjusi lietuviškų ir vokiškų šaknų, didelio literatūrinio išprusimo, įgimto meninio skonio, puiki vertėja, mokėjusi lenkų, lietuvių, vokiečių ir prancūzų kalbas. Tai sudėtingo likimo moteris, nebuvusi „patogi“ nei caro, nei lenkų valdžiai.
- Stefanija Jablonskienė buvo pirmoji XX amžiaus pradžios visuomenės veikėja, puoselėjusi lietuvių literatūrą, versdama ją į lenkų kalbą, norėdama lenkų bendruomenę labiau supažindinti su lietuvių poetų kūryba, siekdama dviejų tautų kultūrinio susivokimo. Pati kurdama eilėraščius apie Lietuvą lenkų kalba, puoselėjo Lietuvos atgimimą ir skatino tautinę lietuvių ir lenkų savivoką. Jos kūrybinio palikimo tyrinėjimai leidžia plačiau ir išsamiau suvokti XX amžiaus lietuvių ir lenkų kultūrinius ryšius carinės Rusijos okupuotame Lietuvos krašte.
- Stefanija Jablonskienė – vadovėlių lenkų kalba autorė, spausdinusi juos Vilniuje XX amžiaus pradžioje, kai šių vadovėlių itin trūko ne tik lenkų, bet ir lietuvių mokyklose. Vilnių okupavus lenkams, autorė vadovėlius dar kartą išleido Kaune. Ilgus dešimtmečius apie šiuos vadovėlius pedagoginė bendruomenė nieko nežinojo, jų netyrinėjo nei Lietuvos, nei Lenkijos edukologai. Šis straipsnis atveria platesnes galimybes S. Jablonskienės vadovėlių analizei įvairiais aspektais, išryškinant lietuvių ir lenkų mokyklų vystymosi istorines peripetijas.

Literatūra

Alinaukos dvaras. Lietuvos centrinis valstybės archyvas, F. 1248, Ap. 2, B. 2985.

Balsevičiūtė– Šlekienė, V., Šlekys, J. (2004). Dviejų poetų gyvenimo kelyje. Žmogus ir žodis, *6(2),* 63-87.

Basanavičius, J. (1925 birželio 21d.). *Laiškas Lietuvos žemės ūkio ministrui.* Alinaukos dvaras. Lietuvos centrinis valstybės archyvas, F. 1248, Ap. 2, B. 2985, p. 20.

Bitinas, B. (2006). *Edukologinis tyrimas*. Sistema ir procesas. Vilnius: Kronta.

Biržiška, V. (1963). Antanas Strazdas. *Aleksandrynas, Lietuvių rašytojai.* t. II. Čikaga: JAV LB Kultūros fondas.

Bruzgelevičienė, R., Žadeikaitė, L. (2007). Dokumentinis tyrimas kaip socialinio kokybiniotyrimo Metodas. *Pedagogika,* 86, 82–89.

Enzinas, E. (1983). Mokykla Pirmojo pasaulinio karo metais. Iš M. Karčiauskienė, J. Vaitkevičius (Sud.), *Lietuvos mokyklos ir pedagoginės minties istorijos bruožai* (pp. 276-282). Vilnius: „Mokslas“.

Ezzy, D. (2002). *Qualitative analysis: Practice and Innovation.* London: Routledge.

Gasperaitis, A. (1998). *Lietuvos mylėtoja. Tave papuošt žadėjom*. Utena: „Utenos spaustuvė“.

Gasperaitis, A. (2011). Drazdauskų Bikuškis. *Rykščių raudas Utenos dvaruose*. Utena: „Utenos Indra“.

Gasperaitis, A. (2013). Stefanija Jablonskienė (Drazdauskaitė). *Sudeikiai ateities kartoms.* Utena: „Utenos Indra“.

Gučas, A., Karčiauskienė, M. (1983). Pedagoginė mintis Didžiojoje Lietuvoje. Iš M. Karčiauskienė, J. Vaitkevičius (Sud.), *Lietuvos mokyklos ir pedagoginės minties istorijos bruožai* (pp. 288-307). Vilnius: Mokslas.

Jablonska, S. (1915). *Nowe czytanki*, częsc I. (pp. 1-96). Wilno: Drukarnia M. Kuchty.

Jablonska, S. (1919). *Nowe czytanki*, częsc II, uzupelnil N. Biržiška (pp. 1-130).Wilno: Drukarnia „Švyturys“ .

Jablonska, S. (1923). *Nowe czytanki*, częsc I, wydanie drugie (pp. 1-111). Nakladiem T-wa „Švyturys“ w Kowne.

Jablonska, S. (1923). *Nowe czytanki.* częsc II, uzupelnil N. Biržiška.Wydanie drugie (pp. 1-130). Kowno: Nakladiem T-wa „Švyturys“.

Karčiauskienė, M. (1983). Mokykla ir pedagoginė mintis kapitalizmo kilimo laikotarpiu (1861metai- XIX a. pabaiga). Iš M. Karčiauskienė, J. Vaitkevičius (Sud.), *Lietuvos mokyklos ir pedagoginės minties istorijos bruožai* (pp. 181-227). Vilnius: Mokslas.

Lietuvos Respublikos žemės reformos valdybos Žemės reformos departamento liudijimas Nr. 27239, 1932 m. rugsėjo 30 d. Lietuvos centrinis valstybės archyvas, F.1248, Ap. 2; B.2985.

Lukšienė, M. (1983). XIX amžiaus pirma pusė. Iš M. Karčiauskienė, J. Vaitkevičius (Sud.), *Lietuvos mokyklos ir pedagoginės mintiesistorijos bruožai* (pp.112-163). Vilnius: Mokslas.
Marwick, A. (1970). *The Nature of History*. London: Macmillan.
McCulloch, G. (2004). *Documentary Research in Education, History and the Social* Sciences. London and New York: Routledge. Falmer, Taylor & Francis Group.
Meilus, A. (2013). Bajorai Drazdauskai iš Nemuniškio surado savo ištakas. *Sudeikiai ateities kartoms.* Utena: „Utenos Indra".
Mikšytė, R. (1992). Stefanijai Jablonskienei paminėti (1861-1936). *Lituanistica, 2(10),* 17-123.
Pociūtė, D. (2013). Anykščių šilelis pasaulio kalbomis. *Vis kitoki balseliai*. Vilnius: Savas takas.
Telešienė, A. (2006). *Ekologinis diskursas Lietuvoje 1989-2005 m.* Daktaro disertacija: Socialiniai mokslai, sociologija. Kaunas, Vytauto didžiojo universitetas. Prieiga per internetą: http://www.socforumas.lt/files/events/disertacija%20 su%20priedais_telesienei.doc> [žiūrėta 2017 sausio 2 d.]
Utenos apskrities Užpalių valsčiaus Bikuškių dvaro parceliacijos byla. Lietuvos centrinis valstybės archyvas, F.1248, Aprašas 9, B. 3751.
Vaižgantas, T. (1922). *Raštai,* t. 4.Tilžė: Reylenderio ir sūnaus spaustuvė.
Vanagas, V. (1987). *Lietuvių rašytojų sąvadas.* Vilnius: Vaga.
Žukauskas, K. (1983). Mokykla 1905 – 1914 metais. Iš M. Karčiauskienė, J. Vaitkevičius (Sud.), *Lietuvos mokyklos ir pedagoginės minties istorijos bruožai* (pp. 240-273). Vilnius: Mokslas.

PHENOMENON OF STEFANIJA JABLONSKIENĖ: FROM THE TRANSLATOR TO THE AUTHOR OF TEXTBOOKS

NIJOLĖ BANKAUSKIENĖ
Kaunas College
RAMUNĖ MASAITYTĖ
LSMU/ Kaunas College

Summary

The paper discusses the personality of a noblewoman, poet, translator and a public figure Stefanija Jablonskienė and her creative heritage with strong emphasis on her prepared and published textbooks in the Polish language.

The aim of this paper is to present the personality and works by Jablonskienė (1861-1936), a translator, an author of textbooks in the Polish language, Lithuania lover, the promoter and cherisher of Lithuanian culture. To reach the aim the following objectives have been set: to reveal the facts of Jablonskienė's biography; to highlight her as the translator and poet input into the dissemination and promotion of Lithuanian culture in Polish; to review the textbooks in Polish prepared by Jablonskienė.

The object of the research is the creative phenomenon of a poet, translator, public figure, and textbook compiler Stefanija Jablonskienė. In the beginning of 20th century she was better known publicly as the first to translate Antanas Baranauskas' poem "The Forest of "Anykščiai" into Polish. The problem is that the poetic translation and cultural heritage of Jablonskienė has not been analysed, there are few data on the textbooks she compiled in Polish.

The research highlights some facts of her biography. A noblewoman, born near Utena, Bikuškis Manor, received excellent education and was fluent in Polish, German and French, spoke perfect Lithuanian. Supposedly had family links with the priest and poet Antanas Strazdas under the penname Drazdauskas. She raised a large family of 6 children. After her husband's death she came to Alinauskas Manor and managed 81 ha of land. Inspired by the priest Turauskis she turned to the literary path in 1904 being 42 years-old. The last years the translator spent in the Polish occupied Vilnius where she died and was buried on the hill Tauras. In Soviet times the grave and the monument were destroyed.

The paper stresses Jablonskienė's creative works and translations into Polish. She was the first translator of Lithuanian poets into Polish. She contributed to journals and newspapers published in Vilnius of that time, and the poem by Antanas Baranauskas was translated into Polish and published in Vilnius in 1909, in Seinai in 1911. The translator not only worked in the seminary but also translated the works of many Lithuanian

poets into Polish, e.g. the poetry of Vincas Kudirka, Maironis, Liudas Gira, Mikalojus Šeižys-Dagilėlis and other, prose by Vydūnas and Kazys Puida.

The research analyses the textbooks in Polish compiled by Jablonskienė which later were republished in Kaunas when Vilnius was occupied by the Polish. The textbooks contain clear and concise texts, accentuate didactic and moral education aspects. The pupils are introduced with the nature and geography of Lithuania and the world. The inclusion of the works of Lithuanian poets translated by Jablonskienė into the textbooks proved to be very beneficial; there are plenty of works by Polish authors, her own created poems about the beauty of Lithuanian nature and love for Motherland Lithuania.

The end of the paper suggests the conclusion that Jablonskienė was highly educated noblewoman with inborn artistic taste, she created poems in Polish about the beauty of Lithuania and love for this region, translated works of Lithuanian authors into Polish in order not only to disseminate Lithuanian oeuvre but aimed at the cultural realisation between two nations. She cherished Lithuanian national revival, did not indulge neither the Polish nor the Czar authorities. She is an author of textbooks in Polish, published in Vilnius and Kaunas. She raised not only didactic topics but also provided plenty of translations from Lithuanian as well as her own created poems about the love for Lithuania and its beauty.

INOVATYVIŲ STUDIJŲ METODŲ ADAPTAVIMAS: IŠŠŪKIS ŠIANDIENINIAM DĖSTYTOJUI

LINA GAIŽIŪNIENĖ
Kauno technologijos universitetas

Anotacija. Siekiant nustatyti ar praktikoje inovatyvių studijų metodų (toliau ISM) adaptavimo procesas toks pats, kaip yra kitų autorių aptariamas mokslinėje literatūroje, buvo atlikti giluminiai interviu su dėstytojais, kurie diegia ISM. Tyrimas parodė, kad ISM adaptavimo procesas apima adaptuojamų elementų nustatymo, jų pritaikymo, bandymo ir analizės etapus. ISM adaptavimas priklauso nuo kiekvieno ISM, dėstytojo ir studento savybių.
Esminiai žodžiai: adaptavimas, dėstytojo veiklos, inovatyvūs studijų metodai.

Abstract. On purpose to determine whether in practice the process of innovative study methods (hereinafter ISM) adaptation is the same as is disscused in scientific literature, interviews with teachers, who implement ISM, were conducted. The study showed that the process of ISM adaptation involves the stages of identifying, adapting, testing and analyzing. The adaptation of the ISM depends on the qualities of each ISM, teacher and student.
Key words: adaptation, innovative study method, teacher activities.

Įvadas

Atliekant mokslinius tyrimus, dėmesys yra atkreipiamas į inovacinį procesą, į tai kas lemia inovacijos atsiradimą, priėmimą ar atmetimą, kaip vyksta jos sklaida ir pan. (Mahajan, Peterson, 1985; Rogers, 1995; Janiūnaitė, 2004; Denning, Dunham, 2006). Šiek tiek rečiau yra gilinamasi atskirai į inovatyvių studijų metodų priėmimo proceso etapus. Yra pabrėžiama, kad būtina adaptuoti mokymosi turinį (Udvari-Solner, 1994; Šiaučiukėnienė, Stankevičienė, 2002; Shute, Zapata-Rivera, 2007), pabrėžiama adaptavimo svarba ir nauda besimokantiesiems (Blonder ir kt., 2008; Jugo, Kovačic, Slavuj, 2016; Serdyukov, 2017), tačiau neanalizuojama, kaip tai reikia padaryti edukacinių inovacijų, tokių kaip - inovatyvių studijų metodai - atžvilgiu. Yra kuriamos arba adaptuojamos edukacinės inovacijos (taip pat ir inovatyvūs studijų metodai) ir praktiškai tikrinama, ar priėmimo procesas bus sėkmingas (Khatri, Henderson, Cole, Froyd, 2013; Orr, Mrazek, 2009; Pernaa, Aksela, 2013), tačiau mažai aiškinamasi, kaip inovacijos ar metodai buvo modifikuoti, pritaikyti studentams. Siekiant universitetų prisitaikymo prie besikeičiančios visuomenės ir ugdomojo proceso tobulėjimo, reiktų daugiau dėmesio skirti dėstytojams ir juos pasiekiančių inovatyvių studijų metodų adaptavimui. Pasigendama tyrimų, susijusių su dėstytojų veiklomis inovatyvių studijų metodų pakeitimo, adaptavimo, pritaikymo metu. Taigi kyla *probleminiai klausimai* – kas vyksta dėstytojui adaptuojant ISM? Koks yra ISM adaptavimo procesas? Šie klausimai ir sudaro straipsnyje sprendžiamos mokslinės problemos esmę.

Tyrimo tikslas – atskleisti ir apibūdinti dėstytojų inovatyvių studijų metodų adaptavimo procesą. *Tyrimo objektas* – dėstytojų inovatyvių studijų metodų adaptavimo procesas.

Rengiant straipsnį buvo taikyti šie tyrimo metodai: duomenų rinkimui – pusiau struktūruoti interviu, o duomenų analizei – kokybinės turinio analizės metodas.

Inovacijų adaptavimo teoriniai aspektai

Šiandieniniame ugdyme pagrindinė koncentracija yra asmenybės ugdyme(si), įgalinat besimokančiojo aktyvų, savivaldų mokymąsi, užtikrinantį gyvenimui svarbių kompetencijų įgijimą. Heller ir kt. (2014) pabrėžė, jog pasikeitė įprastinė mokymo veikla. Dabar, kai yra stengiamasi bendrai su besimokančiuoju kurti, kai yra dirbama iš vidinio noro, klausomasi daugiau nei pasakojama, įkvepiama, motyvuojama ir įgalinama dažniau nei nurodoma - pasiekiami patys geriausi mokymo(si) rezultatai. Tokiu būdu kinta mokymo(si) metodai, nes yra naudojami nauji, inovatyvūs. Dėstytojui nebeužtenka atėjus į auditoriją išdėstyti iš anksto pasirengtą medžiagą ir pasidalinti savo žiniomis. Jam reikia išmanyti naujausius mokymo metodus ir būdus: nuo paskaitų skaitymo iki edukacinių ir mokymosi aplinkų kūrimo, nuo diktavimo iki savarankiškų veiklų organizavimo, nuo mokymo auditorijoje iki e-mokymo(si) ar m-mokymo(si) ir pan.

Taigi šiuo momentu kyla esminis klausimas, *kas yra inovatyvus studijų metodas?* Kas yra inovatyvumas šiuo atžvilgiu? Yra pastebima ir akcentuojama tai, kad vieni dėstytojai taiko tuos pačius studijų metodus ir juos traktuoja kaip inovatyvius, o kiti laikosi nuostatos, kad jie yra įprasti, kasdieniški ir neinovatyvūs.

Mintrop (2016) teigia, kad inovatyvumas pasižymi naujų idėjų įtraukimu į egzistuojančius procesus, siekiant, kad jie taptų efektyvesniais, jautresniais ir tinkamesniais jos naudotojams, arba teikiančiais daugiau naudos. Frankland (2007) antrina, kad inovatyvus būdas yra naujas ir nebandytas būdas jo naudotojui. Čia Janiūnaitė (2004) prideda, aiškindama, kad inovacijos (o taip pat ir ISM) yra taip įvardinamos tuomet, kai tam tikram asmeniui, grupei ar organizacijai jos yra naujos, nebandytos ir anksčiau nenaudotos. Reiškia, kad vienam dėstytojui vienas metodas gali būti inovatyvus, o kitam – įprastas ir seniai tapęs kasdieniniu.

Inovatyvūs studijų metodai gali būti skirstomi pagal naujumą. Naujumas gali būti absoliutus ir santykinis (Wall, Ryan, 2010). Absoliutus naujumas fiksuojamas tada, kai nėra sukurtų ISM analogų. Šiuo atveju metodas gali būti visiškai naujas visiems jo naudotojams. Tačiau taip pat yra santykinai nauji ISM, kuomet rekonfiguruojami tam tikri metodo elementai. Šiuo atveju, esami metodai gali būti šiek tiek pakeisti, adaptuoti, pritaikyti naujam kontekstui. Tokiu būdu jie tampa naujais.

Taigi, galima teigti, kad *inovatyvūs studijų metodai pasižymi esmine savybe, kad turi būti nauji ir nenaudoti juos diegiančiam* dėstytojui, jų grupei ar universitetui, regionui, t. y. individui, grupei, ar organizacijai, šaliai. *Apibrėžus, kas yra ISM, tampa aktualu paanalizuoti ISM adaptavimo procesą.*

Hochgerner (2011) pabrėžia, kad socialinės inovacijos jas priimantiems asmenims suteikia labai daug nestabilumo, taip pat išveda iš komforto zonos (Serdyukov, 2017), priverčia keisti nusistovėjusias veiklas. Jos verčia keisti ne tik elgesį, bet ir mąstymą, vertybes, kultūrinius aspektus. Dėl šio aspekto socialinės inovacijos adaptavimas teikia daugiau stabilumo jos vartotojams. Pritaikyta, modifikuota, transformuota socialinė inovacija, pagal jos vartotojų kultūrinius, moralinius, socialinius aspektus, yra „saugesnė“, priimtinesnė ir lengviau naudojama.

Anot Hutcheon (2013), adaptavimas yra itin sudėtingas procesas. Adaptuojantis asmuo turi pasižymėti itin empatiško asmens savybėmis, kad tiksliai numatytų, gebėtų pajausti ir suprastų kaip reikia adaptuoti, kad būtų susižavėta naujuoju variantu ir, kad jis patirtų sėkmę. Kartais to nepavyksta padaryti iš pirmo karto ir adaptavimas tampa nuolatiniu nesibaigiančiu procesu. Tuomet tampa aktualu paanalizuoti ISM adaptavimo procesą iš esmės.

Dar 1990 metais J.J. Hoover nustatė esminius penkis žingsnius, kurie yra reikalingi adaptuojant curriculum: nustatomas adaptavimo poreikis, išskiriami adaptuojamieji elementai, parenkamos mokymo ir grupės valdymo technikos, įgyvendinamas adaptavimas, įvertinamas įvykęs adaptavimo procesas. Tiesa, jis mini, jog inovatyvūs studijų metodai yra viena iš curriculum sudedamųjų dalių.

ISM adaptavimas gali susidėti iš kelių esminių etapų: išanalizuojamas ISM, pasikeičiama pagalbine medžiaga, kuri yra naudinga ISM adaptavimui ir diegimui (ją parengia ISM kūrėjai), nustatoma ką ir kaip reikia adaptuoti, tada inovacija adaptuojama ir bandoma (Aleixandre, Santamariá, 2010). Teigiama, kad adaptuojant reikia nepamiršti apsvarstyti koks yra kultūrinis, socialinis, vertybinis ISM pagrindas ir kokios diegimo strategijos palengvintų jų diegimą. Panašius adaptavimo proceso etapus išskiria Blonder ir kt. (2008), kurie analizavo, kaip vyko pasirinkto modulio adaptavimo procesas pagal iš anksto numatytą adaptavimo techniką. Jų išskirtieji etapai apima ISM pasirinkimą, ISM adaptavimą, remiantis studentų žiniomis, motyvacija, interesais bei adaptuoto metodo pristatymą ISM *kūrėjams ir kitiems* kolegoms, siekiant gauti jų rekomendacijas, nuomonę, pasiūlymus apie adaptuotą variantą. Pirmiausia buvo leidžiama pasirinkti tokį ISM, kuris, anot pedagogų, jiems būtų tinkamiausias. Vėliau buvo prašoma ISM adaptuoti pagal tai, kokių žinių besimokantieji siekia, pagal tai, kiek motyvuoti mokytis jie yra, kokios veiklos jiems yra įdomiausios, skatinančios mąstymą. Vėliau adaptuoto ISM variantas buvo siunčiamas jo kūrėjų peržiūrai, nuomonei ir pastebėjimams. Jie pateikdavo rekomendacijas, kaip adaptuotą ISM būtų galima dar patobulinti, kad jis nenutoltų nuo to, kokių iš tikro rezultatų turėtų siekti, koks yra jo kūrimo pagrindas, esminiai siekiai. Tada, remiantis šiais pasiūlymais, adaptuotas ISM variantas buvo patobulinamas ir duodamas kolegų peržiūrai ir nuomonei. Po jų pastebėjimų dar buvo atliekamos korekcijos ir adaptuotas ISM bandomas su besimokančiaisiais.

Šie adaptavimo būdai yra galimi tada, kai adaptavimą inicijuoja ISM kūrėjai, kadangi jie pateikia visą reikalingą medžiagą, susijusią su metodu ir jo pritaikymu, vertina adaptuotą ISM ir teikia visalaikę pagalbą. Tokiu atveju, adaptavimo procesas apima ISM analizę, adaptavimą pagal ISM kūrėjų parengtus ir numatytus veiksmus, adaptuoto ISM varianto aptarimą su ISM kūrėjais ir bandymą bei adaptavimo proceso analizę. Tačiau yra kiti atvejai, kai dėstytojas pats susiranda ISM ir metodo adaptavimas kyla iš vidinio intereso arba jis adaptuoja ISM be išorinės pagalbos.

Hord ir kt. (2013) aptarė adaptavimą per keturių žingsnių pokyčių žemėlapio sudarymą. Tie žingsniai atitinka pagrindinius veiksmus: apgalvoti, kaip ISM turėtų atrodyti praktiškai, sudaryti adaptuojamų komponentų sąrašą, konsultuotis dėl išskirtų komponentų adaptavimo su kolegomis ir kitais diegėjais, adaptuoti ir bandyti ISM su adaptuotais elementais. Toks procesas leidžia pasitikrinti dėl dėstytojo išskirtų adaptuojamų elementų tinkamumo ir numatymo, kaip ISM turėtų atrodyti po adaptavimo. Kelių specialistų nuomonė tarsi validuoja dėstytojo pasirinktą adaptavimo strategiją.

Prieš tai aptartuose adaptavimo procesuose pabrėžiama, kad pirma nustatomi adaptuotini elementai, tada jie transformuojami, o po to ISM yra bandomas. Rubalcaba ir kt. (2012) teigia, kad inovacija pakliuvusi vis į skirtingą kontekstą prie jo turi būti pritaikoma nuolat peržiūrint adaptuojamus komponentus ir juos transformuojant. Šis procesas turi būti nenutrūkstamas, kaip ciklas, vis pritaikant ISM naujai auditorijai.

Taigi galima išskirti, *kad esminiai keturi ISM adaptavimo etapai apima adaptuojamų elementų nustatymą, adaptuojamų elementų modifikavimą, adaptuoto ISM bandymą ir adaptuotų elementų analizavimą. Šios yra tarsi nenutrūkstamame cikle, kuris nuolat sukasi ratu.*

Mokslininkų (Blonder ir kt., 2008; Hord ir kt., 2013) teigimu, svarbu išnagrinėti kiek įmanoma daugiau ISM analizuojančių šaltinių ir padiskutuoti apie pagrindinius adaptuojamus komponentus tiek su inovatyvaus studijų metodo kūrėjais, tiek su jo diegimo proceso konsultantais (kuriais dažniausiai būna fakultetų/katedrų/mokslo grupių administratoriai, programų koordinatoriai, vadovai ar kt.), jei tokių yra ir jei tokius galima surasti. Po pirmojo žingsnio gali būti sudaromas ISM adaptuotinų komponentų, dimensijų ir naudojimo variacijų sąrašas, t. y. elementų, kuriuos reikia modifikuoti, sąrašas. Identifikavus adaptuojamus elementus, reikia numatyti, kaip jie bus pritaikomi. Tada yra konsultuojamasi su inovatyvaus metodo kūrėjais apie pastebėtas metodo panaudojimo variacijas. Laurillard (2012) nuomone, adaptuojami elementai gali apimti studijų rezultatus, mokymo(si) trukmės ir grupės dydžio parinkimą, užduočių seką, vaidmenis, įvertinimo būdus, šaltinius ir priemones. Mokslininko nuomone, nustačius ką reikės adaptuoti, yra pasirenkamas nedidelis skaičius vartotojų (reprezentuojantis kuo įvairesnius metodo vartotojus), kad būtų išsiaiškinti kuo įvairesni ISM panaudojimo būdai.

Pritaikymas pasižymi tuo, kad peržiūrima vidinių ir išorinių kintamųjų dermė su rezultatais, kurių siekiama dėstomuoju dalyku (Hord ir kt., 2013). Autorių nuomone, tada yra konsultuojamasi su inovatyvaus metodo kūrėjais apie pastebėtas metodo panaudojimo variacijas. Šios konsultacijos yra itin svarbios, nes kūrėjai gali paaiškinti stebėtus procesus ir išgryninti elementus, patikslinti naudojimo variacijas. Problema kyla tais atvejais, kai ISM kūrėjai yra nepasiekiami, jų nėra arba negaunamas greitas grįžtamasis ryšys. Ketvirtame žingsnyje jau yra naudojamas darbinis pirminis adaptuojamų elementų sąrašo variantas atliekant apklausas, kuriomis siekiama nustatyti realų galimą ISM panaudojimą.

Remiantis AbuJarad, Yusof (2010) skirstymu, adaptuoto ISM bandymas gali būti skirtingas priklausomai nuo dviejų dalykų: (1) ar adaptuotas ISM bus bandomas iš karto visas, ar palaipsniui, taip pat (2) ar jis bus adaptuojamas ir bandomas visas, ar tik kažkuri jo dalis (išorinės arba vidinės struktūros, pvz.: veiksmų sistema arba priemonės).

Udvari-Solner (1994) akcentavo, kad yra itin svarbu įvertinti tai, kaip pavyko adaptavimas. Šiuo atžvilgiu, atsižvelgiant į savo, studentų bei kolegų pastebėjimus, yra gaunamas grįžtamasis ryšys dėl savo veiksmų tikslingumo ir tikslumo. Lourillard (2012) nuomone, grįžtamasis ryšys apima dėstytojo refleksijas, studentų atsiliepimus ir kolegų nuomonę.

ISM adaptavimo procesas yra specifiškas dėl jį sudarančių esminių kintamųjų. Jame pagrindiniai yra ne du kintamieji: inovacija ir jos diegėjas, kas yra įprasta kitų tipų inovacijų adaptavimo procesuose, o – trys: inovacija, dėstytojas ir studentas. Jie yra esminiai šiame procese.

ISM adaptavimo procesas yra glaudžiai priklausomas nuo ISM patekimo kelio bei savybių. Vienos EI adaptuojamos greičiau, o kitos – lėčiau ir sudėtingiau, jų pritaikymui reikia daugiau pastangų, kas veda prie lėtesnio ISM priėmimo proceso. Errington (2004) aiškina, jog didesnis pasipriešinimas inovacijų atžvilgiu kyla tada, kai dėstytojams yra nurodoma imti tam tikrus metodus ir juos naudoti. Dėstytojai, turėdami ilgametį darbo stažą, inovacijas priima ir naudoja iš vidinio poreikio ir interesų, suvokdami studentų siekius ir besikeičiančią mokymo(si) sampratą. Tais atvejais, kai yra nurodoma iš šalies ir, jei dar yra pasitelkiami ne asmeniniai komunikacijos kanalai, dėstytojui yra sunkiau ją priimti, kyla daugiau pasipriešinimo (Karmeshu, Nedungadi, 2012). Taip pat yra svarbu inovacijos savybės. Rogers (1995) išskiria penkias esmines inovacijų savybes, kurios būdingos visoms inovacijoms ir veikia tiek priėmimo, tiek adaptavimo procesus.

Dėstytojas yra pagrindinis ISM adaptavimo proceso veikėjas, kadangi jis priima sprendimą, kaip pritaikyti inovatyvius studijų metodus. Šis sprendimas, arba ISM adaptavimo proceso sėkmė, priklauso nuo dėstytojo socialinės, technologinės ir edukacinės kompetencijos (Blömeke, 2008; Miller-Day ir kt., 2013; Zhu ir kt., 2013), asmeninių savybių, tokių kaip empatija ir inovatyvumas (Warford, 2005; Hariri, 2014; Lapina, Slaidins, 2014), požiūrio (Hariri, 2014) ir turimos ankstesnės ISM adaptacijos patirties (Hariri, 2014).

Studentas yra trečiasis veikėjas ISM adaptavimo procese. Buvo minima anksčiau, kad ISM adaptacijos proceso sėkmė priklauso nuo dėstytojo ir studento sąveikos. ISM adaptavimo metu dėstytojas sprendžia, kaip adaptuoti EI, atsižvelgdamas ne tik į savo poreikius, bet ir į studentų:

- turimų žinių, įgūdžių ir gebėjimų skirtumus (Durlach, Lesgold, 2012). Lippke, Wegener (2014) nuomone, besimokantieji yra labai skirtingų gebėjimų lygių, todėl ISM turi būti orientuotos į studentų gebėjimus ir kompetenciją;
- demografinius ir sociokultūrinius skirtumus (Conchas, 2006; Desimone, 1999; Fan & Chen, 2001). Irungu et al (2016) nustatė, kad demografinis ir socialinis kontekstas turi įtakos studentų susidomėjimui, požiūriui, siekiams, vertybėms, o tai tiesiogiai veikia mokymosi procesą;
- emocinių kintamųjų skirtumus: motyvaciją, nuobodulį, nusivylimą ir pasitikėjimą (Conati, 2002; Ekman, 2003; Litman & Forbes-Riley, 2004; Picard, 1997; Qu, Wang, & Johnson, 2005). Ni, McKlin, Guzdial (2010) teigia, jog dėstytojai investuoja daugiau savo laiko ir pastangų tam, kad sudomintų, motyvuotų, įtrauktų savo studentus, suteiktų pasitikėjimo ir įgalintų juos tapti savivaldžiais besimokančiaisiais.

Apibūdinus mokslinėje literatūroje aptariamą dėstytojų inovatyvių studijų metodų adaptavimo procesą, buvo parengtas tyrimo instrumentas, kuris validuotas atliekant žvalgomuosius interviu, siekiant nustatyti, kaip dėstytojas veikia adaptuodamas inovatyvius studijų metodus, ir kokie kintamieji yra svarbiausi šiame procese.

Tyrimo metodika

Siekiant nustatyti, kaip ir kokie kintamieji veikia ISM adaptavimo proceso metu dėstytojo veiklos kontekste arba, kaip vyksta ISM adaptavimas praktiškai tikrinant teorinį modelį, duomenų rinkimui naudojamas *pusiau struktūruoto interviu metodas*. Dėstytojai buvo pasirenkami naudojant *tikslinės imties atrankos būdą*, kada pasirenkami tiriamieji, atstovaujantys tikslinei grupei. Pasirinkti esminiai atrankos kriterijai: dėstytojai, kurie adaptuoja ISM ir yra iš skirtingų studijų sričių. M. Patton 1990 metais skiria 16 tikslinės imties sudarymo būdų (Rupšienė, 2007), atsižvelgiant į juos, tyrimui pasirinktas *patogiosios atvejų* atrankos imties sudarymo būdas, kadangi buvo atliekami žvalgomieji interviu. Tyrime dalyvavo 2 informantai iš socialinių mokslų ir menų sričių.

Tyrimo instrumentas buvo parengtas remiantis anksčiau pateiktais inovacijų adaptavimo etapais ir esminiais šį procesą veikiančiais komponentais. Jį sudarė 31 klausimas, interviu truko 50-70 min.

Duomenų apdorojimui pasirinktas *kokybinės turinio analizės metodas.* Kokybinė turinio analizė įgalina tyrėją aiškinti ir interpretuoti turimo interviu teksto duomenis, sistemingai juos klasifikuojant. Kokybinės turinio analizės metu ieškoma įvairių teksto elementų ryšių tiek vieno su kitu, tiek su visa informacijos apimtimi (Kudinovienė, 2008). Duomenys buvo apdorojami MAXQDA Analytics Pro 2018 programa, kurios pagalba duomenys buvo koduojami, tekstas skirstomas į kategorijas ir subkategorijas, interpretuojant gautus tyrimo duomenis sudarytos kategorijų bei subkategorijų matricos.

Tyrimo rezultatai

ISM adaptavimo procesas. Tyrimo metu buvo siekiama nustatyti, kaip dėstytojas veikia adaptuodamas inovatyvius studijų metodus ir kokie kintamieji yra svarbiausi šiame procese. Literatūros analizės metu buvo apibrėžta, kad ISM adaptavimo procesą sudaro keturi esminiai etapai: adaptuojamų ISM elementų išskyrimas, išskirtų elementų adaptavimas, adaptuotos ISM bandymas ir ISM adaptavimo vertinimas. Interviu metu išryškėjo, jog šį procesą galėtų sudaryti daugiau etapų, kadangi išskiriant ISM adaptavimo proceso katego-

rijas, išryškėjo šešios: ISM pasirinkimas, informacijos apie ISM rinkimas, pasirengimas ISM adaptavimui, ISM adaptavimas, adaptuoto ISM bandymas ir adaptavimo proceso analizė.

„ISM pasirinkimo“ kategorijoje buvo išskirtos dvi subkategorijos, rodančios, kad metodo pasirinkimas gali vykti dėl to, kad yra siekis „perteikti medžiagą studentams įsisavinimui per veiklą“:

„Norisi, kad tas modulis nebūtų vien tik tais toks sausas teorinis ir kad studentai galėtų mokytis ir per praktiką.“

„...jame yra žodis praktika <...> jis yra per daug teorinis. Jis turi kažkaip tai liesti tą praktiką. Čia aš iš karto nemačiau jokio, jokio tokio dėstymo, čia turi būti labai daug studentų darbo, kurio nebuvo.“

arba metodas pasirenkamas „studijų programos naujinimo kontekste“. Tai galima pastebėti informantų pastebėjimuose:

„Jis iš tikrųjų atsirado iš karto, nes aš šitą modulį perėmiau iš kito dėstytojo. Ir aš supratau, kad reikia labai konkretaus, stipraus pamatinio fundamentalaus, nežinau net kaip pavadinti, metodo.“

„...kažkaip pas mus tai viskas organiškai čia gavosi, kad keitėsi studijų programa ir ar taip, ar taip reikėjo viską iš naujo daryti.“

Tai tarsi du skirtingi aspektai, dėl ko dėstytojai renkasi ISM savo studijų dalykams (moduliams). Vienas jų susijęs su praktinės veiklos siekiu studentų veikloje, o kitas – su naujovių poreikiu naujinant studijų dalyką (modulį).

Buvo išskirta „Informacijos apie ISM rinkimo“ kategorija, kurią sudaro dvi subkategorijos, nurodančios, kokiu būdu dėstytojas ieško ir randa informaciją apie reikiamą metodą. Viena subkategorija susijusi su „informacijos apie ISM ieškojimą savarankiškai“. Tai patvirtina teiginiai:

„...iš tikrųjų tai žinojau labai seniai – tik pradedama dėstyti. Dar teko skaitant metodologinę galbūt literatūrą daugiau susipažinti - iš tos pusės daugiau gilintis.“

„...motyvacija tai tikrai tada, kai pats randi. Nes tada domiesi, nes tiesiog tu pajauti, kad man čia įdomu ir tuo momentu galbūt tikrai tinkama būtų tai…“

Taip pat, kita subkategorija – „vykimas į ISM mokymus“ – rodanti, kad visa reikalinga informacija apie inovatyvų metodą gali būti renkama mokymuose. Tai įrodo teiginiai:

„...buvo mokymų apie patį case'ą“

„Šiaip aš daug sužinojau tada, kai mane pakvietė prisijungti prie mokymų šitos metodikos <...> išvažiavom į Vokietiją, į mokymus. Iki tol nieko nebuvau apie šitą dalyką girdėjusi.“

Analizuojant duomenis buvo išskirta „Pasirengimo ISM adaptavimui“ kategorija. Ji skirstyta į tris subkategorijas: apmąstymo, studijų dalyko (modulio) vizijos su ISM turėjimo, adaptuojamų elementų išskyrimo. Ši kategorija tarsi parodo ISM adaptavimo proceso etapą, kuomet yra ruošiamasi metodą prisitaikyti savo reikmėms. Jis apmąstomas ir mintyse sudėliojamas paskaitos vaizdas dirbant nauju metodu, tuo pačiu numatant, ką reikės keisti. Subkategorijas patvirtina šie teiginiai:

„... kaip praeini mokymus, tai toks yra dviprasmiškas jausmas <...> Reikia laiko, kad susigulėtų visa tai. Tai gana ilgai gulėjosi.“

„...aš jį tarsi "užsišaldau" ir laikau ir jisai paskui man tam tikru momentu visai… Jį galima panaudoti.“

„...tai yra tam tikras rėmas, kuriame.. gal net ne rėmas, aš pasakyčiau, o griaučiai tokie, ant kurio paskui lipdai raumenis, odą ir taip toliau.“

„Pirma, buvo sumodeliuojama bendra modulio strategija/vizija.“

„....susirašiusi buvau tuos pagrindinius case'o elementus – kas būtinai turi būti case'e ir tiesiog pabandžiau sudėlioti šitam modulio kontekstui ką mes galime daryti su tuo case'u“

„...yra design thinking griežta struktūra, tai mąstėm pažingsniui, kaip galim įtraukti modulį į ją...“

Tyrimo duomenų analizės metu buvo išskirta „ISM adaptavimo“ kategorija. Ji atitinka ISM adaptavimo proceso etapą, kada yra keičiamos veiklos, užduotys, vertinimas ir kt. integruojant ISM. Ją sudarė penkios subkategorijos. Viena jų – „studijų dalyko (modulio) tikslo ir uždavinių keitimas“. Viena informantė nekeitė nei modulio tikslo, nei rezultatų, jos atveju metodas išpildė esamus. O kita informantė juos keitė iš esmės, kadangi teoriniu dėstymu grįstą modulį keitė ir praktika paremtą. Subkategoriją patvirtino teiginiai:

„Įsiliejo metodas į esamą tikslą/uždavinius <...> galbūt ateity pasikeis ir modulio kortelė.

„Tikrai taip, tikrai dirbau su šituo (su tikslu ir rezultatais – aut. past.) ir jau dirbau iš karto perimdama modulį <...> įtraukdama metodą tam, kad modulyje atsirastų praktika“

Kita subkategorija – „užduočių, veiklų adaptavimas“. Ši subkategorija atspindi tai, kad dėstytojai studentams keičia užduotis, veiklas, praktikas. Ją pagrindė teiginiai:

„...ir tiesiog pabandžiau sudėlioti šitam modulio kontekstui ką mes galime daryti su tuo case‘u ir kaip jisai sugula į užduotis tam tikras.<...> pirmiausia problemą suformuluoti. Toliau išsitirti patį kontekstą ir pačią situaciją, tai vat situacijos analizė yra labai svarbu... Ir toliau yra problemos sprendimo paieška – tai jinai yra daugiau vyksta tokiu projektavimo metodu, galima būtų taip sakyti, kad projekto metodo šiek tiek integruoju į patį case‘ą.“

„...jie jau analizavo savo iššūkį. Po to dabar jie analizuoja vartotoją – žmogų, kuriam jie darys tuos siūlymus – tai bando į jį įsijausti...“

Subkategorija „vertinimo adaptavimas“ – apie tai, kaip kinta studijų dalyko (modulio) vertinimas, kuomet yra adaptuojamas ISM. Tai patvirtino teiginiai:

„Rezultatas 60% ir procesas 40%, o procesą galima bus vertinti <...> daryti studentų apklausas prieš vertinimą – kaip jie vertina savo grupės narių indėlį į galutinį rezultatą...“

„...baigiamoji ta ataskaita, jeigu taip ją galima būtų pavadinti, nors aš ją vėl noriu modifikuoti šiek tiek, <...> Tai šiais metais aš uždrausiu tradicinį atsiskaitymą, tiesiog ne dėl to, kad jis man nepriimtinas, bet aš noriu, kad jie išliptų... aš juos tiesiog priversiu išlipti iš kažkokių standartų.“

Ketvirta subkategorija – „tarimasis su studentais“. Ji rodo tai, kad adaptuojant ISM nėra tariamasi su studentais, nėra klausiama jų nuomonės. Tai rodo teiginiai:

„...su studentais mes nelabai šnekėjom ta tema, nes vienas dalykas – studentai nelabai žino dar metodo <...> nelabai ir gali to atgalinio ryšio duoti.“

„Ne, galbūt aš nesitariau – savarankiškai tai padariau. Bent jau šituo atveju taip.“

Penktoji subkategorija – „tarimasis su metodo diegėjais/pristatytojais“, kuri rodo, kad dėstytojai ISM adaptavimo metu diskutuoja, tariasi ir konsultuojasi su metodo diegėjais/pristatytojais. Tai rodo šie teiginiai:

„...Aš tai labai daug konsultavausi, tiesiogiai, iš vidaus.“

„... taip su tai žmonėmis, kurie dirba tikrai su case’ais man teko bendrauti ir jie patys mane mokė ir buvau įsitraukusi į tai. Tikrai buvo daug diskusijų <...> su kūrėjais ne, bet su taikytojais ir labai rimtais – taip.“

Tyrimo duomenų analizės metu buvo išskirta „ISM bandymo“ kategorija, kuri parodo, kaip dėstytojai bando adaptuotą ISM: ar visą metodą, ar tik kai kuriuos metodo elementus, ar bando viso kurso metu, ar tik užduoties, paskaitos rėmuose. Ši kategorija atitinka literatūros analizėje aptartą ISM adaptavimo proceso trečiąjį – bandymo etapą. Šioje kategorijoje buvo išskirtos keturios subkategorijos: bandymas viso semestro metu, ISM bandymas dalyje kurso, palaipsninis bandymas, bandomos tik tam tikros ISM dalys. Subkategorijas patvirtino informantų pastebėjimai:

„Tiesiog sugalvojom padaryti visą ciklą – pereit visą design thinking‘o ciklą. Viena paskaita teorijos, po to gaunasi - praktika. Po to vėl teorija, praktika ir kaip tik puikiai telpa į semestrą visos stadijos.“

„...galima jį pavyzdžiui pritaikyti ir taškinį – tik vienai kažkokia užduočiai, o galima daryti ir tęstinį.“

„Nu sakykim kaip užduotis vienkartinė arba kažkoks kursinis darbas galbūt išanalizuoti case‘ą...“

„Iš pradžių paskaitos gale duodavau mažą užduotėlę, paskui – daugiau, daugiau. Pažiūrėjau, kad jie visiškai puikiai reaguoja ir daro tas užduotis ir netgi gaunasi efektyvesni.“

„Galima imti tik atskiras dalis to metodo, nes yra įdomių dalių.“

Tyrimo duomenų analizės metu buvo išskirta „Adaptavimo proceso analizės“ kategorija, kurią sudarė keturios subkategorijos. Ši kategorija atitinka literatūros analizėje aptartą ISM adaptavimo proceso ketvirtąjį etapą, kuomet dėstytojas vertina, kaip jam sekėsi adaptuoti ISM. Šiuo atveju svarbu, kokiu būdu jis vertina šį procesą, kokiais atsiliepimais vadovaujasi. Tai iliustruoja informantų teiginiai, kurie susiję su „refleksijų“ subkategorija:

„Atsižvelgiau į tai, kaip sekasi eigoje dirbti mums, ar mes pasiekiame tikslą... galvoju... analizuoju po kiekvienos paskaitos“

„Dabar bus sekantis etapas, kuris bus dar kitoks ir tada žiūrėsim, kaip jiems seksis <...> kiekvienam etape apmąstom, kaip viskas einasi“

Duomenų analizės metu buvo išskirta „studentų stebėsenos“ subkategorija, kuri atspindi tai, kad dėstytojai stebi studentus ir fiksuoja jų reakcijas kiekvienos paskaitos metu. Ją iliustruoja šie teiginiai:

„Fiksuojam reakcijas po kiekvieno užduoties. Va šitas mums įdomu ir iškart daromės išvadas ką reikėtų daryt toliau...“

„Matau, kad kyla klausimų, kad gilinasi ir pradeda tom problemom netgi gyventi, jas nešiotis.“

Taip pat buvo išskirta „studentų apklausų organizavimo“ subkategorija, kuri rodo, kad dėstytojai organizuoja apklausas ar kitais būdais klausia studentų nuomonės, pastebėjimų dėl adaptuoto ISM varianto. Ją patvirtina šie teiginiai:

„... klausiu, kaip pačios studentės vertina – ar joms įdomu?“

„gale semestro, mes apklausėlę padarysim... arba diskusiją gyvą padarysim apie tą metodą – va ką jie suprato, kas jiems patiko, kas nepatiko...“

Ketvirtoji subkategorija – „kolegų pastebėjimų / nuomonės rinkimas“. Ji atskleidžia, kad dėstytojai nėra linkę tartis su kolegomis. Tai patvirtina teiginiai:

„Nesitariau... nežinau, ar fakultete dar kas nors taiko šitą metodą. Tokia apimtimi kaip mes – tai tikriausia, kad ne.“

„Turbūt, kad ne. Nes neteko girdėti, kad sakykim case'o metodas būtų pas kažką arba mes neišsikalbėję... Kad jis būtų toks pamatinis pačiam modulyje. Daugiau girdžiu, kad jis fragmentiškai yra naudojamas.“

Iš esmės gauti rezultatai glaudžiai siejasi su literatūros analizės metu aptartuoju teoriniu ISM adaptavimo procesu, tik empirinio tyrimo metu šis procesas atsiskleidė detaliau.

ISM adaptavimo proceso esminiai kintamieji. Literatūros analizės metu buvo apibrėžta, kad ISM adaptavimo procesas priklauso nuo trijų esminių kintamųjų: dėstytojo, studento ir inovatyvaus studijų metodo. Išryškėjo, kad šiame procese svarbu dėstytojo kompetencija, asmeninės savybės, požiūris ir ankstesnė ISM adaptavimo patirtis. ISM adaptavimo procesui turi įtakos ISM savybės ir jo „patekimo kelias“. ISM adaptuojamas priklausomai nuo studento žinių, sociokultūrinių ir sociodemografinių skirtumų bei skirtumų emociniuose kintamuosiuose.

Empirinio tyrimo metu buvo išskirta „Dėstytojo“ kategorija, kurią sudarė keturios subkategorijos: dėstytojo kompetencija, asmeninės savybės, nuostatos ir ISM adaptavimo patirtis. Ši kategorija atspindi esminius dėstytojo bruožus, kurie yra svarbūs, reikšmingi ISM adaptavimo metu.

Buvo išskirta „dėstytojo kompetencijos“ subkategorija, kuri rodė, kad informantų atsakymuose atsiskleidžia tai, jog dėstytojai turi būti kompetentingi tam, kad gebėtų adaptuoti ISM. Tai patvirtina šie teiginiai:

„... desing thinking'o procesas tai iš esmės jis tai paimtas yra iš šitų dizaineriškų meno dalykų, projektavimo dalykų. <...> tai nebuvo iš esmės nauja. Tai buvo tik tai nauja tas požiūrio kampas, kad į visą tą procesą galima pažiūrėti per empatijos prizmę.“

„Tai čia turbūt kritinio mastymo, analitiniai, <...> ir visą laiką turint prieš save tuos mokymosi rezultatus arba tuos learning outcomes tikslą tą pagrindinį – žodžiu ko aš noriu pasiekti.“

Tyrimo duomenų analizės metu buvo išskirta „dėstytojo asmeninių savybių“ subkategorija, kuri atskleidė, kad ISM adaptavimas yra priklausomas nuo tam tikrų dėstytojo savybių. Tai patvirtina teiginiai:

„ Tai pirmiausia turbūt, kad man pačiai įdomu. <..> Tai čia turbūt tas toks racionalumas, konkretumas, žingeidumas... Nes ir tas noras gauti kuo daugiau ir ko kokybiškesnio tokio rezultato. <...> Tai tiesiog pati gal esu lanksti, tikrai nebijau kažkokios dinamikos. <...> Ir turbūt tas kūrybiškumas... Nes įdomu kažką tai tokio sukurti originalaus ir originaliai dirbti – nes ir pačiam įdomu, ir manau, kad tada ir studentai mokosi, bet mokaisi ir pats labai daug. Tai toks vat noras mokytis, motyvacija mokytis.“

„... smalsumas, nes man visada labai įdomu.<...> Pats dėstytojas turi būti ir psichologas, ir toks ekstravertiškas žmogus.“

Buvo išskirta subkategorija „Nuostatos“, kuri atskleidė tai, kad ISM adaptavimo metu svarbu teigiamas dėstytojo nusistatymas. Tai iliustruoja teiginiai:

„kažkaip mes nėjom su ta mintim, kad bus blogai...<...> Nusiteiki „nebijau, čia viskas bus gerai“ ir viskas būna gerai.“

„Be to jau nesvarbu, kaip jie priešinsis – mes vis tiek pravesim tą modulį.“

Ketvirtoji išskirta subkategorija „ISM adaptavimo patirtis“ atskleidė tai, kad dėstytojai, kurie yra adaptavę ISM anksčiau, tikėtina pasinaudoja savo patirtimi ir lengviau adaptuoja kitus metodus. Šią subkategoriją patvirtina teiginiai:

„Šiaip pas mus... mes metodus tuos, kaip jau pasakojau, inovatyvesnius tai jau seniai labai taikome.“

„Jis buvo anksčiau naudotas kituose moduliuose ir aš mačiau kaip jis modifikuojasi ir skiriasi. Tai jis man toksai buvo gal suprantamas visiškai“.

Tyrimo duomenų analizės metu buvo išskirta „Studento“ kategorija, kuri atspindėjo esminius studentų skirtumus, pagal kuriuos yra adaptuojamas ISM. Buvo išskirtos trys subkategorijos. Viena jų – „skirtumai emociniuose kintamuosiuose“, kuri rodo, kad ISM adaptuojamas priklausomai nuo studentų motyvacijos, nuotaikos, nusiteikimo ir pan. Tai įrodo teiginiai:

„... nematytiems studentams jie gal tiesiog neturi taip motyvacijos ir ne taip gilinasi. Tokio aiškinimosi – konsultacijų, gal daugiau būna, labiau jie nežino.“

„Reikia juos pamotyvuoti per kitą paskaitą. Reikia atrasti kažkokį kampą, kuris juos užkabintų. <...> tokiu atveju reikia užduotis labiau individualizuoti grupei – tai yra kiekvienam va tokiam negatyviam personažui reikia suteikti specialią užduotį... čia, kad tu esi labai ypatingas ir paskirti kažkokį...“

Antroji išskirta subkategorija „Sociodemografiniai ir sociokultūriniai skirtumai“ atspindėjo ISM adaptavimo subtilybes, priklausomai nuo studentų kultūrinių ir demografinių skirtumų. Tai galima matyti iš informantų pastebėjimų:

„...jeigu „dieninukai, tai aš juos vistiek kažkiek pažįstu <...> Dar turiu grupę ištęstinių, kur tikrai iš rajonų tam tikrų, iš regionų ir atvyksta žmonės irgi labai skirtingi – ten skirtumai labai jaučiasi. <...> kiekvienas modulis turėtų, <...> tokį ir vertybinį dar pamatą be metodo turėti – tai yra taisyklės, apie kurias mes kalbam su studentais, kad privalom toleruoti visas nuomones, bet jos turi būti argumentuotos. <...> Tai aš turbūt po keletą kartų visą laiką primenu. Kiekvieną kartą.“

„Ne, mes paėmėm tą pačią užduotį, nes ir užsieniečiams, ir lietuviams aktualu.“

Trečioji subkategorija „Skirtingas žinių lygis“ parodo, kad nėra skirtingai ISM adaptuojamas, priklausomai nuo studentų žinių. Tai galima pastebėti iš teiginių:

„Čia mes jau apie pagrindus nekalbam ir aš į tai nebegrįžtu, ir tai turi būti jau pakankamai brandžios asmenybės – taip galima sakyti apie tokius studentus – kurie gali daryti sprendimus, kurie gali panaudoti savo kritinį mąstymą, nes čia jo labai reikia...„

„Aš pasakysiu taip – būti šitoj erdvėj ir paskaitoj dalyvaut.. tam procese gali ir minimaliai žinių turintis žmogus - jis turbūt labiau praturtės ir akys išsiplėtusios visą laiką gal bus...“

Analizuojant empirinio tyrimo duomenis buvo išskirta „Inovatyvaus studijų metodo“ kategorija, kuri turi dar tris subkategorijas. Ši kategorija atspindėjo esmines metodo charakteristikas, kurios yra reikšmingos ISM adaptavimo metu. Buvo išskirta „ISM savybių“ subkategorija, kuri iliustruoja, kuo turi pasižymėti ISM, kad jis būtų lengvai adaptuojamas. Tai patvirtino teiginiai:

„Aš tai galvoju, kad taikymo sritis. Pavyzdžiui jei labai universalus yra.“

„design thinking‘as, kuo jis yra ypatingas, kad jis labai yra imlus dėstytojo darbui. Ta prasme kurio nesimato iš esmės. Pasiruošimas užima labai daug laiko ir reikia labai gerai suprasti tą procesą.“

Taip pat buvo išskirta subkategorija „Konceptualusis ISM pagrindas“, kuri atspindi tai, kad adaptuojant ISM yra reikšmingos metodo konceptualiosios nuostatos. Tai rodo teiginiai:

„... jį galima labai įvairiai interpretuoti, jis yra labai konkrečiai... ir literatūros galima rasti pačios įvairiausios - ir vienu aspektu yra pažiūrėta, ir kitu aspektu... Bet čia jau išsiskiria mokyklos tada skirtingos – kuris autorius, kuris vedėjas ką akcentuoja.“

„...jeigu skirtingos mokslų sritys, tai jau savaime aišku, kad tikrai metodai skirsis <...> sakykim gamtos moksluose arba tiksliuosiuose yra labai griežtos instrukcijos kaip reikia daryti. Tai aš manau, kad socialiniuose moksluose viskas yra laisviau ir turėtų būti laisviau.“

Trečioji išskirta subkategorija „Patekimo pas dėstytoją kelias“ iliustruoja tai, kad ISM adaptavimas yra priklausomas nuo to, kokiu būdu mes apie metodą sužinome, t. y. ar jį susirandame patys, ar mums jį nurodo diegti. Tai rodo teiginiai:

„Iš mano pusės tai buvo taip, kad atsirado tas imperatyvas kaip ir „iš viršaus“, kad taikyti. <...> Iš pradžių žiūrėjau gana skeptiškai <...> po truputį pradėjau išbandyti <...> ir tikrai pradėjau dabar, nuoširdžiai, jau dabar šitam moduly kyla jau nebe „iš viršaus“, bet iš mūsų noras pritaikyti.“

Iš esmės gauti rezultatai glaudžiai siejasi su literatūros analizės metu aptartaisiais, ISM adaptavimo procesą veikiančiais kintamaisiais. Galima pastebėti, kad empirinio tyrimo metu šie kintamieji atsiskleidžia detaliau.

Rezultatai ir diskusija

Empirinio tyrimo metu išryškėjo du papildomi ISM adaptavimo proceso etapai, kurie nebuvo aptarti literatūros analizės metu. Interviu metu informantai pažymėjo tai, kad jie sprendžia, kodėl reikia ISM pasirinkti (renkasi atnaujindami visas studijų programas ir siekdami, kad studentai daugiau medžiagą įsisavintų dirbdami praktiškai) ir renka apie metodą reikalingą informaciją (savarankiškai arba vykstama į mokymus). Šiuo atžvilgiu kyla poreikis atlikti daugiau interviu siekiant patvirtinti, ar šios veiklos išties priklauso ISM adaptavimo procesui.

Atlikto tyrimo metu buvo gauti rezultatai, kurie patvirtino adaptuojamų ISM elementų išskyrimo etapą. Tačiau šis etapas išryškėjo per kiek kitokias veiklas: pirma metodas buvo apmąstomas, tada modeliuojama modulio vizija su ISM, galiausiai svarstoma ką ir kaip reikėtų adaptuoti. Atsižvelgiant į tai galima teigti, kad šį etapą tiksliau būtų pavadinti „pasirengimo ISM adaptavimui“ etapu, nei „adaptuojamų elementų išskyrimo“. Interviu metu neišryškėjo mokslininkų aptarta dėstytojo veikla, kad reikia tartis dėl ISM adaptavimo varianto su studentais.

Hord (2013) teigia, kad identifikavus adaptuojamus elementus, reikia juos pritaikyti. Pritaikymas apima ir išorinius ISM komponentus (veiksmų sistema, priemonės, objekto kitimo procesas, rezultatai), ir vidinius (motyvacijos, suvokimo, atminties, mąstymo lygis, vaizduotės, emocijų, valios raiška) komponentus. Pritaikymas pasižymi tuo, kad peržiūrima vidinių ir išorinių kintamųjų dermė su rezultatais, kurių siekiama dėstomuoju dalyku. Tai galima pastebėti ir atlikto tyrimo metu, kadangi dėstytojai mini, jog ISM adaptuoja priklausomai nuo to, ko yra siekiama studijų dalyku, kokie yra siekiami rezultatai. Tačiau interviu metu neišryškėjo, kad ISM būtų adaptuojamas priklausomai nuo skirtingų studentų žinių, sociokultūrinių, sociodemografinių skirtumų. Hord ir kt. (2013) teigia, kad adaptavus ISM yra konsultuojamasi su inovatyvaus metodo kūrėjais/skleidėjais apie pastebėtas metodo panaudojimo variacijas. Tai galima pastebėti ir informantų pasisakymuose. *Šio autoriaus nuomone, t*ada yra naudojamas darbinis pirminis adaptuojamų elementų sąrašo variantas atliekant apklausas, kuriomis siekiama nustatyti realų ISM panaudojimą. Šių apklausų metu paaiškėja nauji adaptuotini elementai, adaptavimo variacijos, dimensijos. Tačiau tyrimo metu šis etapas visiškai neišryškėjo.

Adaptuoto ISM bandymas gali būti skirtingas priklausomai nuo dviejų dalykų: (1) ar adaptuotas ISM bus bandomas iš karto visas, ar palaipsniui, taip pat (2) ar jis bus adaptuojamas ir bandomas visas, ar tik kažkuri jo dalis (išorinės arba vidinės struktūros, pvz.: veiksmų sistema arba priemonės). Tyrimo metu neišryškėjo dalies metodo bandymas, tačiau reiktų atlikti daugiau interviu siekiant patikrinti, ar toks bandymo variantas egzistuoja praktikoje.

Serdyukov (2017) teigia, kad dėstytojas, pritaikydamas inovaciją svarsto ir vertina kaip jam tai pavyko padaryti. Lourillard (2012) nuomone, grįžtamasis ryšys apima dėstytojo refleksijas, studentų atsiliepimus ir kolegų nuomonę. Empirinio tyrimo metu išryškėjo ne vien šie grįžtamojo ryšio būdai, tačiau ir studentų stebėjimas ir jų veiksmų, nuotaikos analizė. Mokslinėje literatūroje minima, kad itin veiksminga yra mokintis iš kitų patirties. MacKenzie ir kt. (2010) teigia, jog per kolegų refleksijų ar patirties pasidalinimo renginius galima įgalinti dėstytojus tiek ISM adaptavimui, tiek kokybiškesnei, geresnei tolimesnei jų veiklai. Tačiau to negalima pastebėti informantų atsakymuose, kadangi jie nurodo, jog su kolegomis ISM adaptavimo proceso neaptarė. Šiuo atžvilgiu kyla poreikis atlikti daugiau interviu siekiant patvirtinti, ar ši veikla išties priklauso ISM adaptavimo procesui.

ISM adaptavimo kintamieji. Blömeke (2008), Miller-Day ir kt. (2013) išreiškė nuomonę, kad adaptavimas priklauso nuo dėstytojo kompetencijos, ypač nuo edukacinės, technologinės ir socialinės. Tyrimo metu šios kompetencijos ryškiai neišsiskiria, todėl reikia atlikti daugiau interviu arba patikslinti interviu klausimus.

Lapina, Slaidins (2014) pabrėžė asmenybės ir požiūrio svarbą. Informantų pasisakymuose galima pastebėti asmenybės svarbos pabrėžimą ir nuostatų reikšmingumą. Iš esmės nuostatos ir požiūris yra vienas kitą atitinkantys komponentai. Asmeninis požiūris gali būti veikiamas turimos ankstesnės patirties, kuomet buvo priimama (arba atmetama) inovacija (Hariri, 2014). Šios patirties svarba atsiskleidžia ir empirinio tyrimo metu.

ISM adaptavimo procesą lemia ir metodo patekimo kelias. Errington (2004) taip pat aiškina, jog didesnis pasipriešinimas ISM atžvilgiu kyla tada, kai dėstytojams yra nurodoma naudoti konkrečius metodus. Informantai taip pat pabrėžia, kad vidinė intencija naudoti ISM palengvina jo adaptavimą. Pažymėtina tai, kad ISM adaptavimas labai priklauso nuo ISM savybių (Aleixandre, Santamariá, 2010). Tyrimo metu išryškėjo, kad ne vien metodo savybės turi įtakos ISM adaptavimui, bet ir konceptualusis jo pagrindas.

Literatūra

AbuJarad, I.Y. & Yusof, N. (2010). Innovation creation and innovation adoption: A proposed matrix towards a better understanding. *The International Journal of Organizational Innovation, 3*(1), 303-325.

Aleixandre, J. M. P. & Santamaría, E. F. (2010). *Adaptation of innovative practices in science education.* Retrieved from: http://www.kidsinnscience.eu/upload/file/244265_kidsINNscience_Deliverable_D4-1_101126.pdf [žiūrėta 2018 lapkričio 28 d.]

Blömeke, S., Paine, L., Houang, R. T., Hsieh, F. J., Schmidt, W. H., Tatto, M. T. & Schwille, J. (2008). Future teachers' competence to plan a lesson: First results of a six-country study on the efficiency of teacher education. *ZDM - International Journal on Mathematics Education, 40(5*), 749-762.

Blonder, R., Kipnis, M., Mamlok-Naaman, R. & Hofstein, A. (2008). Increasing science teachers' ownership through the adaptation of the PARSEL modules: A "bottom-up" approach. *Science Education International, 19*(3), 285-301.

Conati, C. (2002). Probabilistic assessment of user's emotions in educational games. *Journal of Applied Artificial Intelligence*, *16*(7/8), 555–575.

Conchas, G. (2006). *The color of success: Race and high achieving urban youth.* New York: Teachers College Press.

Dabbagh, N. & English, M. (2015). Using student self-ratings to assess the alignment of instructional design competencies and courses in a graduate program. *TechTrends: Linking Research & Practice to Improve Learning, 59*(4), 22-31.

Denning, P.J. & Dunham, R. (2006). Innovation as language action. *Comunications of the ACM, 49*(5), 47-52.

Desimone, L. (1999). Linking parent involvement with student achievement: Do race and income matter? *Journal of Educational Research, 93*(1), 11–30.

Durlach, P. & Lesgold, A. (2012). *Adaptive technologies for training and education.* Cambridge: Cambridge University Press.

Ekman, P. (2003). *Emotions revealed: Recognizing faces and feelings to improve communication and emotional life.* New York: Henry Holt.

Errington, E. (2004). The impact of teacher beliefs on flexible learning innovation: Some practices and possibilities for academic developers. *Innovations in Education & Teaching International, 41*(1), 39-47.

Fan, X. & Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A metaanalysis. *Educational Psychology Review*, *13*(1), 1–22.

Frankland, E. (2007). *Enhancing Teaching and Learning through Assessment*. Netherlands: Springer.

Hariri, A. A. (2014). *Adoption of learning innovations within UK universities: Validating an extended and modified UTAUT model*. Doctoral dissertation. Voriko University.

Heller, Ch., Amatullo, M., Barnum, J., Ogbu, L. & Tonkinwise, C. (2014). Q & A Session. *Design Management Review, 25*(2), 4-14.

Hochgerner, J. (2013). Social innovation and the advancement of the general concept of innovation. In C. R. Viňals & C. P. Rodríguez (Eds.), *Social innovation. New forms of organisation in knowledge-based societies* (pp. 12-28). London, New York: Routledge.

Hord, S., Stiegelbauer, S., Hall, G. & George, A. (2008). *Measuring implementation in schools: Innovation configurations*. Austin: SEDL.

Hutcheon, L. (2013). *A Theory of Adaptation.* New York: Routledge.

Irungu M.B., Njenga K.P., Mwangi G.C. & Mugo, K. (2016). Impact of Sociocultural factors on adoption of modern technologies in beekeeping projects among women groups in Kajiado County- Kenya. *International Journal for Innovation Education and Research, 4*(4), 55-64.

Janiūnaitė, B. (2004). *Edukacinės novacijos ir jų diegimas.* Kaunas: Technologija.

Jucevičienė, P., Gudaitytė, D., Karenauskaitė, V., Lipinskienė, D., Stanikūnienė, B., Tautkevičienė, G. (2010). *Universiteto edukacinė galia. Atsakas 21-ojo amžiaus iššūkiams*. Kaunas: Technologija.

Jugo, I., Kovacic, B. & Slavuj, V. (2016). Increasing the adaptivity of an intelligent tutoring system with educational data mining: A system overview. *International Journal of Emerging Technologies in Learning, 11*(3), 67-70.

Karmeshu, Raman, R. & Nedungadi, P. (2012). Modelling diffusion of a personalized learning framework. *Educational Technology Research & Development, 60*(4), 585-600.

Khatri, R., Henderson, Ch., Cole, R. & Froyd, J. (2013). Successful propagation of educational innovations: Viewpoints from principal investigators and program. *AIP Conference Proceedings, 1513*(1), 218-221.

Kudinovienė, J. (2008). *Meno edukologinių tyrimų metodologijos pradmenys.* Vilnius: Vilniaus pedagoginis universitetas.

Lapina, G. & Slaidins, I. (2014). Teaching open innovation at the universities in Latvia. *Journal of Business Management, 8*, 198-207.

Laurillard, D. (2008). Technology enhanced learning as a tool for pedagogical innovation. *Journal of Philosophy of Education, 42*(3-4), 521-533.

Lippke, L. & Wegener, C. (2014). Everyday innovation – pushing boundaries while maintaining stability. *Journal of Workplace Learning, 26*(6), 376-391.

Litman, D. J. & Forbes-Riley, K. (2004). Predicting student emotions in computer-human tutoring dialogues. *Proceedings of the 42nd annual meeting of the Association for Computational Linguistics* (pp. 351–358). San Francisco, CA: Morgan-Kaufman.
MacKenzie, J., Bell, S., Bohan, J., Brown, A., Burke, J., Cogdell, B. & Tierney, A. (2010). From anxiety to empowerment: A learning community of university teachers. *Teaching in Higher Education, 15*(3), 273-284.
Mahajan, V. & Peterson, R.A. (1985). *Models for innovation diffusion.* London, New Delhi: SAGE Publications.
Miller-Day, M., Pettigrew, J., Hecht, M. L., Shin, Y., Graham, J. & Krieger, J. (2013). How prevention curricula are taught under real-world conditions: Types of and reasons for teacher curriculum adaptations. *Health Education, 113*(4), 324-344.
Mintrop, R. (2016). *Design-Based School Improvement. A Practical Guide for Education Leaders.* Cambridge, MA: Harvard Educational Press.
Ni, L., McKlin, T. & Guzdial, M. (2010). How Do Computing Faculty Adopt Curriculum Innovations? The Story from Instructors. In *Proceedings of the 41st ACM Technical Symposium on Computer Science Education, SIGCSE'10* (pp. 544-548). New York, NY, USA.
Orr, D. & Mrazek, R. (2009). Developing the level of adoption survey to inform collaborative discussion regarding educational innovation. *Canadian Journal of Learning and Technology, 35*(2), 1-14.
Pernaa, J. & Aksela, M. (2013). Model-based design research: A practical method for educational innovations. *Advances in Business-Related Scientific Research Journal, 4*(1), 71-83.
Picard, R. W. (1997). *Affective computing.* Cambridge, MA: MIT Press.
Rogers, E. M. (1995). *Diffusion of innovations*. New York: The Free Press.
Rubalcaba, L., Michel, S., Sundbo, J., Brown, S.W. & Reynoso, J. (2012). Shaping, organizing, and rethinking service innovation: A multidimensional framework. *Journal of Service Management, 23*(5), 696-715.
Rupšienė, L. (2007). *Kokybinio tyrimo duomenų rinkimo metodologija.* Klaipėda: Klaipėdos universiteto leidykla.
Rutkienė, A. (2004). Švietimo tyrimų vieta besikeičiančioje visuomenėje. *Mokytojų Ugdymas*, 3, 158-165.
Serdyukov, P. (2017). Innovation in education: what works, what doesn't, and what to do about it? *Journal of Research in Innovative Teaching & Learning*, *10*(1), 4-33.
Shute, V. J. & Zapata-Rivera, D. (2007). Adaptive technologies. *ETS Research Report Series, 2007*(1), i-34.
Šiaučiukėnienė, L. (2002). *Bendrosios didaktikos pagrindai*. Kaunas: Technologija.
Tinfavičienė, I. (2007). Istorinė universitetinio aukštojo mokslo sampratos raida. *Acta Paedagogica Vilnensia,* 19, 186-195.
Udvari-Solner, A. (1995). A process for adapting curriculum in inclusive classrooms. In R. Villa & J. Thousand (Eds.), *Creating an inclusive school* (pp. 110-124). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
Vila, L. E., Perez, P.J. & Morillas, F.G. (2012). Higher education and the development of ompeten-cies for innovation in the workplace. *Management Decision, 50*(9), 1634-1648.
Zhu, C., Wang, D., Cai, Y. & Engels, N. (2013). What core competencies are related to teachers› innovative teaching? *Asia-Pacific Journal of Teacher Education,* 41(1), 9-27.
Qu, L., Wang N. & Johnson, W. L. (2005). Detecting the learner's motivational states in an interactive learning environment. In C. K. Looi, G. McCalla, B. Bredeweg & J. Breuker (Eds.), *Frontiers in artificial intelligence and applications: Vol. 125: Artificial intelligence in education* (pp. 547-554). Amsterdam: IOS Press.
Wall, J. & Ryan, S. (2010). *Resourcing for curriculum innovation*. Camberwell, Vic: ACER.
Warford, M. K. (2005). Testing a diffusion of innovations in education model (DIEM). *The Public Sector Innovation Journal, 10*(3), 1-41.

ADAPTATION OF INNOVATIVE STUDY METHODS: CHALLENGE TO NOWADAYS TEACHER

LINA GAIŽIŪNIENĖ
Kaunas University of Technology

Summary

Innovations lead everyday life to progress. The key challenge for educational innovation is to ensure that it plays a pivotal role in improving the educational opportunities of millions of people living in a rapidly developing world. Zolait (2014) claims that in order to survive in the modern changing society and to function successfully, it is necessary for any organization to find ways how members of the organisation could adopt

innovations in a fast and simple way and to employ them in organizing everyday activities. Adoption of innovations is faster and better when innovations are close in cultural, social and values terms. While pursuing the adjustment of educational organizations to the changing society and successful adoption of innovations, it is mandatory to understand the benefits of educational innovations and to achieve the highest possible percentage of their adaptation.

Hochgerner (2011) emphasizes that innovations cause a lot of instability to persons accepting them, and push them out of the comfort zone (Serdyukov, 2017), make them change an established order. Innovations often make one change not only behavior, but also thinking, values, and cultural aspects, thus adaptation of educational innovations provides more security to their users. Educational innovations that are customized, modified and transformed for cultural, moral and social aspects of their users, are more acceptable, suitable and easier adopted.

Mostly the need to adapt the content of learning is emphasized (Udvari-Solner, 1994; Šiaučiukėnienė, Stankevičienė, 2002; Shute, Zapata-Rivera, 2007) highlighting the benefits of adaptation for learners (Blonder et al., 2008; Jugo, Kovačic, Slavuj, 2016; Serdyukov, 2017), however, it is not analyzed how this should be done in terms of educational innovations and / or innovative study methods. In order to adapt universities to a changing society and improve the educational process, more attention should be paid to teachers' and educational innovations' adaptation. Although, little investigation can be found in the modification, adaptation or empowerment of innovative study methods (hereinafter ISM) from lecturers' position. Therefore, the problematic question arises of what is the process of educational innovation adaptation? This article is based on investigation with the purpose to determine how the teacher acts by adapting innovative study methods and which variables are the key in this process. Semi-structured interviews with teachers, who began implement innovative study method, were conducted. The study confirmed that the process of adaptation of the ISM includes: selection of adaptive elements (modeling the overall view of the module and foreseeing the integration of smaller elements), their application (when adjusting activities, tasks, examples, evaluation and consulting with ISM implementers), testing (when tested immediately all adapted ISM, in stages or only part of it) and analyzes (where reflections, student feedback and peer experience are evaluated).

The study confirmed that the adaptation of ISM depends on innovative study method characteristics and access way; teacher's competences, qualities and experience; and student's knowledge, skills, socio-demographic, sociocultural differences and personal characteristics.

During the research study (the validation of the research instrument) did not reveal the ISM adaptation activities, discussed in the scientific literature, which include:

- • discussing the possibilities of using the ISM with students,
- • student surveys on how to adapt ISM,
- • assessment of adaptation of ISM based on the experience / practice of colleagues.

For these reasons, there is a need to conduct more interviews in order to confirm whether these activities really belong to the ISM adaptation process. It is also important to confirm or reject the results that the first stage of the ISM adaptation involves not only the stage of the investigation of the adapted elements, but also the stage when the overall view of the module is modelled and then the integration of the smaller ISM elements is planned.

INTERCULTURAL DIALOGUE AS AN EDUCATIONAL TOOL FOR REFUGEE INCLUSION

LINA GRUDULAITĖ
Mykolas Romeris University

Abstract. The article discusses how intercultural dialogue can be used as an educational tool for refugee inclusion. The theoretical conceptual analysis is used to analyze the concept of intercultural dialogue in the context of education and refugee inclusion. The article reveals how various cultural and political discourses influence intercultural dialogue among people from different cultures. Finally, the practical potential of applying intercultural dialogue as an educational tool for refugee inclusion is discussed. A critical analysis of selected policy documents and scientific literature in relation to intercultural dialog led to the development of recommendations to inform further research and practice.
Key words: education, intercultural dialogue, inclusion of refugees, host communities.

Santrauka. Straipsnyje aptariama, kaip tarpkultūrinis dialogas gali būti naudojamas kaip švietimo priemonė pabėgėlių įtraukčiai. Teorinė konceptuali analizė naudojama analizuojant tarpkultūrinio dialogo sąvoką švietimo ir pabėgėlių įtraukties kontekste. Straipsnyje atskleidžiama, kaip įvairūs kultūriniai ir politiniai diskursai daro įtaką dialogui tarp žmonių iš skirtingų kultūrų. Galiausiai aptariamas praktinis tarpkultūrinio dialogo, kaip švietimo priemonės įtraukiant pabėgėlius, taikymo galimybės. Kritiška politinių dokumentų ir mokslinės literatūros, susijusios su tarpkultūriniu dialogu, analizė paskatino parengti rekomendacijas tolesniems tyrimams ir praktikai.
Raktiniai žodžiai: švietimas, tarpkultūrinis dialogas, pabėgėlių įtrauktis, priimančios bendruomenės.

Introduction

The topic of refugee inclusion is especially relevant for the contemporary context of Europe. 25.4 million people in the world received a UNHCR mandate of refugee (UNHCR, 2018). 538.000 people received a status of refugee in 2017 in Europe (Statistical Office of the European Communities, 2018). Under international law, „refugees are persons outside their countries of origin who need international protection because of a serious threat to their life, physical integrity or freedom in their country of origin because of persecution, armed conflict, violence or serious public disorder“ (UNHCR, 2018, p 1). Refugee status is a legal and administrative process and governments or UNHCR can determine if a person seeking international protection can get a refugee status under international, regional or national law (UNHCR, 2018). The 1951 Convention relating to the Status of Refugees is the most important international document ensuring legal rights of refugees (UNHCR, 2017). In September 2016, other important political document the New York Declaration for Refugees and Migrants was introduced, which puts refugees at the center of political attention (UNHCR, 2017). Therefore, the countries in Europe have legal and moral obligation for refugee protection and inclusion. Due to the increase of the numbers of people asking for asylum in Europe, its asylum and integration policies are constantly changing and adapting to new situations and challenges (European Parliamentary Research Service, 2017). More attention and resources have been allocated to cultural work with refugees and host communities to support grass root initiatives and intercultural dialog (European Parliament, 2017).

Despite of legal and moral commitments, Beck (2017, p1) claims that „migration has become the subject of attempts of securitization in the 21st century“, where state actors discuss migrants and refugees as subjects of security and can impose extreme measures in the name of ensuring it. In the face of migration crisis, the human rights discourse is losing its significance in Europe (Krastev, 2017). Bauman (2000) discusses the fear of refugees' phenomena and argues that insecure communities are frequently based on the ethnic background premises and create their boundaries emphasizing differences between people and accepting people from different cultures tend to make them like the majority. Krastev (2017) argues that refugee crisis is changing democratic policy on national levels with increased popularity of populists and the rebellion of voters against mediocratic elites and warns that democracy starts to operate as a tool of exclusion rather inclusion in Europe. Refugee becomes “a symbol of globalization threatening nature” (Krastev, 2017, p. 25). Vollmer and Karakayali (2017) research reports the volatility of the recent discourse about refugees even in Germany, which welcomed a big number of refugees in 2015. Discourses, which are used to speak about refugees, are frequently politicized and form negative attitudes and stereotypes and make communication between refugees and their host communities more predictable and complicated (Gobbo, 2011; Guilfoyle

& Hancock, 2009). Bauman (2001) criticizes such position of Europeans and argues that the unity could be achieved only through daily dialogs, confrontations and compromises among different people and cultures and that the future of Europe depends on its ability to accept cultural diversity.

Aim of article – to discuss how intercultural dialogue can be used as an educational tool for refugee inclusion

Objectives. Firstly, the article aims to discuss the challenges of intercultural dialog between refugees and receiving communities. Secondly, it analyzes the concept of intercultural dialog in the context of refugee inclusion and education. Finally, it questions how intercultural dialog can be used practically as an educational tool to promote interactions between refugees and host communities and what further research is needed to understand the concept better.

Methodology

The article is based on a theoretical conceptual analysis. It analyzes the concept of intercultural dialog in the context of education and refugee inclusion. A critical analysis of selected policy documents and research in relation to intercultural dialog in the context of education and refugee inclusion led to the development of a critical stance and identification of recommendations to inform further research and practice.

The attitudes towards refugees in host countries

Dempster and Hardgrave (2017) research reveals that most people from host countries have conflicting feelings about refugees. European parliament (2017) survey reveals that 72% Europeans support a fair allocation of refugees but certain right wing groups have become increasingly mobilized against them. European Social Survey (European Parliament, 2017) shows that the attitudes towards immigration to Europe became more polarized in 2002–2015, especially towards migrants from poorer countries and refugees. Some countries became more negative in their attitudes over the period especially Czech Republic, Ireland and Switzerland (European Parliament, 2017). The numbers of refugees living in Lithuania are small and only about 300 people with refugee status live in the country (MIPAS, 2017). Žibas (2013) argues that in Lithuania negative attitudes towards immigration are dominant and people have predominantly negative attitudes towards some social and ethnic groups. Residents of Lithuania have least direct contact with refugees and their attitudes are formed mostly by media and public discourse opinions (MIPAS, 2017). The survey of public attitudes (MIPAS, 2017) shows that 50 percent of respondents would not like to have a refugee as their neighbor, 52 percent would refuse to rent accommodation to a refugee, 31 percent would refuse to work with a person having a refugee status (MIPAS, 2017). Although, the numbers of people, who start integration in Lithuania are small, these people risk facing discrimination, stereotypical thinking and racism in the country.

Refugee inclusion

The concept of inclusion is very important in contemporary educational discourse. International organizations such as UNESCO, UNHCR and others play a very important part in current educational policy. UNESCO is coordinating the Sustainable Education Plan 2030, which gives the global guidance for combating poverty. Education is named as the main tool, which can help to achieve all sustainable development goals (UNESCO, 2017). The 16th sustainable development goal is to 'promote peaceful and inclusive societies for sustainable development, provide access to justice for all and build effective, accountable and inclusive institutions at all levels' (UNESCO, 2017). In 1980 the concept of inclusion became popular and became one of the most used concepts by European Commision (Peters & Besley, 2014). The main challenges of contemporary society are populism, xenophobia, radicalism and weakened sense of belonging to EU community (European Comission, 2017). Mansouri (2017) argues that societies became more diverse and opportunities for intercultural communication increased, however various stereotypes and intollerance to make it difficult to reach understanding between different people. The dominant understanding about inte-

gration is that refugees must adapt to the culture of host country, but the host community does not have such responsibility (Da Lomba, 2010). Currently, one way understanding of integration is being criticized and intercultural dialog with involvement of host communities is being recognized as an important element for successful integration and inclusion of refugees (Opinion of the European Economic and Social Committee, 2016). At UNHCR (2017, p. 1) report the integration of refugees is defined as „a dynamic and multifaceted two-way process which requires efforts by all parties concerned". „Best-practices in integration policies do not only target refugees but include locals as well, which is critical for the acceptance of the integration measures" (EESC, 2016, p. 3). Therefore, countries accepting refugees need to ensure that the integration is a two- way process, protect the rights of refugees and local host communities to avoid tensions and expressions of radicalism, promote the inclusion of refugees and host communities and intercultural dialog between them(Commissioner for Human Rights, 2016). Media, local authorities, employers and NGOs play an important role in promoting refugee inclusion and intercultural dialog between host communities and refugees (EESC, 2016).

Intercultural dialog in European policy

One of the most effective ways of changing attitudes and stereotypes are open discussions, meetings, where refugees and host communities can share openly about their concerns, challenges and search for common solutions and engage with emotions, attitudes and arguments locally (Dempster & Hardgrave, 2017). Such communication has potential of becoming intercultural dialog and promote intercultural learning, where people can discover not only about their differences, but also about their similarities (Besley & Peters, 2011). Intercultural dialog is a widely used concept and fostering intercultural dialog is officially named as one of European Union aims (Council of Europe, 2008; European Union, 2014). It is defined as „a process that comprises an open and respectful exchange of views between individuals and groups with different ethnic, cultural, religious, and linguistic backgrounds and heritage, on the basis of mutual understanding and respect" (Council of Europe, 2008, p. 17). However, Ganesh, and Holmes (2014) argue that intercultural dialog is too optimistically defined in the European policy documents and that the definition of the concept does not reveal the complexity of the process.

The challenges of intercultural dialog

The concept of intercultural dialog can have various interpretions and its process can be complex. Besley & Peters (2011) argue that western ethnocentrism and on its premises based understanding of intercultural dialog can become an obstacle to build a meaningful dialog between people coming from different cultures as people born in some culture might not notice how it forms and influences their attitudes. According to Gadamer (1989), people starting an intercultural dialog have certain preconceptions and stereotypes about other people, but having a dialog with other person they can seek to understand and reach certain common agreements. Said (1978) discusses about historically powerful discourse of orientalism and argues that this discourse is frequently used to impose various stereotypes and power relationships, emphisize the division between The West and The East and to impose negative and eurocentric attitudes towards Islam religion and Muslims. Guilfoyle and Hancock (2009) highlight that public discourses used to speak about refugees frequently marginalize people with refugee status. Therefore, stereotypical beliefs can undermine intercultural communication and make interactions predictable according to predetermined 'scripts' (Gobbo, 2011). Halualani (2014) argues that it is important to keep a critical intercultural focus trying to understand intercultural dialog and how various power structures influence experiences and intercultural learning of people. Habermas (1987) emphasises the importance of power and idealogy questions and equal status of participants for building a meaningful dialog. Freire (2000) argues that a dialog can become a powerful tool for achieving pedagogic and transformative change of people.

The research about intercultural dialogue

A big number of disciplinary traditions, approaches, concepts and methods are used to analyze intercultural communication and dialogue (Otten & Gepper, 2009). Xu (2015) argues that the differences between cultures is frequently the main focus of such research. The „critical dialogic approach, which includes the analysis of grand narratives of power and local, competing discourses about local communication' is emphasized as being important" (Xu, 2015, p. 379). Significant contribution for intercultural dialogue was done in the field of social psychology, where the theory of contact was developed (Davies et al., 2001). Contact hypothesis (Allport, 1954) states that contact between diverse groups can reduce prejudice and promote positive attitudes. Meta-analysis of intergroup contact studies show that intergroup contact can reduce prejudice between ethnically and racially diverse groups (Pettigrew & Tropp, 2005). A big number of research studies are based on this classical contact theory hypothesis and are verified with different ethnical groups and in different locations, which often discover improved intergroup relationships (Davies et al., 2001). There is a lot of empirical evidence of positive impact of direct contact to change attitudes of people. Wright et al. (1997) research findings show that the reduction of negative intergroup attitudes can be linked to a cross group friendships and interactions that the change the attitudes of people. People, who have negative attitudes towards ethnic minorities might avoid direct contact and build new friendships with refugees but can improve their attitudes through indirect experiences and information gained from others,who have direct contact and engage in a dialog with refugees, which might cause less anxiety to them and can encourage future contact (Munniksma et al., 2013). Cross group friendships might increase interest in culture of outgroup member (Brannon & Walton, 2013). However, contact studies are frequently criticized for being too utopian and based on optimal conditions of contact, which can be rarely encountered in the real-life situations and for paying too little attention for institutional and social injustice factors for contact (Dixon, Durrheim, & Tredoux, 2005).

Research of intercultural dialogue in the context of refugee inclusion

Refugees iare a widely studied social group (Bartušienė, 2011). There are even different refugee studies' centers and departments devoted specifically for studies related to refugees. Various international reports present the attitudes of locals about refugees (Bansak, et al., 2016; Dempster & Hardgrave, 2017; Gerhards et al., 2016). The explicit research studies about host communities and refugee relationships are mostly conducted to explore the relationships in countries with the huge refugee influx such as Lebanon, Ghana, Kenya etc. The findings of these studies reveal that economic factors and competition for employment, concerns about safety create tensions between refugee and host communities (Search for Common Ground, 2014). The study exploring the relationships between Liberian camp-based refugees in Ghana reveals struggles to build connections between communities and emphasize the importance of knowing local language and the needs of communities to be dealt together (Porter et al., 2008). The study conducted in EU context and exploring the experiences of refugees from war-torn Yugoslavia in Italy highlights that labelling of people in public discourses and in the professional settings, which segregates refugees from host communities and make them more vulnerable than other migrants (Korac, 2009). Korac (2009) argues that legal and other policy measures cannot alone solve the problems of inequality and emphasizes the importance of individual initiatives to raise awareness among local populations. Aukot (2003) study shows that refugees frequently become scapegoats for local problems in host countries and are rarely portrayed as resources for local communities. The most conducted studies about host communities and refugee relationships focus on the conflict and tension areas between communities and rarely explore intercultural dialogue between refugees' and host communities and its educational potential. In Lithuania, there are also many studies completed, which analyze the questions related to refugees (Bartušienė 2011; TMO 2010; Žibas, 2013; Žydžiūnaitė 2012; Žibas 2008; Lietuvos suaugusiųjų švietimo ir informavimo centras, 2007). However, these studies also pay little attention to the role of intercultural dialog between refugees and their host communities.

The review of research studies about intercultural dialogue in the context of refugee inclusion and education revealed that there is a significant number of conducted longitudinal, experimental studies with em-

pirical evidence that contact and cross group friendships between diverse groups can decrease prejudice but there are less studies explaining why and how (Davies et al., 2011). Also, there is significant evidence of various prejudice and public discourses about refugees (Aukot, 2003; Korac, 2009). However, there is a lack of comprehensive critical qualitative studies exploring intercultural dialogue of refugees and host communities and its educational and transformative potential. Also, there is a lack of studies revealing, how participants construct their meanings of intercultural dialogue and understand the local, ideological, political and other factors, which shape intercultural dialogue and learning (Muller, 2011). Also, the scale of intentionally created intercultural contact and dialogue micro-settings such as community centers, NGOs is frequently neglected in urban research (Matejskova & Leitner, 2011). It is important to address the importance of space, where the intercultural dialogue usually happens (Piekut &Valentine, 2017). Peterson (2017) argues that it is important to research intercultural encounters in semi-public spaces and pay more attention to fleeting encounters there. More knowledge is needed about the processes of intercultural dialogue.

Intercultural dialogue as an educational tool

Intercultural dialogue is identified as the main aim of various educational programmes, which have intercultural learning as their objective (Council of Europe, 2008). The concept of intercultural dialogue education is closely related to the concept of intercultural education. UNESCO intercultural education guidelines identify the main roles and tasks for intercultural education (UNESCO, 2006). The main tasks of intercultural education are to provide skills and competences, which can help in working and living with diversity, strengthen cultural awareness and identity (UNESCO, 2006). "Differences in cultures, religions, traditions, require mutual comprehension and communication capacities which are enriching, or otherwise risk an escalation of conflicts, human rights violations or even violent acts" (Education and Culture Committee, 2017, p. 2). The paradigm of intercultural education has a strong influence for global educational practice and policy (Mikander et al., 2018). Non-formal learning can create space in which intercultural learning can happen, but it is important to develop intercultural competences: certain attitudes, skills and knowledge, which can help to interact interculturally (Youth Department of the Council of Europe, 2009). Sikorskaya (2017) reviewing intercultural education policies argues that the European Comission recognizes the importance of education helping refugees to integrate in host communities and the importance of learning the language of host country and preparing teachers at schools for diversity. However, the main emphasis of EU educational policies is preparing refugees to integrate to society rather than preparing poeple to be open for diversity (Sikorskaya, 2017). Mikander et al (2018) critisize global intercultural education paradigm and argue that it is based on the static conceptions of culture and cultural differences, and argues that analyzing cultures and cultural differences is important to be attentive and reflective. The Working Group at Education and Culture Committee of Council of Europe was created to highlight the importance of education in establishing intercultural dialogue and producing the guidelines for education (Education and Culture Committee, 2017). The notions of intercultural dialogue based only on verbal communication can be excluding and ethnocentric, especially as newcomers such as refugees might not possess sufficient knowledge of foreign or local language to build a meaningful intercultural dialog with locals (Vandenabeele, 2002). Vandenabeele (2002) drawing on the antropological examples argue that non verbal communication and learning are far more important for first encounters of people in communication than it is currently recognized. Ganesh & Holmes (2011) suggest that there are various intercultural communication and learning forms, which might differ among cultures, and emhasize the importance of conflics and disagreements in intercultural dialog and learning process. „Intercultural learning means interactive and hybrid processes of change, transformation, and development between cultures and people", where all involved parties can learn (Teräs, 2007, p. 196). Mezirow (2000, p. 8) defines transformative learning as „the process by which we transform our taken-for-granted frames of reference to make them more inclusive, discriminating, open, emotionally capable of change, and reflective" (p. 8). The transformation can occur, when people start questioning their perceptions, attitudes, actions (Mezirow, 2000). Morrice (2012) argues that transformative learning theories based on the idea that learning is always positive experience can be misleading as through daily communication with host communities refugees can internalize new identities, which might be disempowering and stigma-

tising. Therefore, it is important to concentrate not only on the positive aspects of intercultural dialogue, but analyse, how public discourses and negative attitudes might transform the interactions and perspectives of people having a dialog. Martin and Griffiths (2014, p. 956) suggest that, „there should be an emphasis on intercultural learning as a relational venture, so that the spaces of encounter become spaces of negotiation and discussion“, where dominant discourses could be recognized, reflected and discussed.

The educational role of NGOs and community centers for promoting intercultural dialogue

NGOs are working to ensure protection, assistance and formulate policies and standards for work with refugees in local, national and international levels (Lester, 2005). Community-based non-governmental organizations can play an important part for self-directed learning of immigrants (Bartkevičienė, 2015). Sandlin et al. (2011, p. 3) argue that „much of learning takes place outside formal institutions“. Peterson (2017) argues that micro spaces are central for building communities and being semi-public such spaces encourage diverse groups to interact and create temporary or repetitive interactions and opportunities for people to learn from each other. Community centers can become intercultural learning space for ethnically diverse groups of people, where they can learn and interact with each other (Peterson, 2017). European Union Expert Working Group (European Union, 2017) present the ways culture and arts organizations can promote intercultural dialogue and diversity and offer the examples of successful case studies. However, „dialogical approach is frequently neglected and replaced by a pedagogy of instruction“ in refugee education and inclusion practices (Wildemeersch, 2017, p. 122). Wildermeersch (2017) is skeptical about such education of refugees, which aims to accommodate them to the norms of host society and uses intercultural dialogue as the instrument for that. Governments often involve faith organizations to provide support and education for refugees (UNHCR, 2015). However, the arrival of refugees means that host communities and organizations supporting reception and integration and education for refugees can be religiously and culturally different from refugees (Lyck-Bowen & Owen, 2018). Therefore, that can create certain discursive attitudes and practices in religiously based organizations. Biesta (2012, p. 693) argues that it is important to see public pedagogy as learning „to achieve human togetherness in which action and freedom and creation of public sphere are possible“ rather than teaching. He introduces the concept of interruption, where a public pedagogue is someone, who interrupts and introduces an event, experience or an object, „which can act as a test or a reminder of publicness for people“ (Biesta, 2012, p. 693). Kelz (2015) argues that the principle of solidarity is very important challenging the boundaries of the communities and creating bonds between diverse people.

Conclusion and discussion of findings

The findings of theoretical research study reveal that the inclusion of refugees and intercultural dialogue are important topics in the global and European Union educational policy. Although, various international documents emphasize legal and moral obligations of refugee inclusion in host countries, the review of studies show that discrimination, stigmatizing, various political discourses and stereotyping are still dominant in many European Union countries. The review of contact studies shows that contact between diverse groups can reduce prejudice and promote positive attitudes between diverse groups. Intercultural dialogue is identified as the tool for promoting tolerance and understanding between different people in policy documents and the main aim of various educational programs in European Union. The concept of intercultural dialogue is closely related to intercultural education with its main tasks to provide skills, competences, which can help working and living with diversity, strengthen cultural awareness and identity. European Union actively promotes intercultural dialogue; however, the process of intercultural dialogue is more complicated than it is anticipated in the official documents of European Union. Economic factors and competition for employment, concerns about safety often create tensions between refugees and host communities and refugees are frequently labelled in public discourses and professional settings. The review of European policies reveals the importance of education helping refugees to integrate, learn languages, preparing teachers for diversity but the main emphasis of policies is preparing refugees to integrate to society rather than preparing people open to diversity. Intercultural dialogue is relational and has potential for transforming taken for granted frames of

references. Therefore, intercultural dialogue can become an important educational tool for refugee inclusion. However, it is important to be reflective and critical in intercultural dialogue process, so the dominant discourses could be recognized, reflected and discussed in its process. A critical conceptual analysis of selected policy documents and literature in relation to intercultural dialog led to the development of a critical stance and identification of recommendations to inform further research and practice. Further research is needed to expand knowledge about the educational potential of intercultural dialogue for refugee inclusion. There is a lack of comprehensive critical qualitative studies exploring intercultural dialogue between refugees and host communities, its transformative potential and how participants construct the meaning of intercultural dialogue and understand discourses that shape it. Also, it is important to address the importance of space, where intercultural dialogue usually happens. The scale of intercultural contact and dialogue micro-settings such as community centers, NGOs is frequently neglected in urban research. Such research could expand the knowledge about intercultural dialogue and its practical application. New educational practices and innovative intercultural educational environments are required, which encourage intercultural dialogue and respond not only to the educational needs of refugees, but also to educational needs of host communities.

Bibliography

Allport, G. W. (1954). *The Nature of Prejudice*. Cambridge/Reading, MA: AddisonWesley.

Aukot, E. (2003). It is Better to be a Refugee than a Turkana in Kakuma: Revisiting the Relationship between Hosts and Refugees in Kenya. *Refuge, 21*(3), 73-83.

Bansak, K., Hainmueller, J. & Hangartner, D. (2016). How Economic, Humanitarian, and Religious Concerns Shape European Attitudes Toward Asylum Seekers. *SCIENCE*, *354*(6309), 217-222.

Bartkevičienė, A. (2015*). Imigrantų savivaldus mokymasis bendruomeninėse organizacijose, jiems integruojantis priimančioje visuomenėje*. Vilnius: Lietuvos edukologijos universiteto leidykla.

Bartušienė, D. (2011). *Prieglobsčio etnografija: Pabėgėlių sveikatos priežiūros patirtys Lietuvoje*. Daktaro disertacija. Kaunas.

Bauman, Z (2001). *Community: Seeking Safety in an Insecure World.* Cambridge: Polity Press.

Bauman, Z. (2000). *Liquid Modernity*. Cambridge: Polity Press.

Beck, M. (2017) *Securitization of the Recent Influx of Refugees from the Middle East to Europe*, Odense: Syddanks University.

Besley, T. & Peters, M.A. (2011). Interculturalism, Ethnocentrism and Dialogue. *Policy Futures in Education, 9*(1), 1-12.

Biesta, G. (2012). Becoming Public: Public Pedagogy, Citizenship and the Public Sphere. *Social & Cultural* Geography, *13*(7), 683-697.

Brannon, T. N. & Walton, G. M. (2013). Enacting Cultural Interests: How Intergroup Contact Reduces Prejudice by Sparking Interest in an Out-Group's Culture. *Psychological Science*, *24*(10),1947-5.

Commissioner for Human Rights. (2016). *Time for Europe to get migrant integration right*. Brussels: Council of Europe.

Council of Europe. (2008). *White Paper on Intercultural Dialogue: Living together as equals in dignity*. Strasbourg: Council of Europe.

Da Lomba, S. (2010). Legal Status and Refugee Integration: A UK Perspective. *Journal of Refugee Studies, 23*, 415-436.

Dandy, J. (2009) Refugee and Migrant Integration: Examining the Discourse of the Dominant. *Tamara: Journal for Critical Organization Inquiry, 8*(8/2), 225-234.

Davies, K., Tropp, L.R., Aron, A., Pettigrew T.F. & Wright, S.C. (2011). Cross-Group Friendships and Intergroup Attitudes, a Meta-Analytic Review. *Personality and Social Psychology Review*, *15*(4), 332–351.

Dempster, H. & Hardgrave, K. (2017). *Understanding Public Attitudes Towards Refugees and Migrants*. London: Overseas Development Institute.

Dixon, J.A., Durrheim, K. & Tredoux, C. (2005). Beyond the Optimal Strategy: A ‚Reality Check' for the Contact Hypothesis. *American Psychologist*, *60*, 697–711.

Education and Culture Committee. (2017). *Educating on Intercultural Dialogue-Living Together in Europe*. Strasbourg: Council of Europe.

European Commission. (2017). *Strengthening European Identity through Education and Culture.* Strasbourgh: European Comission.

European Economic and Social Committee (EESC). (2016). *Opinion of the European Economic and Social Committee on Integration of refugees in the EU*. Brussels: European Economic and Social Committee.

European Parliament. (2017). *Attitudes towards immigration in Europe: myths and realities.* Brussels: European Social Survey.

European Parliamentary Research Service. (2017). *Migration and asylum.* Brussels: European Parliament.

European Union. (2014). *Report on the Role of Public Arts and Cultural Institutions in the Promotion of Cultural Diversity and Intercultural Dialog*. Retrieved from:

http://ec.europa.eu/assets/eac/culture/library/reports/201405-omc-diversity-dialogue_en.pdf. [žiūrėta 2018 lapkričio 28 d.]
European Union (2017). *How Culture and the Arts can promote Intercultural Dialogue in the Context of the Migratory and Refugee Crisis*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
Freire, P. (2000). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum International Publishing Group.
Gadamer, H. G. (1989). *Truth and Method*. New York, NY: Crossroads.
Ganesh, S. & Holmes, P. (2011). Positioning Intercultural Dialogue—Theories, Pragmatics, and an Agenda. *Journal of International and Intercultural Communication, 4(2)*, 81-86.
Gerhards, J., Hans, S. & Schupp, J. (2016). German Public Opinion on Admitting Refugees. *DIW Economic Bulletin*, *21*. Berlin: DIW Berlin.
Gobbo, F. (2011). Ethnographic Research in Multicultural Educational Contexts as a Contribution to Intercultural Dialogue. *Policy Futures in Education, 9*(1), 35-42.
Guilfoyle, A. & Hancock, P. (2009). Discourses and Refugees' Social Inclusion: Introduction to Method and Issues. *Tamara Journal*, *8*, 123-132.
Habermas, J. (1987). *The theory of Communicative Action. Life World and System: A Critique of Functionalist Reason*. Boston, MA: Beacon Press.
Halualani, R. T. (2014). *Critical Intercultural Communication. Key Concepts in Intercultural Dialogue*, *30*. Retrieved from: http://centerforinterculturaldialogue.org. [žiūrėta 2018 lapkričio 28 d.]
Kelz, R. (2015). Political Theory and Migration. Concepts of Nonsovereignty and Solidarity. *Journal für kritische Migrations und Grenzregimeforschung, 1*(2), 1-18. Retrieved from: http://movementsjournal.org/issues/02.kaempfe/03.kelz–political-theory-migration-nonsovereignty-solidarity.html. [žiūrėta 2018 lapkričio 28 d.]
Krastev, I. (2017). *After Europe.* Philadelphia: University of Pennsylvania.
Korac, M. (2009) Policy, Agency, and Intercultural Dialogue: Experiences of Refugees from War-Torn Yugoslavia. *Italy Mondi Migranti*, *2*(3), 1-23. Retrieved from: http://www.francoangeli.it/riviste/sommario.asp?idRivista=149 [žiūrėta 2018 lapkričio 28 d.]
Lester, E. (2005). A Place at the Table: The Role of NGOs in Refugee Protection: International Advocacy and Policy-Making. *Refugee Survey Quarterly*, *24*(2), 125-142.
Lietuvos suaugusiųjų švietimo ir informavimo centras. (2007). *Valstybės paramos teikimo užsieniečių, gavusių prieglobstį Lietuvos Respublikoje, integracijai efektyvumo įvertinimas*. Prieiga internetu: https://socmin.lrv.lt/uploads/socmin/documents/files/pdf/12124_sppd-pabegeliu_socialines_integracijos_tyrimas2013.pdf [žiūrėta 2018 lapkričio 28 d.]
Lyck-Bowen, M. & Owen, M. (2018). A Multi-Religious Response to The Migrant Crisis in Europe: A Preliminary Examination of Potential Benefits of Multi-Religious Cooperation on The Integration Of Migrants. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, *41*(1), 21-41.
Madison, D. S. (2012). *Critical Ethnography: Methods, Ethics, and Performance*. Thousand Oaks, CA: Sage.
Mansouri, F. (ed.) (2017). *Interculturalism at the Crossroads, Comparative Perspectives on Concepts, Policies and Practices*. Paris: UNESCO Publishing.
Magro, K. & Ghorayshi, P. (2011). *Adult Refugees and Newcomers in the Inner City of Winnipeg: Promising Pathways for Transformative Learning, Canadian Centre for Policy Alternatives*. Retrieved from
https://www.policyalternatives.ca/sites/default/files/uploads/publications/Manitoba%20Office/2011/02/Adult%20Refugees%20and%20Newcomers%20Winnipeg.pdf. [žiūrėta 2018 lapkričio 28 d.]
Martin, F. & Griffiths, H. (2014). Relating to the 'Other': Transformative, Intercultural Learning in Post-Colonial Contexts. *Journal Compare: A Journal of Comparative and International Education, 44*(6), 938-959.
Matejskova, T. & Leitner, H. (2011). Urban Encounters with Difference: The Contact Hypothesis and Immigrant Integration Projects in Eastern Berlin. *Social & Cultural Geography*, *12*(7), 717-741.
Mezirow, J. (2000). *Learning as Transformation: Critical Perspectives on a Theory in Progress*. San Francisco: Jossey Bass.
Mikander, P., Zilliacus, H. & Holm, G. (2018). Intercultural Education in Transition: Nordic Perspectives. *Journal Education Inquiry, 9*(1), 40-56.
Migracijos Informacijos ir Bendradarbiavimo Platforma (MIPAS). Prieiga internetu: http://mipas.lt [žiūrėta 2018 lapkričio 28 d.]
Visuomenės nuostatos. Retrieved from: http://mipas.lt/2017/10/24/migracija-kitaip-1/ [žiūrėta 2018 lapkričio 28 d.]
Morrice, L. (2012). Learning and Refuges: Recognizing the Darker Side of Transformative Learning. *Adult Education Quarterly, 63*, 251–271.
Müller, F. (2012). Making Contact. Generating Interethnic Contact for Multicultural Integration and Tolerance in Amsterdam. *Race Ethnicity and Education*, *15*(3), 425-440.
Munniksma, A., Stark, T.H., Verkuyten, M., Flache, A. & Veenstra, R. (2013). Extended Intergroup Friendships Within Social Settings: The Moderating Role of Initial Outgroup Attitudes. *Group Processes & Intergroup Relations*, *16*(6), 752–770.
Opinion of the European Economic and Social Committee. (2016). *Integration of Refugees in the EU*. Brussels: European Economic and Social Committee.
Otten, M. & Geppert, J. (2009). Mapping the Landscape of Qualitative Research on Intercultural Communication. A Hitchhiker's Guide to The Methodological Galaxy. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, *10(1)*, 52. Retrieved from: http://nbnresolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0901520 [žiūrėta 2018 lapkričio 28 d.]

Peterson, M. (2017). Living with Difference in Hyper-Diverse Areas: How Important Are Encounters in Semi-Public Spaces. *Social & Cultural Geography*, *18*(8), 1067-1085.

Pettigrew, T. & Tropp, L. (2006). A Meta-Analytic Test of Intergroup Contact Theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, *90*(5), 751-783.

Piekut, A. & Valentine, G. (2017). Spaces of Encounter and Attitudes Towards Difference: A Comparative Study of Two European Cities. *Social Science Research*, *62*, 175-188.

Porter, G, Hampshire, K., Kyei, P., Adjaloo, M., Rapoo, G. & Kilpatrick, K. (2008). Linkages Between Livelihood Opportunities and Refugee-Host Relations: Learning from The Experiences of Liberian Camp-Based Refugees in Ghana. *Journal of Refugee Studies*, *21*(2), 230-252.

Said, E. W. (1978). *Orientalism*. New York: Pantheon Books.

Sandlin, J. A., Wright, R. R. & Clark, C. (2011). Reexamining Theories of Adult Learning and Adult Development Through the Lenses of Public Pedagogy. *Adult Education Quarterly*, *1*, 3–23.

Sandlin, J. A., Schultz, B. D. & Burdick, J. (2010). *Handbook of public pedagogy*. New York, NY: Routledge.

Search for Common Ground. (2014). *Dialogue and Local Response Mechanisms to. Conflict between Host Communities and Syrian Refugees in Lebanon*. Retrieved from: http://www.parkdatabase.org/files/documents/dialogue_and_local_response_mechanisms_to_conflict_between_host_communities_and_syrian_refugees_in_lebanon.pdf. [žiūrėta 2018 lapkričio 28 d.]

Sikorskaya, I. (2017). *Intercultural Education Policies Across Europe as Responses to Cultural Diversity* (2006-2016). Salerno: Centro di Studi Europei.

Tarptautinė Migracijos Organizacija (2010). *Prieglobsčio sistema Lietuvoje: situacija ir problematika.* Retrieved: http://www.iom.lt/images/publikacijos/failai/1427878628_4TMO%20Prieglobscio%20sistema%20Lietuvoje%20%20situacija%20ir%20problematika.pdf. [žiūrėta 2018 lapkričio 28 d.]

Teräs, M. (2007). *Intercultural Learning and Hybridity in the Culture Laboratory*. Helsinki: Helsinki University Press.

UN High Commissioner for Refugees. (UNHCR). (2017). *A guide to international refugee protection and building state asylum systems. Handbook for parliamentarians,* 27. Retrieved from: http://www.unhcr.org/3d4aba564.pdf. [žiūrėta 2018 lapkričio 28 d.]

UN High Commissioner for Refugees. (UNHCR) (2015). *Shouting towards the Sky: the role of religious individuals, communities, organizations and institutions in support for refugees and asylum seekers*, Research Paper No. 275. Retrieved from: http://www.refworld.org/docid/559fa21c4.htm. [žiūrėta 2018 lapkričio 28 d.]

UN High Commissioner for Refugees (UNHCR). (2018). *The refugee concept under international law*. Retrieved from: http://www.unhcr.org/5aa290937. [žiūrėta 2018 lapkričio 28 d.]

UNESCO (2006). *UNESCO Guideline on Intercultural Education. Paris: UNESCO Section of Education*. Retrieved from: http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001478/147878e.pdf. [žiūrėta 2018 lapkričio 28 d.]

UNESCO (2017). *UNESCO and Sustainable Development Goals*. Retrieved from: https://en.unesco.org/sdgs. [žiūrėta 2018 lapkričio 28 d.]

Vandenabeele, B. (2002). No Need for Essences. On Non-Verbal Communication in First Inter-Cultural Contacts. *South African Journal of Philosophy, 21*(2), 85-96.

Vollmer, B. & Karakayali, S. (2017). The Volatility of The Discourse on Refugees in Germany. *Journal of Immigrant and Refugee Studies, 29*(3), 1-22.

Youth Department of the Council of Europe. (2009). *Guidelines for intercultural dialogue in non-formal learning / education activities*. Strasbourg: Youth partnership..

Wildemeersch, D. (2017). Opening Spaces of Conversation: Citizen Education for Newcomers as a Democratic Practice. *International Journal of Lifelong Education, 36*(1-2), 112-127.

Wright, S. C., Aron, A., McLaughlin-Volpe, T. & Ropp, S. A. (1997). The Extended Contact Effect: Knowledge of Cross-Group Friendships and Prejudice. *Journal of Personality and Social Psychology*, *73*(1), 73-90.

Xu, K. (2013). Theorizing Difference in Intercultural Communication: A Critical Dialogic Perspective. *Communication Monographs, 80*(3), 379-397.

Žibas, K. (2016). *Migracija ir prieglobstis Europos Sąjungoje ir Lietuvoje: migrantų integracijos ir suaugusiųjų migrantų bei pabėgėlių švietimo iššūkiai,* Europos suaugusiųjų mokymosi elektroninė platforma. Retrieved from: https://ec.europa.eu/epale/sites/epale/files/karolio_zibo_straipsnis.pdf. [žiūrėta 2018 lapkričio 28 d.]

Žibas, K. (2013). *Lietuvoje prieglobstį gavusių užsieniečių socialinės integracijos tyrimas. Tyrimo ataskaita*. Vilnius: Socialinių tyrimų institutas.

Žibas, K. (2008). Lietuvoje prieglobstį gavusių užsieniečių socialinių išteklių analizė. *Etniškumo studijos*, *1/2*, 117-145.

Žydžiūnaitė, V. (2012). *Prieglobstį gavusių užsieniečių integracijos vertinimo modelis (įrankis)*. Monografija. Vilnius: Sorre.

TARPKULTŪRINIS DIALOGAS KAIP ŠVIETIMO PRIEMONĖ PABĖGĖLIŲ INKLIUZIJAI

LINA GRUDULAITĖ
Mykolas Romeris Universitetas

Santrauka

Šiame straipsnyje atskleidžiama pabėgėlių įtraukties ir tarpkultūrinio dialogo svarba šiuolaikiniame pasaulio ir Europos kontekste. 25,4 milijonai žmonių pasaulyje turi UNHCR suteiktą pabėgėlio statusą (UNHCR, 2018 m.). 2017 m. Europoje pabėgėlio statusą gavo 538.000 žmonių (Europos Bendrijų statistikos tarnyba, 2018 m.). Europos prieglobsčio ir integracijos politika nuolat keičiasi ir prisitaiko prie naujų situacijų ir iššūkių (Europos parlamentinių tyrimų tarnyba, 2017 m.). Vis didesnis dėmesys ir ištekliai yra skiriami remti iniciatyvas, susijusias su švietimu ir tarpkultūriniu dialogu (Europos Parlamentas, 2017 m.). Nepaisant įvairių teisinių bei moralinių įsipareigojimų Europos valstybių politikai dažnai apibūdina migrantus ir pabėgėlius kaip saugumo subjektus ir dažnai taiko įvairias priemones užtikrinti šalių saugumą (Beck, 2017). Žmogaus teisių diskursas praranda savo reikšmę Europoje (Krastev, 2017). Diskursai vartojami kalbėti apie pabėgėlius, dažnai yra politizuoti ir formuoja neigiamas nuostatas, stereotipus, o ryšiai tarp pabėgėlių ir pabėgėlius priimančių bendruomenių, narių tampa sudėtingi (Gobbo, 2011, Guilfoyle & Hancock, 2009). Šio straipsnio pagrindinis tikslas - aptarti, kaip tarpkultūrinis dialogas gali būti naudojamas kaip švietimo priemonė pabėgėlių įtraukčiai. Straipsnyje taip pat yra aptariami tarpkultūrinio dialogo iššūkiai tarp pabėgėlių ir priimančios bendruomenės. Šis straipsnis yra pagrįstas teorine konceptualia analize - tarpkultūrinio dialogo sąvoka yra nagrinėjama pabėgėlių įtraukties ir švietimo kontekste, apžvelgiant įvairius mokslinius tyrimus, mokslinę literatūrą ir dokumentus, formuojančius Europos Sąjungos švietimo politiką.

Teorinio tyrimo išvados atskleidžia, kad pabėgėlių įtrauktis ir tarpkultūrinis dialogas yra svarbios pasaulio ir Europos Sąjungos švietimo politikos temos. Nors įvairiuose tarptautiniuose dokumentuose pabrėžiami teisiniai ir moraliniai įsipareigojimai, susiję su pabėgėlių įtrauktimi, mokslinės literatūros ir tyrimų apžvalga atskleidžia, kad daugelyje Europos Sąjungos šalių vis dar dominuoja diskriminacija, įvairūs politiniai diskursai ir stereotipai. Kontakto tyrimai atskleidžia, kad ryšiai tarp skirtingų grupių gali sumažinti įtampą ir skatinti teigiamą požiūrį į įvairias grupes. Politikos dokumentuose tarpkultūrinis dialogas yra dažnai įvardinamas kaip priemonė, skatinti skirtingų žmonių toleranciją ir supratimą, ir yra dažnai išskiriamas kaip vienas pagrindinių Europos Sąjungos švietimo tikslų (Council of Europe, 2008; European Union, 2014). Tarpkultūrinio dialogo koncepcija yra glaudžiai susijusi su tarpkultūriniu švietimu, kurio pagrindinės užduotys - suteikti įgūdžių ir kompetencijų, padedančių dirbti ir gyventi įvairovėje, stiprinti tarpkultūrinį supratimą ir tapatumą. Europos Sąjunga aktyviai skatina tarpkultūrinį dialogą, tačiau tarpkultūrinio dialogo procesas yra sudėtingesnis, nei tikimasi oficialiuose Europos Sąjungos dokumentuose. Ekonominiai veiksniai ir susirūpinimas dėl saugumo dažnai sukelia įtampą tarp pabėgėlių ir priimančių bendruomenių, ir pabėgėliai yra dažnai stigmatizuojami viešose diskusijose bei profesinėse aplinkose. Europos politikos apžvalga atskleidžia švietimo svarbą, padedant pabėgėliams integruotis, mokytis kalbų ir parengiant mokytojus įvairovei, tačiau pagrindinis Europos politikos akcentas yra paruošti pabėgėlius integruotis į visuomenę, o ne žmones būti atviriems įvairovei (Sikorskaya, 2017). Tarpkultūrinis dialogas yra pagrįstas santykiais ir gali turėti transformacinę galią pakeisti žmonių sampratas ir išankstines nuostatas, todėl jis gali tapti svarbia švietimo priemone, skatinančia pabėgėlių įtrauktį. Yra svarbu, kad tarpkultūrinio dialogo procesas būtų reflektyvus ir sąmoningas, o dominuojantys diskursai būtų pripažinti ir aptarti. Teorinis tyrimas atskleidė, kad yra svarbu atlikti tolesnius tyrimus siekiant išplėsti žinias apie tarpkultūrinio dialogo potencialą pabėgėlių įtraučiai skatinti. Trūksta išsamių kritinių kokybinių tyrimų, kuriuose būtų nagrinėjamas pabėgėlių ir priimančių bendruomenių tarpkultūrinis dialogas, jo transformacinis potencialas ir kaip dalyviai konstruoja tarpkultūrinio dialogo prasmę. Taip pat svarbu atkreipti dėmesį į erdvės svarbą, kur paprastai vyksta tarpkultūrinis dialogas. Tyrimuose yra dažnai ignoruojamos tokios mikrostruktūros kaip bendruomenės centrai, kur dažnai vyksta tarpkultūrinis dialogas (Peterson, 2017). Tokie tyrimai galėtų išplėsti žinias apie tarpkultūrinį dialogą ir jo praktinį taikymą. Reikalingos naujos švietimo praktikos ir šiuolaikiškos tarpkultūrinės edukacinės erdvės, kurios skatintų tarpkultūrinį dialogą ir atlieptų ne tik pabėgėlių, bet ir į priimančios šalies gyventojų švietimo poreikius.

MENO TEORIJOS ĮTAKA DAILĖS RAIŠKOS PROCESUI

IRMA LEŠČINSKAITĖ
Klaipėdos universitetas

Anotacija. Straipsnyje nagrinėjama meno teorijos įtaka dailės raiškos procesui. Teorinės žinios apie meną yra svarbus praktinės meno kūrybos veiksnys, suteikiantis refleksyvų – sąmoningą ir metodišką – pobūdį. Straipsnyje siekiama atskleisti dailės studijų krypties studentų požiūrius į meno teorijos įtaką: formuojant kūrinio idėją; kryptingai pasirenkant medžiagas kūrybiniam procesui; formuojant kūrybinio proceso eigą; meno kūrinio vertinimo kriterijams. Tyrimo objektas – meno teorijos žinios dailės raiškos procese. Teorinė apžvalga leidžia teigti, kad egzistuoja neabejotina gelminė sąsaja tarp teorijos ir meninės praktikos, kuri vien dėl savo specifiškai modernaus pobūdžio sąlygoja iš esmės neįmanomą nerefleksyvią meninę kūrybą. Tyrimo rezultatai gali būti taikomi konstruojant meninės kūrybos programas, akcentuojant konceptualią meno teorijų reikšmę kūrybiniam procesui, laiduojant geresnius kūrybinės veiklos rezultatus.
Esminiai žodžiai: meno teorija, kūrinio formavimas, studentų požiūriai.

Astract. The article analyses the influence of art theory on the process of artistic expression. Theoretical knowledge of art is an important factor in the practical creation of art, which provides a reflexive, conscious and methodical character. The aim of the article is to reveal the attitudes of students in the field of arts towards the influence of art theory: on the formation of the idea of an artwork; on the purposeful choice of materials for the creative process; on the formation of the course of creative process; and on the criteria for the assessment of an artwork. Research object is knowledge of art theory in the process of creative expression. Theoretical overview suggests that there is a deep certain link between theory and artistic practice, which by means of its specific modern character creates in principal an impossible non-reflexive artistic creation. Research results can be applied in the development of programmes of artistic creativity, in placing emphasis on the conceptual significance of art theory for the creative process, and in the assurance of better results of creative activity.
Key words: art theory, formation of an artwork, students' attitudes.

Įvadas

Estetikos ir filosofijos istoriniu požiūriu apžvelgti nagrinėjamos problemos teoriniai pagrindai: teorija ir tapyba, jų sampratos kaita, reikšmė menininkui, įtaka (formuojant kūrinio idėją; kryptingai pasirenkant medžiagas kūrybiniam procesui; formuojant kūrybinio proceso eigą; meno kūrinio vertinimo kriterijams).

Straipsnyje aptariama meno teorijos žinių įtaka dailės studijų krypties studentų kūrybinei raiškai, atskleidžiant jų požiūrį į minėtų žinių poveikį kai kuriems kūrybinio proceso ir meno kūrinio vertinimo aspektams. Meno teorijos ir praktikos sąsajos yra nulemtos paties meno, kaip specifinės žmogaus veiklos, pobūdžio ir yra akivaizdžios: kuriantis meną žmogus tai daro sąmoningai, taigi neišvengiamai apmąsto savo kūrybinę veiklą ir jos rezultatus. Teorinę išraišką šis apmąstymas įgijo jau prieš tūkstančius metų Vakaruose ir Rytuose rašytuose estetikos ir meno klausimams nagrinėti skirtuose traktatuose (Andrijauskas, 2017). Tačiau šie traktatai iš esmės skyrėsi nuo šiuolaikinės estetikos ir meno filosofijos teorijų. Juose buvo apžvelgiama mimetinės meninės kūrybos patirtis, kai meno kūriniai buvo suprantami kaip egzistuojančių pasaulio daiktų ir reiškinių mėgdžiojimas, paremtas prigimtinio žmogaus proto ir natūralių jo juslių gebėjimais. Tokios meninės kūrybos stebėjimai ir apmąstymai būdavo apibendrinami kaip tam tikros „praktinio meistriškumo“ taisyklės arba patarimai kūrėjams.

Tačiau naujausiais laikais formuojantis abstrakčiam arba, garsaus ispanų filosofo, meno tyrinėtojo, eseisto, kultūros kritiko Jose Ortega-y-Gasseto (1999) žodžiais tariant, dehumanizuotam ir išdaiktintam menui, santykis tarp meninės kūrybos ir praktikos iš esmės pasikeitė. Dar tiksliau kalbant, jis tapo apverstas: tradicinio meno epochoje teorija „seka“ meninės kūrybos praktiką, ją apmąstydama ir apibendrindama, o moderniojo meno laikais ji šią praktiką „pralenkia“, apibrėždama ne tik jos sąlygas ir taisykles, bet lemia net pačią meno sampratą. Šitaip apsivertus teorijos ir praktikos santykiui, menas faktiškai tampa visiškai naujo tipo refleksyvia, arba teorijos visiškai apibrėžiama ir valdoma veikla, kuri iš esmės skiriasi nuo tradicinės (ikimoderniosios) meninės kūrybos. Neišvengiamai turi keistis ir paties menininko samprata: kadaise buvęs prigimtiniais gebėjimais apdovanotas ir juos ugdantis „natūralus“ kūrėjas tampa refleksyviai – pagal iš teorijos kylančias metodines taisykles – veikiančiu konceptualaus meno kūrėju arba „pagal idėją iš nieko“ savo kūrinius konstruojančiu menininku. Modernioji „kūrimo iš nieko“ paradigma lemia tai, kad, pasak J. Orte-

ga-y-Gasseto, kiekvienos epochos uždavinys yra tariamai beprasmybei suteikti prasmę (perspektyvizmas), kaskart žmogui, kaip „utopinei būtybei“, išgyvenant vis naujus pakilimus (Halder, 2002). Šiuolaikinis menas pirmiausia yra „konceptualus“, o tai reiškia – „teorinis“. Jo pobūdį I. Straukaitė (2013) nusakė taip: „Vieno ar kito autoriaus teorinės meno sampratos pagrindus rodo ir tai, kaip jis interpretuoja meno istorijos reiškinius (pavyzdžiui, kaip supranta meno raidos pakilimus ar stagnaciją). Tas bendrąsias meno specialisto teorines pozicijas ar bent teorinio pobūdžio prielaidas leidžia matyti ir visai konkreti jo plėtojama empirinė meno faktų (konkrečių kūrinių) analizė“ (Straukaitė, 2013, p. 174). Filosofijos ir meno teorijos ryšį su meninės kūrybos praktika apibūdina lietuvių filosofas A. Sverdiolas (2012): „dailės istorija ir mąstymo istorija yra kuo glaudžiausiai abipusiškai susijusios: apmąstant tam tikro meno patirtį padaromos atitinkamos teorinės išvados, kurios labai dažnai pateikiamos kaip nusakančios meną apskritai, o meninė praktika savo ruožtu priklauso nuo tam tikros teorinės pozicijos“ (Sverdiolas, 2012, p. 250). Tokiame kontekste sąvoka *teorinės meno žinios* įgyja specifiškai modernią prasmę. Atliktas tyrimas grindžiamas prielaida, kad tokios žinios yra ne menininko turima patirtis ir įgūdžiai, kuriuos jis kiekvienu atveju panaudoja savitai kurdamas konkretų meno kūrinį, bet žinios, suteikiančios kūrybai pagal metodines taisykles vykstančio proceso pobūdį. Būtent šią tyrimą grindžiančią nuostatą atspindi ir straipsnio pavadinimas, implikuojantis ne žinių įtaką kuriant konkretų meno kūrinį, bet konceptualiai grindžiamą metodišką ir abstraktų dailės raiškos procesą. Remiantis tokia prielaida, straipsnyje siekiama teoriškai atskleisti ir empiriškai ištirti studentų požiūrį į meno teorijos žinių svarbą jų dailės raiškos procesui.

Nors mokslinėje literatūroje yra plačiai nagrinėti įvairūs vaizduojamojo meno ir ypač dailės kūrybinės veiklos aspektai, nepavyko rasti darbų, kuriuose būtų analizuojamas meno teorijos žinių poveikis daile užsiimančių asmenų kūrybinei raiškai. Todėl atliktas tyrimas yra laikytinas mėginimu iš dalies užpildyti šią spragą ir šiuo atžvilgiu pretenduoti į naujumą.

Pirmojoje straipsnio dalyje apžvelgiama meno teorijos ir praktikos santykio problema. Aptariama refleksyvinė moderniojo meno prigimtis, lemianti ypatingą, palyginti su ikimoderniuoju menu, kūrybinės idėjos (koncepto) vaidmenį meninės kūrybos procese ir bendresnę teorijos reikšmę konstatuojant paties meno sritį, t. y. brėžiant konceptualią takoskyrą tarp meno ir ne meno tikrovės. Šioje dalyje pateikiama straipsnyje gvildenamos problemos teorinio ir istorinio konteksto analizė yra konceptualus atlikto empirinio tyrimo pagrindas. Antrojoje dalyje, aptariant apklaustų Dailės studijų krypties studentų atsakymus į anketos klausimus ir gautų duomenų statistinės analizės rezultatus, atskleidžiamas tiriamųjų požiūris į meno žinių įtaką šiems kūrybinio proceso ir jo rezultatų vertinimo aspektams: kūrinio idėjos formavimui, kryptingam medžiagų pasirinkimui, kūrybinio proceso tvarkai ir sekai, taip pat meno kūrinio vertinimo kriterijų pasirinkimui.

Taigi šiame straipsnyje siekiama atsakyti į klausimą: kokią įtaką meno teorija daro studentų dailės raiškos procesui. Todėl keliamas *tyrimo tikslas* – teoriškai atskleisti ir empiriškai ištirti meno teorijos įtaką studentų dailės raiškos procesui. *Tyrimo metodai*: mokslinės literatūros analizė, apklausa, kiekybinė duomenų analizė.

Teorija kaip konstitutyvinis moderniojo meno elementas

Estetika ir meno filosofija daug dėmesio skiria meno paskirties ir funkcijų analizei. Viena svarbiausių jo funkcijų laikoma pažintinė, t. y. menas suvokiamas kaip savita, palyginti su filosofija ar mokslu, bet vis dėlto neabejotina tikrovės pažinimo forma. Tikrovės meninio pažinimo galimybės bei ribos buvo ir tebėra suvokiamos skirtingai, priklausomai nuo istoriškai egzistavusios pačios tikrovės sampratos. Antikoje ir viduramžiais vyravusi mimetinė teorija meno esme pripažino jo gebėjimą mėgdžioti esamą, arba tiesiogiai „duotą“ tikrovę, kurią menas idealizuoja ją „sukilnindamas“, bet nėra pajėgus jos „išrasti“, t. y. sukurti iš nieko tikslia šio žodžio prasme. Ši mėgdžiojimo nuostata apibrėžia ir pažintines taip suvokiamo meno ribas: meninis tikrovės pažinimas iš esmės yra jos „atspindėjimas“, t. y. pasyvaus, arba „receptyvaus“, santykio su ja išraiška.

Renesanso mimetinės meno sampratos buvo vis atviriau atsisakoma, kol galiausiai įsitvirtino požiūris, jog menas yra aktyvus visiškai naujos, t. y. alternatyvios esamai, tikrovės kūrimas. Kaip teigia J. Ortega-y-Gassetas (1999), ilgus šimtmečius trukusi nuolatinė „požiūrio į meną“ kaita galiausiai baigėsi kokybiniu lūžiu, leidžiančiu kalbėti apie „tikro“ šiuolaikinio meno gimimą. Šią kaitą reikėtų sieti su tuo, kad pradėjusios modernėti Vakarų kultūros veikale „Sprendimo galios kritika“ šalia grožio sąvokos, tradiciškai siejamos su menu, atsiranda didingumo sąvoka. Ši sąvoka tapo pamatine ir svarbiausia moderniojo meno kategorija. Šio

lūžio pėdsakų matoma ir I. Kanto mokinio F. Schillerio „Laiškuose apie estetinį žmogaus ugdymą“, kuriuose pabrėžiama, kad pagrindinės naujojo žmogaus ugdymo priemonės būsiančios menas ir grožis. Vienas ryškiausių šio lūžio simbolių būtų Kanto estetika (Schiller, 1999).

Refleksyvumas yra visos moderniosios kultūros skiriamasis bruožas, atsispindėjęs moksle ir mene. Modernybė yra epocha, kurioje vyksta slinktis nuo natūralios tikrovės sampratos prie refleksyvios, kai pačią tikrovę vis labiau atsisakoma suvokti kaip nuo žmogaus sąmonės nepriklausomą esatį ir ji pradedama traktuoti kaip pagal tam tikras metodines taisykles konstruojamas sąmonės vaizdinys. Ši nuostata paprastai išreiškiama formule „idėja yra pirmesnė už tikrovę“ ir reiškia tai, kad idėja ne atspindi tikrovę, bet pastaroji yra kildinama arba randasi iš idėjos. Tikrovės-vaizdinio konstravimas yra refleksyvus, tad yra pagal metodines taisykles vykstantis procesas. Būtent toks metodiškumas sieja moderniąją filosofiją, mokslą ir meną. M. Merleau-Ponty (2005) nuomone, jau moderniosios sąmonės filosofijos „tėvas“ R. Descartes'as, suformulavęs garsiąsias pažinimo metodo taisykles, yra supratęs ir pažymėjęs, kad „<...> raižinys mums duoda pakankamai žymių, nedviprasmiškų „priemonių“, leidžiančių suformuoti daikto idėją, kylančią ne iš ikonos, bet gimstančią mumyse jos „proga“. Jis teigia, kad menininkas neturi stengtis „prisirišti prie regėjimo“. Pasak Merleau-Ponty (2005), „tai – mąstymo, nebenorinčio vaikytis idėjos ir nusprendžiančio rekonstruoti ją pagal savo pasirinktą modelį, brevijorius.“ Remdamasis tuo, filosofas teigia, kad „bet kokia tapybos teorija yra metafizika“, ir mano, kad ji esanti atmaina ar variantas mąstymo, kuris kanoniškai apibrėžiamas per intelektualinį užvaldymą ir akivaizdumą. Jo nuomone, „dekartiškoji“, arba refleksyvioji, meno orientacija „semiasi įkvėpimo iš Renesanso perspektyvos technikų: „jos paskatino tapybą laisvai kurti gylio patirtis ir apskritai būties pateiktis“. Ir priduria, kad meno plėtra tam tikra prasme peržengė ir pranoko paties Descartes'o metodo bei jo galimybių supratimą, nes menininkai „taip pat žinojo, jog linijinė perspektyva anaiptol nėra galutinis taškas, kad, priešingai, ji atveria tapybai daugelį kelių: italams – objekto reprezentavimo kelią, o Šiaurės tapytojams Hochraum, Nahraum, Schragraum – aukšta erdvė, artima erdvė – kelią. Taigi plokštuminė projekcija ne visuomet skatina mūsų mąstymą atrasti tikrąją daiktų formą, kaip suprato Descartes'as: „pasiekusi tam tikrą deformacijos laipsnį, toliau ji, priešingai, grįžta prie mūsų požiūrio taško, o daiktai atsiduria tokiame nuotolyje, kurio neįveikia joks mąstymas“ (Merleau-Ponty, 2005, p. 96). Pagal jo įžvalgas, galima pasakyti, jog tapybos, piešimo, skulptūros išraiškos priemonės yra skirtingos, bet „įrodo tai, jog yra atitikmenų sistema, linijų, šviesų, spalvų, reljefų, masių Logosas, nesąvokinė universalios būties pateiktis“. Ši pateiktis turi įtakos kryptingai pasirenkant medžiagas kūrybiniam procesui, formuojant kūrybinio proceso eigą, taip pat kūrinio idėją.

Modernybėje teorija įgyja ypatingą reikšmę, nes ji faktiškai pradeda grįsti bet kokią žmogaus veiklą, laiduodama jos metodiškumą ir sistemiškumą. Kad teorijos ir tapybos raida yra susijusi, nurodo Ortega-y-Gassetas (1999) ir kiti autoriai. Jie pabrėžia, kad keičiantis filosofinėms tikrovės sampratoms neatsitiktinai atsiranda ir naujų tikrovės vaizdavimo tapyba būdų bei formų, t. y. naujų jos stilių.

Įsitvirtinus refleksyvaus pažinimo sampratai, kai pažinimas suvokiamas ne kaip tikrovės atspindėjimas, o kaip jos konstravimas, keičiasi požiūris ir į meno pažintinę funkciją: ji išplečiama ir sureikšminama. Šitokio sureikšminimo mastą pabrėžia Friedricho Nietzsche's posakis, kad menas yra aukščiausia metafizinė veikla, kitaip tariant, svarbiausias tikrovės steigties būdas. Ši principinė nuostata galutinai įsitvirtino XX a. antrosios pusės kognityvistinėje meno teorijoje. Pasak šios teorijos, menas yra tam tikra forma, per kurią menininkas savitai tyrinėja, taigi pažįsta tikrovę ir ją reikšmingai išreiškia. Kuriančio menininko uždavinys – ne vien perteikti tikrovę ir jos reiškinius, bet ir ją stebėti, tirti, teikti naujų žinių apie ją. Merleau-Ponty ir J. P. Sartre'as sujungė fenomenologinį ir egzistencinės filosofijos požiūrius, pabrėžė tiesioginį juslinį, kūniškąjį tikrovės suvokimą ir kartu pasaulio patyrimo (kalbinį ir socialinį), istorinį apibrėžtumą (Halder, 2002). Jie daug dėmesio skyrė šiuolaikinio Vakarų meno pažintinės funkcijos ir jo galimybių tirti tikrovę analizei. Pasak Merleau-Ponty, „suvokimas nėra pasaulio mokslas, netgi ne aktas, tam tikros pozicijos užėmimas, tai – fonas, kuriame skleidžiasi ir kurį numato visi aktai. Pasaulis nėra objektas, kurį aš užvaldau, turėdamas savo rankose jo konstitucijos dėsnį, tai – visų mano minčių ir visų mano aiškių suvokimų natūrali terpė ir laukas“ (Merleau-Ponty, 2005, p. 84). Šią įžvalgą jis universalizuoja, taikydamas ją visam Vakarų Europos menui ir kultūrai: jie egzistuoja nuolat apmąstydami save ir palaikydami kritišką „dialogą“ su savimi. Kitaip tariant, nuolat įsisąmonindami savo buvimą, ir šitaip egzistuoja pirmiausia savo pačių vaizduotėje. Taigi pirmiausia yra „idėja“. Kad šis egzistavimo principas galioja menui, patvirtina istorinė didžiųjų meno stilių kaita: stiliai

yra tam tikrų „idėjų“ raiška ir įprasminimas jas įkūnijančiomis formomis. Meno teorijos išmanymas, meno stilių analizavimas menininkams suteikia naują postūmį naujoms meno formoms kurti. Būtent šį meno raidos aspektą turi omenyje ir E. H. Gombrichas (2014), rašydamas, kad „visa meno istorija – tai ne techninių įgūdžių tobulėjimo, bet kintančių idėjų ir reikalavimų istorija“ (Gombrich, 2014, p. 24). Šios „idėjos“ ir jų savybės tarpusavyje yra susijusios visuotiniais ryšiais, tad panorėjus beveik kiekvieną idėją nesunku intelektualiai susieti su bet kuria kita ir kiekvienai jų pritaikyti vizualinį išraiškos būdą. Pasak radikalių kognityvistų, meno paskirtis yra tokia pati kaip ir mokslo – pažintinė tiriamoji. Suprantama, kad pagrindinis meno kūrinio komponentas, šių teorijų požiūriu, yra jo semantinis turinys; kiti kūrinio komponentai (ekspresyvus turinys, forma) svarbūs semantiniam turiniui subordinuoti arba tėra jo atžvilgiu šalutiniai. Tokie teoriniai pagrindai implikuoja tam tikrą meninės vertybės sampratą. Jei menas yra pažinimas, tai geras menas (meno kūrinys) – toks, kuris yra geras pažintinio reikšmingumo požiūriu.

Ypatingą tikrovę (ir kūrinį) „pralenkiančios“ meninės idėjos reikšmę nusako *konceptualumo* sąvoka. XIX a. ir ypač XX a. garsūs menininkai kūrė konceptualų meną. Jie buvo iškilūs meno teoretikai, sąmoningai reflektavę ir giliai apmąstę savosios kūrybos ištakas bei prigimtį, jos prielaidas, metodus ir tikslus. P. Klee (2008) teigia, kad moderniajam menui būdingas siekis ne perteikti regimąjį pasaulį, o sukurti naują pasaulį. Juslinė dailės prigimtis gali bent iš dalies atsiskleisti mėginant nusakyti, kuo kasdienis juslinis suvokimas skiriasi nuo dailės istorijoje žinomų vizualinio suvokimo būdų. Kasdieniai tiesioginiai pojūčiai yra neapibrėžti ir amorfiški – tai esminė jų savybė. Dailė yra ypatingas vizualinių pojūčių tyrinėjimo būdas. Pojūčius galima tyrinėti įvairiai. Filosofija (pažinimo teorija) nagrinėja pojūčių tikrumo, jų santykio su pačiais daiktais ir gebėjimo juos atskleisti klausimus. Tokios pojūčių analizės priemonė yra grynasis mąstymas, t. y. teorinė refleksija. Menas, ypač dailė, yra kitoks juslinės patirties ir medžiagos tyrinėjimo būdas. Šio metodo esmė ir būtina sąlyga – gebėjimas įsižiūrėti, kitaip tariant, jis grindžiamas menininko žiūra, darančia galimą pirminės juslinės medžiagos analizę, atranką ir pertvarkymą. Dailė, kaip pojūčių analizės priemonė ir būdas, yra ir savita juslinės refleksijos rūšis. Pripažįstama, kad meninė kūryba yra savita teorinės veiklos atmaina. Šiuo požiūriu ypač taikli ir iškalbinga P. Cezanno įžvalga, kad menas yra teorija, sukurta ir pritaikyta bendraujant su gamta (žr. Merleau-Ponty, 2005). Neretai išsakomas požiūris apie gelminę filosofijos ir dailės, ypač tapybos, giminystę turi tvirtą pagrindą (Hegelis, 2012; Heidegeris, Gadameris 2003), o posakis, kad tapyba yra „mąstymas spalvomis“, nėra tik dirbtinė metafora.

Svarbu teoriškai apibrėžti „meniškumo“ kriterijus, leidžiančius tam tikrus objektus priskirti būtent „meno“, o ne banalios „nemeninės“ tikrovės sričiai. Ieškoma „episteminių“ kriterijų, turinčių padėti atpažinti, kurie tikrovės objektai priskirtini meno reiškiniams. G. Dickie (2000, 2003) siekia parodyti, kad antiesencializmas klaidingai suponuoja, jog galimi tik vienos rūšies episteminiai meno kūrinio kriterijai, t. y. episteminiai internalistiniai / percepciniai kriterijai. Čia jis vadovaujasi M. Mandelbaumo (1965) ir A. Danto (2012) nuomonėmis. Mandelbaumas pažymėjo, kad antiesencializmas nepaiso reliacinių (relational) meno kūrinio savybių, todėl meno apibrėžimą nepagrįstai apriboja tiesiogiai pastebimomis empirinėmis percepcinėmis savybėmis (Neill, Ridley, 2012), jo žodžiais tariant, „eksponuojamomis“ (angl. *exhibited*) savybėmis (Mandelbaum, 1965) – tiesiogiai matomomis, akivaizdžiomis, pastebimomis. A. Danto (2012) plėtoja reliacinių meno kūrinio kriterijų, kuriuos galima įvardyti kaip episteminius eksternalistinius, sampratą. Analizuodamas menininkų A. Warholo, R. Rauschenbergo, C. Oldenburgo, J. Johnso darbus, jis teigia, kad jei žiūrėsime į šiuos darbus percepcinių savybių aspektu, tai nesugebėsime paaiškinti, kuo jie skiriasi nuo įprastų kasdienių daiktų – šia prasme Warholo „Brillo dėžė“ niekuo nesiskiria nuo prekybos centre sukrautų Brillo dėžučių. Kad pamatytume „Brillo dėžę“ kaip meno objektą, kaip „meno pasaulio narį“, pasak A. Danto (2012), reikia to, ko „akis negali įvertinti“ (angl. *eye cannot decry*): „turime būti gerai susipažinę su meno teorija ir didele dalimi šiuolaikinės Niujorko tapybos“ (Danto, 2012, p. 191). Būtent meno teorija ir meno istorija yra tie identifikaciniai kriterijai, kurie „ne tik padeda mums atskirti meną nuo kitų dalykų, bet ir meną daro galimą“ (Danto, 2012, p. 185). Vadinasi, meno teorija ir meno istorija paskirą objektą ne tik „padaro“ meno kūriniu, bet kartu steigia ir nustato pačią meno objektų visumą, kurią A. Danto (2012) vadina „meno pasauliu“: jos „perkelia“ kasdienį daiktą į meno pasaulį taip, kad nebeleidžia jam „vėl virsti realiu objektu“ (Danto, 2012, p. 191). G. Dickie (2003) perima Mandelbaumo įvestą eksponuojamų / reliacinių meno kūrinio savybių perskyrą ir pritaria A. Danto (2012), kad episteminių internalistinių kriterijų negalime laikyti identifikacine meno kūrinio eksternalistinių kriterijų samprata. Jis atmeta meno teoriją ir meno istoriją kaip

per siaurą kriterijų ir naujai interpretuoja *meno pasaulio* sąvoką, kurią pasitelkia kaip vieną pagrindinių instituciniam meno kūrinio statusui aiškinti. Pažymi, kad „būtent ši sąvoka yra institucinės teorijos šerdis“ (Dickie, 2003, p. 49). Svarbu pabrėžti, kad loginio rato pats G. Dickie (2003) nelaiko problema. Jis neigia ne tai, kad jo apibrėžime glūdi loginis ratas, bet kad jam būdingas ydingas loginis ratas, t. y. neinformatyvumas. Taigi iškyla klausimas, ar galima jį laikyti informatyviu, paaiškinančiu, kaip atskirti meną nuo ne-meno? Išskirsime kritines pozicijas ir pateiksime Dickie'o kontrargumentus. Menininkas, S. Davieso (Davies, 1991) teigimu, nėra tik kuriantis ir savo kūrybą pristatantis žmogus, jis turi „autoritetą suteikti meno kūriniui statusą“ ir „tokį autoritetą menininkas įgyja dalyvaudamas meno pasaulio veikloje“ (Davies, 1991, p. 87). Menininkas, pasak G. Dickie (2000), elgiasi kaip paprastas žmogus – čia būtina „turėti žinių ir kartais įgūdį“ (Dickie, 2000, p. 106). Taigi kokių žinių ir kokių įgūdžių? Svarbu pabrėžti, kad A. Dickie'o palyginimas yra klaidinantis, nes, skirtingai nei meno kūrybos, Heimlicho manevro taisyklės – žinojimas kaip – yra eksplikuotos. Vienintelės meno kūrybos taisyklės, kurias A. Dickie (2000) įvardija, yra tai, kad menininkas turi meninį žinojimą (angl. *knowledge*) arba supratimą (angl. *understanding*). Pirmoji (būtina) taisyklė – bendrasis supratimas: menininkas privalo turėti „bendrosios meno idėjos“ (angl. *general idea of art*) supratimą, t. y. žinoti, kokioje veikloje jis dalyvauja (Dickie, 2000, p. 98). Galima sakyti, menininkas yra tas, kuris žino / supranta, kas yra menas. Antroji (ne visada būtina / su išlygomis) taisyklė – specialusis supratimas: menininkas privalo parodyti bent minimalų meninės medijos ar medijų, su kuriomis jis dirba, įvaldymą (Dickie, 2000,). Nespecifikuojant meno kūrybos taisyklių – meninio žinojimo ir įgūdžių, toks paaiškinimas lieka neinformatyvus: meno kūryba yra tai, ką kuria menininkas, o menininkas yra tas, kuris kuria meną. Taigi ydingas loginis ratas akivaizdus. Apibendrindamas ankstyvosios institucionalizmo versijos pirmąjį variantą, A. Dickie (1969) priduria: „Meno kūrinys yra objektas, apie kurį kas nors yra pasakęs: aš krikštiju šį objektą meno kūriniu“ (Dickie, 1969, p. 256). Tai davė pagrindą „meno kūrinio statuso suteikimą“ interpretuoti kaip jokiomis taisyklėmis nesuvaržytą indeksinį ar performatyvų veiksmą. Pasak T. Binkley'o (1977), A. Dickie'o institucinė teorija teisingai atskleidžia, kad meno kūrinio statuso suteikimas – tai „menininko indeksinis veiksmas“ (angl. *artist's act of indexing*): „Daryti meną – tai ką nors išskirti (objektą, idėją...) ir pasakyti: tai yra meno kūrinys“ (Binkley, 1977, p. 273). Tačiau jos pagrindinis trūkumas, Binkley'o teigimu, yra tai, kad čia „statuso suteikimas iš esmės yra ekstensionalus“ (Binkley, 1977, p. 277) – indeksinis veiksmas atsiejamas nuo jį saistančių meno praktikos konvencijų (Binkley, 1977). Taip indeksinis veiksmas paverčiamas beprasmiu veiksmu, kurį gali atlikti bet kas. Tą pačią mintį pasako L. Groarke (2001) ir M. Beardsley (1983). Jie teigia, kad jei performatyvų veiksmą išreiškiantis teiginys „tai yra meno kūrinys“ nesaistomas jokių taisyklių, tai jis neinformatyvus (Groarke, 2001; Beardsley, 1983). Gal A. Dickie išvengia ydingo loginio rato, pasitelkęs tokias išraiškas kaip „meno pasaulio publika“ ar „meno pasaulio sistemos“? Jis teigia, kad antroji būtina menininko funkcija – tai meno kūrinio pristatymas: kam? – publikai, kur? – meno sistemose. „Publika“ apibrėžiama per *meno* sąvoką: tai meno pasaulio nariai, kuriems pristatomas menas. *Meno sistemos* apibrėžiamos taip: meno pasaulį A. Dickie (2000) laiko „kultūriniu konstruktu“: jį sudaro įvairios meno sistemos (tapyba, teatras, muzika ir pan.) – tai įtvirtintos meno praktikos, su joms būdingomis konvencijomis. Tad skirtingai nei Binkley, pačių meninių konvencijų A. Dickie neatmeta. Tačiau kas konvenciją padaro menine konvencija, o kultūrinę praktiką – menine praktika, taip ir lieka nepaaiškinta. Turime tik tokį apibrėžimą: meno sistemos – tai meno praktikos. Taigi, aiškindamas *meno* ir *institucinio meno* sąvokas, A. Dickie (2000) teigia, jog „ratą“ sudarančios penkios „infleksinės sąvokos“ – tai tokios kultūrinės sąvokos, kurių prasmė mums jau iš anksto žinoma: mes jas įgyjame vaikystėje, mokydamiesi „kultūrinių vaidmenų“. Taigi skirtingai nei „tradiciniuose“ apibrėžimuose, vartojamos „techninės sąvokos“, pavyzdžiui, „reikšminga forma“, šios sąvokos nereikalauja teorinio paaiškinimo (Dickie, 2000, p. 101). Siekdamas paaiškinti, kaip atskirti meną nuo ne-meno, autorius teigia, kad meno kūrinys yra toks „kultūrinis konstruktas“, kuris atpažįstamas kaip meno kūrinys. Čia susidaro paradoksali situacija. Viena vertus, Dickie tvirtina, kad jo apibrėžimas paaiškina, kaip atskirti meną nuo ne-meno, kita vertus, jis teigia, kad meno kūrinių identifikacija vyksta automatiškai, kultūriškai įdiegtu būdu, todėl nereikalauja meno apibrėžti. Iš to išplaukia, kaip pažymi Steckeris (1997), jog institucinis meno apibrėžimas mums praneša meno apibrėžimą esant nereikalingą. Tokia paradoksali situacija gali būti sprendžiama. Remiantis antrąja „infleksinių sąvokų“ reikšme, galima teigti, jog meno pasaulio publika neklausia, ar jai pristatomas objektas yra meno kūrinys, jis tiesiog atpažįstamas kaip meno kūrinys. Tad meno pasaulio publikai institucinis *meno* apibrėžimas nereikalingas. Tačiau jis reikalin-

gas tam, kas kelia klausimą, kodėl tai, kas atpažįstama kaip meno kūrinys, yra meno kūrinys. Tokiu atveju būtina užimti metapoziciją, t. y. žinoti, kaip jis kultūriškai sukonstruotas. I. Straukaitės (2013) teigimu, A. Dickie pasiūlo metalygmens identifikacinius meno kūrinio kriterijus (Straukaitė, 2013). Su šia išvada sutikti sunku, nes minėtieji „metalygmens kriterijai" yra neapibrėžti. Meno teorijos svarbą praktikoje pažymi kiti autoriai (Rodrigues, 2018; Dillemuth, 2011; Macleod, Holdridge, 2006; Sullivan, 2010).

Šiame straipsnyje aptariamo tyrimo požiūriu tokios teorijos reikšmės meninės kūrybos praktikai apžvalgos pakanka. Ši apžvalga leidžia daryti empirinio tyrimo prielaidomis tampančias išvadas. Pirmoji – egzistuoja neabejotina ir gelminė sąsaja tarp teorijos ir meninės praktikos, kuri vien dėl savo specifiškai modernaus pobūdžio daro iš principo neįmanomą nerefleksyvią meninę kūrybą (kiek jos refleksyvumą aiškiai suvokia ir įsisąmonina konkretus kūrėjas, yra atskiras klausimas, nes šio įsisąmoninimo laipsnis gali smarkiai skirtis ir skiriasi paskirų kūrėjų atveju). Antroji – meno teorijos žinios daro įtaką: a) formuojant kūrinio idėją; b) kryptingai pasirenkant medžiagas kūrybiniam procesui; c) formuojant kūrybinio proceso eigą; d) meno kūrinio vertinimo kriterijams.

Tyrimo metodika

Tyrimo dalyviai

Tyrime dalyvavo 117 Vilniaus dailės akademijos (Vilniaus, Kauno, Klaipėdos, Telšių fakultetų) ir Vilniaus kolegijos Dailės studijų krypties studentų, atrinktų netikimybinės atrankos patogiuoju būdu. Anketos buvo platinamos paskaitų metu ir internete skelbiama prieiga studentams. Jie buvo pasirinkti, nes tyrimo klausimas yra tiesiogiai susijęs su jų studijomis, kurių metu sprendžiami specifiniai dailės mokymo(si) uždaviniai, reikalaujantys gebėti taikyti teorines meno srities žinias ir praktinius dailės kūrybos įgūdžius. Tyrime dalyvavo 69,2 proc. moterų ir 30,8 proc. vyrų. Jauniausias tyrime dalyvavęs studentas yra 18 metų, vyriausias – 28 metų, amžiaus vidurkis – 23 metai (SD = 2,8 m.). 78,6 proc. studijuoja bakalauro ir 21,4 proc. – magistro studijose.

Tyrimo instrumentas

Studentų požiūriai analizuojami pagal atsakymus į klausimus apie meno teorijos žinių įtaką formuojant kūrinį. Sudarant apklausos klausimyną, remtasi Elisos Hernando ir Saros Campo validuota skale „An artists perceived value: development of a measurement scale". Taip pat šio straipsnio teorinėje dalyje atlikta nuomonių apžvalga, ar meno teorijos žinios turi įtakos: a) formuojant kūrinio idėją; b) kryptingai pasirenkant medžiagas kūrybiniam procesui; c) formuojant kūrybinio proceso eigą; d) meno kūrinio vertinimo kriterijams. Buvo sukurta skalė *Meno teorijos (MT) žinių įtaka formuojant kūrinį,* kurią sudarė 4 subskalės: *MT žinių įtaka formuojant kūrinio idėją, MT žinių įtaka kryptingai pasirenkant medžiagas kūrybiniam procesui, MT žinių įtaka formuojant kūrybinio proceso eigą, MT žinių įtaka meno kūrinio vertinimo kriterijams*. Respondentams buvo pateikiami klausimai apie meno teorijos žinių įtaką formuojant kūrinį, pvz., „Pritariate ar nepritariate teiginiui, jog teorinės medžiagos rinkimas turi įtakos formuojant kūrinio idėją?" ir keli atsakymų variantai: visiškai sutinku, sutinku, nežinau, nesutinku, visiškai nesutinku.

Tyrimo rezultatų analizės metodai

Vertinant *Meno teorijos žinių įtakos formuojant kūrinį* skalės patikimumą, buvo nustatytas *Cronbach alfa* koeficientas – 0,761, o subskalių *Cronbach alfa* koeficientai svyruoja nuo 0,410 iki 0,743 (žr. 1 lentelę).

1 lentelė. Skalės Meno teorijos žinių įtaka formuojant kūrinį subskalių patikimumo vertinimo rezultatai

Subskalės	*Cronbach alfa*
MT žinių įtaka formuojant kūrinio idėją	0,410
MT žinių įtaka kryptingai pasirenkant medžiagas kūrybiniam procesui	0,566
MT žinių įtaka formuojant kūrybinio proceso eigą	0,743
MT žinių įtaka meno kūrinio vertinimo kriterijams	0,634

Patikrinus *Cronbach alfa* koeficientus, kurie būtų pašalinus vieną kintamąjį iš skalės, nerasta nė vieno tokio atvejo. Be to, nebuvo nė vieno kintamojo, kurio skiriamoji geba *r/itt* būtų mažesnė nei 0,2. Tai rodo, kad visi kintamieji yra susiję su skale *Meno teorijos žinių įtaka formuojant kūrinį,* ir skalę galima laikyti patikima matavimo priemone.

Siekiant nustatyti, ar skiriasi studentų vyrų ir moterų meno teorijos žinių įtakos formuojant kūrinį vertinimai, buvo sudaryti keli išvestiniai kintamieji: skalės *Meno teorijos žinių įtaka formuojant kūrinį* ir jos subskalių: *MT žinių įtaka formuojant kūrinio idėją; MT žinių įtaka kryptingai pasirenkant medžiagas kūrybiniam procesui; MT žinių įtaka formuojant kūrybinio proceso eigą; MT žinių įtaka meno kūrinio vertinimo kriterijams*.

Skirstinių normalumui tikrinti taikytas Kolmogorovo-Smirnovo kriterijus. Kintamųjų, kurių normalumo prielaida nėra tenkinama ($p < \alpha = 0{,}05$), skaičiuojamas *Mann-Whitney U* kriterijus. Kintamųjų, kurių normalumo prielaida yra tenkinama ($p > \alpha = 0{,}05$), skaičiuojamas nepriklausomų grupių *Stjudent t* kriterijus (Rupšienė, Rutkienė, 2016). Skalės *Meno teorijos žinių įtaka formuojant kūrinį* ir jos subskalių *MT žinių įtaka formuojant kūrinio idėją, MT žinių įtaka kryptingai pasirenkant medžiagas kūrybiniam procesui* ir *MT žinių įtaka meno kūrinio vertinimo kriterijams* kintamieji yra pasiskirstę pagal normalųjį dėsnį ($p < \alpha = 0{,}05$), todėl skirtumams nustatyti naudojamas *Mann-Whitney U* kriterijus. Subskalės *MT žinių įtaka formuojant kūrybinio proceso eigą* kintamieji nėra pasiskirstę pagal normalųjį dėsnį ($p > \alpha = 0{,}05$), todėl skirtumams nustatyti naudojamas nepriklausomų grupių *Stjudent t* kriterijus.

Rezultatai

Studentų vyrų ir moterų požiūrių į meno teorijos žinių įtaką formuojant kūrinį skirtumai. Tiriant, ar skiriasi studentų vyrų ir moterų skalės *Meno teorijos žinių įtakos formuojant kūrinį* rodikliai, nebuvo nustatyta statistiškai reikšmingų skirtumų (*Mann-Whitney U* = 1 388,500, $p = 0{,}680$). Nors moterų žemesnis vertinimų vidurkis (vidutinis rangas – 58,14) nei vyrų (vidutinis rangas – 60,93) rodo, jog vyrai labiau pritaria teiginiui, kad meno teorijos žinios turi įtakos formuojant kūrinį, nei moterys, tačiau šis skirtumas nėra statistiškai reikšmingas.

Studentų vyrų ir moterų požiūrių į Meno teorijos žinių įtaką formuojant kūrinio idėją skirtumai. Tiriant, ar skiriasi studentų vyrų ir moterų subskalės *Meno teorijos žinių įtaka formuojant kūrinio idėjos* rodikliai, nebuvo nustatyta statistiškai reikšmingų skirtumų (*Mann-Whitney U* = 1 406,000, $p = 0{,}752$). Nors moterų žemesnis vertinimų vidurkis (vidutinis rangas – 58,36) nei vyrų (vidutinis rangas – 60,44) rodo, jog vyrai labiau pritaria, kad meno teorijos žinios turi įtakos formuojant kūrinio idėją, nei moterys, šis skirtumas nėra statistiškai reikšmingas. Buvo nustatyta, jog statistiškai reikšmingai skiriasi tik vienas subskalės *Meno teorijos žinių įtaka formuojant kūrinio idėją* rodiklis – *Teorinės medžiagos analizavimas* (žr. 2 lentelę).

2 lentelė. Vyrų ir moterų požiūrių į meno teorijos žinių įtaką formuojant kūrinio idėją skirtumai

Teiginiai	Lytis	Vidutiniai rangai	*Mann-Whitney U*	*p*
Teorinės medžiagos rinkimas	Moterys	57,30	1 320,500	0,353
	Vyrai	62,82		
Teorinės medžiagos klasifikavimas	Moterys	57,92	1 370,500	0,570
	Vyrai	61,43		
Teorinės medžiagos analizavimas	Moterys	62,91	1 141,000	0,034
	Vyrai	50,19		
Kūrinio idėjos formavimas	Moterys	56,69	1 271,000	0,204
	Vyrai	64,19		

Visais kitais atvejais subskalės *Meno teorijos žinių įtaka formuojant kūrinio idėją* rodikliai skiriasi, bet statistiškai nereikšmingai.

Studentų vyrų ir moterų požiūrių į meno teorijos žinių įtaką kryptingai pasirenkant medžiagas kūrybiniam procesui skirtumai. Tiriant, ar skiriasi studentų vyrų ir moterų subskalės *Meno teorijos žinių įtaka kryptin-*

gai pasirenkant medžiagas kūrybiniam procesui rodikliai, buvo nustatyta statistiškai reikšmingų skirtumų (*Mann-Whitney U* = 815,000, *p* = 0,000). Moterų aukštesnis vertinimų vidurkis (vidutinis rangas – 66,94) nei vyrų (vidutinis rangas – 41,14) rodo, jog moterys labiau pritaria, kad meno teorijos žinios turi įtakos kryptingai pasirenkant medžiagas kūrybiniam procesui nei vyrai, ir šis skirtumas yra statistiškai reikšmingas. Lyginant, kaip skiriasi vyrų ir moterų aptariamos subskalės kintamieji, nustatyta, jog statistiškai reikšmingai skiriasi trijų kintamųjų rodikliai (žr. 3 lentelę): *Pasirinkti medžiagas pagal chemines savybes; Pasirinkti technikas; Technikos naujovėms generuoti.*

3 lentelė. Vyrų ir moterų požiūrių į meno teorijos žinių įtaką kryptingai pasirenkant medžiagas kūrybiniam procesui skirtumai

Teiginiai	Lytis	Vidutiniai rangai	*Mann-Whitney U*	*p*
Pasirinkti medžiagas pagal chemines savybes	Moterys	63,45	1 097,500	0,021
	Vyrai	48,99		
Pasirinkti technikas	Moterys	65,72	914,000	0,000
	Vyrai	43,89		
Pasirinkti technikų junginius	Moterys	60,93	1 302,000	0,316
	Vyrai	54,67		
Technikos naujovėms generuoti	Moterys	64,56	1 008,000	0,004
	Vyrai	46,50		

Kintamojo *Pasirinkti technikų junginius* rodikliai skiriasi, tačiau statistiškai nereikšmingai.

Studentų vyrų ir moterų požiūrių į meno teorijos žinių įtaką formuojant kūrybinio proceso eigą skirtumai. Tiriant, ar skiriasi studentų vyrų ir moterų subskalės *Meno teorijos žinių įtaka formuojant kūrybinio proceso eigą* rodikliai, statistiškai reikšmingų skirtumų nebuvo nustatyta ($t = -1{,}595$, $df = 115$, $p = 0{,}113 > 0{,}05$). Nors moterų žemesnis vertinimų vidurkis (vidutinis rangas – 13,8) nei vyrų (vidutinis rangas – 14,5) rodo, jog vyrai labiau pritaria, kad meno teorijos žinios turi įtakos formuojant kūrybinio proceso eigą, nei moterys, tačiau šis skirtumas nėra statistiškai reikšmingas. Tiriant, kaip skiriasi vyrų ir moterų aptariamos subskalės kintamieji, nustatyta, jog statistiškai reikšmingai skiriasi vieno kintamojo rodiklis (žr. 4 lentelę) – *Dominuoja užbaigiant proceso eigos etapus.*

4 lentelė. Vyrų ir moterų požiūrių į meno teorijos žinių įtaką formuojant kūrybinio proceso eigą skirtumai

Teiginiai	Lytis	Vidurkiai	*t*	*df*	*p*
Formuoja kūrybinio proceso eigos etapus	Moterys	3,54	–1,066	115	0,289
	Vyrai	3,69			
Dominuoja valdant proceso eigos etapus	Moterys	3,43	–0,458	115	0,648
	Vyrai	3,50			
Dominuoja vystant proceso eigos etapus	Moterys	3,56	–0,403	115	0,688
	Vyrai	3,61			
Dominuoja užbaigiant proceso eigos etapus	Moterys	3,27	–2,752	115	0,007
	Vyrai	3,69			

Visais kitais atvejais subskalės *Meno teorijos žinių įtaka formuojant kūrybinio proceso eigą* rodikliai skiriasi, bet statistiškai nereikšmingai.

Studentų vyrų ir moterų požiūrių į meno teorijos žinių įtaką meno kūrinio vertinimo kriterijams skirtumai. Tiriant, ar skiriasi studentų vyrų ir moterų subskalės *Meno teorijos žinių įtakos meno kūrinio vertinimo kriterijams* rodikliai, buvo nustatyta statistiškai reikšmingų skirtumų (*Mann-Whitney U* = 1 032,500, *p* = 0,011). Moterų žemesnis vertinimų vidurkis (vidutinis rangas – 53,75) nei vyrų (vidutinis rangas – 70,82) rodo, jog

vyrai labiau pritaria, kad meno teorijos žinios turi įtakos meno kūrinio vertinimo kriterijams, nei moterys, ir šis skirtumas yra statistiškai reikšmingas. Lyginant, kaip skiriasi vyrų ir moterų aptariamos subskalės kintamieji, nustatyta, jog statistiškai reikšmingai skiriasi vieno kintamojo rodiklis (žr. 5 lentelę) – *Vertinimo kriterijų atranka.*

5 lentelė. Vyrų ir moterų požiūrių skirtumai į meno teorijos žinių įtaką vertinimo kriterijams

Teiginiai	Lytis	Vidutiniai rangai	*Mann-Whitney U*	*p*
Vertinimo kriterijų atranka	Moterys	54,14	1 064,500	0,010
	Vyrai	69,93		
Estetinės vertės suvokimas	Moterys	56,39	1 246,500	0,163
	Vyrai	64,88		
Teorinio vertinimo aspektų suvokimas	Moterys	56,12	1 225,000	0,127
	Vyrai	65,47		
Kūrinio vertinimo kritikos formavimas	Moterys	55,62	1 184,500	0,082
	Vyrai	66,60		

Visais kitais atvejais subskalės *Meno teorijos žinių įtaka vertinimo kriterijams* rodikliai skiriasi, bet statistiškai nereikšmingai.

Išvados

Teorinė meno teorijos įtakos dailės raiškos procesui apžvalga leidžia teigti, kad egzistuoja neabejotina ir gelminė sąsaja tarp teorijos ir meninės praktikos, kuri vien dėl savo specifiškai modernaus pobūdžio daro iš principo neįmanomą nerefleksyvią meninę kūrybą.

Meno teorijos žinios turi įtakos: a) formuojant kūrinio idėją (renkant, klasifikuojant, analizuojant teorinę medžiagą ir formuojant kūrinio idėją); b) kryptingai pasirenkant medžiagas kūrybiniam procesui (pasirenkant medžiagas pagal chemines savybes, pasirenkant technikas, technikų junginius ir technikas naujovėms generuoti); c) formuojant kūrybinio proceso eigą (formuoja kūrybinio proceso eigos etapus, dominuoja valdant, vystant ir užbaigiant proceso eigos etapus); d) meno kūrinio vertinimo kriterijams (vertinimo kriterijų atrankai, estetinės vertės suvokimui, teorinio vertinimo aspektų suvokimui, kūrinio vertinimo kritikos formavimui).

Iš esmės nebuvo nustatyta statistiškai reikšmingų studentų vyrų ir moterų požiūrių į meno teorijos žinių įtaką formuojant kūrinį skirtumų. Tačiau tyrimo rezultatai atskleidžia, kad studentai vyrai ir moterys skirtingai vertina meno teorijos žinių įtaką kryptingai pasirenkant medžiagas kūrybiniam procesui ir pasirenkant meno kūrinio vertinimo kriterijus. Buvo nustatyta statistiškai reikšmingų studentų vyrų ir moterų meno teorijos žinių įtakos kryptingai pasirenkant medžiagas kūrybiniam procesui ir meno teorijos žinių įtakos meno kūrinio vertinimo kriterijams skirtumų. Moterys labiau pritaria, jog meno teorijos žinios turi įtakos kryptingai pasirenkant medžiagas (būtent – *pasirinkti medžiagas pagal chemines savybes, pasirinkti technikas, technikas naujovėms generuoti*) kūrybiniam procesui, nei vyrai. Studentai vyrai labiau pritaria, jog meno teorijos žinios turi įtakos pasirenkant meno kūrinio vertinimo kriterijus, nei moterys.

Tyrimo rezultatai gali būti pritaikomi konstruojant meninės kūrybos programas, akcentuojant konceptualią meno teorijų reikšmę kūrybiniam procesui, laiduojant geresnius kūrybinės veiklos rezultatus.

Literatūra

Andrijauskas, A. (2017). Arabų-musulmonų pasaulio menotyrinės estetikos savitumas. *Logos*, *94*, 129-139.

Beardsley, M. C. (2003). An Aesthetic Definition of Art. In P. Lamarque & S. H. Olsen (Eds.), *Aesthetics and the Philosophy of Art: The Analytic Tradition* (pp. 55-62). Hoboken, New Jersey: Blackwell Publishing.

Binkley, T. (1977). Piece: Contra Aesthetics. *The Journal of Aesthetics and Art Criticism, 35*(3), 265-277.

Danto, A. C. (2012). Meno pasaulis. *Problemos, 82*, 184-193.

Davies, S. (1991). *Definitions of Art.* Ithaca, New York: Cornell University Press.

Dickie, G. (1969). Defining Art. *American Philosophical Quarterly, 6*(3), 253-256.
Dickie, G. (2000). The Institutional Theory of Art. In N. Carroll (Ed.), *Theories of Art Today* (pp. 93-109). Wisconsin: The University of Wisconsin Press.
Dickie, G. (2003). The New Institutional Theory of Art. In P. Lamarque & S. H. Olsen (Eds.), *Aesthetics and the Philosophy of Art: The Analytic Tradition* (pp. 47-54). Oxford: Blackwell Publishing.
Dillemuth, S. (2011). The academy and the corporate public. In J. Wesseling (Ed.), *See it again, say it again: the artist as researcher* (pp. 221-241). Amsterdam: Valiz.
Gombrich, E. H. (2014). *Meno istorija*. Vilnius: Alma littera.
Groarke, L. (2001). An Intensional Definition of Art: Christening Theories Versus Petit Essentialism. *The Journal of Value Inquiry*, *35*, 95-112.
Halder, A. (2002). *Filosofijos žodynas*. Vilnius: Alma littera.
Hegelis, G. (2012). *The Phenomenology of Mind.* New York: Dover Publications.
Heidegeris, M., Gadameris, H. G. (2003). *Meno kūrinio ištaka*. Vilnius: Aidai.
Hernando, E., Campo, S. (2017). An artists perceived value: development of measurement scale. *International Journal of Arts Management*, *19*(3)*,* 33-47.
Klee, P. (2008). *Making visible*. Retrieved from: https://www.timeshighereducation.com/features/culture/paul-klee-making-isible/2008214.article [žiūrėta 2018-09-02]
Macleod, K. & Holdridge, L. (2006). *Thinking through art: reflections on art as research.* London: Routledge.
Mandelbaum, M. (1965). Family Resemblances and Generalization concerning the Arts. *American Philosophical Quarterly*, *2*(3), 219-228.
Merleau-Ponty, M. (2005). *Akis ir dvasia.* Vilnius: Baltos lankos.
Neill, A. & Ridley, A. (2012). Relational Theories of Art: the History of an Error. *The British Journal of Aesthetics*, *52,* 141-151.
Ortega-y-Gasset, J. (1999). *Mūsų laikų tema ir kitos esė*. Vilnius: Vaga.
Rodrigues, M. (2018). Writing life narratives through art practice. *Qualitative Research in Psychology, 15*(2/3), 218-233.
Rupšienė, L., Rutkienė, A. (2016). *Edukacinis eksperimentas*. Klaipėda: Klaipėdos universiteto leidykla.
Schiller, F. (1999). *Laiškai apie estetinį žmogaus ugdymą.* Vilnius: Lietuvos rašytojų sąjungos leidykla.
Stecker, R. (1997). *Artworks: Definition, Meaning, Value*. Pennsylvania: Pennsylvania State University Press.
Straukaitė, I. (2013). George'o Dickie'o ekstensionalistinio-institucinio meno apibrėžimo neapibrėžtumas. *Problemos*, *83,* 173-182.
Sullivan, G. (2010). *Art practice as research: inquiry in visual arts*. London: Sage.
Sverdiolas, A. (2012). *Kultūra lietuvių filosofų akiratyje*. Vilnius: Apostrofa.
Anketos prieiga internete: https://apklausa.lt/f/meno-teorijos-itaka-dailines-raiskos-procese-1xw58gk/answers/new.

THE INFLUENCE OF ART THEORY ON THE PROCESS OF ARTISTIC EXPRESSION

IRMA LEŠČINSKAITĖ
Klaipėda University

Summary

Theoretical foundations of the issue have been overviewed from the historical point of view of aesthetics and philosophy. For example, theory and painting, change of their concepts, importance for the artist, influence on the formation of the following parts of the work: formation of the idea of the work concept, purposeful choice of materials, course of the work process, and choice of criteria for the assessment of an artwork. According to a philosopher, art scholar, essayist, and cultural critic J. Ortega-y-Gasset, the task of each epoch is to provide meaning to a supposed nonsense (perspectivism), each time a human being, as an "utopian creature", undergoes new upturns (Halder, 2002, p. 151). Contemporary art is foremost "conceptual", which means it is "theoretical". Its character has been described in the following way (Straukaitė, 2013): "The basics of the concept of theoretical art of some authors can be revealed by one's interpretations of the phenomena of art history (for example, how one understands the upturns or stagnation of art development). A specific empirical analysis of art facts (certain works) of an art specialist also allows to reveal one's general theoretical positions or at least theoretical assumptions" (Straukaitė, 2013, p. 174). The relation between philosophy and art theory, and the practice of artistic creation is described by a Lithuanian philosopher A. Sverdiolas (2012), who claims that "the history of arts and the history of thinking are closely interrelated: by reflecting upon a certain art expe-

rience, corresponding theoretical conclusions are drawn, which are often presented as defining art in general, while artistic practice in turn depends upon a certain theoretical position" (Sverdiolas, 2012, p. 250). Therefore, the following article aims to answer the question: what the influence of art theory on the process of students' artistic expression is. In order to answer the question, the aim has been established to theoretically reveal and empirically analyse the influence of art theory on the process of students' artistic expression. Research methods: analysis of scientific literature, survey, quantitative analysis of data.

Literature review

Aesthetics and art philosophy devoted much attention to the analysis of the purpose and functions of art. One of its most important functions is cognitive; that is, compared to philosophy or science, art is perceived as a distinct, but a certain form of cognition of reality. Possibilities and limits of the artistic cognition of reality have been and still are perceived differently, depending upon the historical concept of the reality itself.

Reflexivism is a distinctive feature of the whole modern culture, reflected in science and art. Modernity is an epoch with a shift from the concept of a natural reality to a reflexive one, when the reality itself is increasingly refused to be perceived as an independent entity of the person's consciousness and it begins to be treated as a representation of consciousness constructed under certain methodological rules. The following provision is usually expressed by the formula "the idea is ahead of reality" and means that the idea does not reflect reality, but the latter is derived or comes from the idea. Construction of reality-image is reflexive, thus it is a process happening according to methodological rules. It is exactly this methodology that links the modern philosophy, science and art. In modernity, theory acquires special significance, since it actually begins to base any human activity by guaranteeing its methodology and systemicity. J. Ortega-y-Gasset (1999) and other authors point out that the development of theory and painting is related, and emphasize that with the change of philosophical concepts of reality it is no coincidence that there appears new ways and forms of representation of reality in painting, i.e. new styles (Ortega-y-Gasset, 1999, pp. 469-471).

The following "ideas" and their features are interconnected by universal relationships, thus, if one wishes, it is easy to intellectually associate almost any idea with any other and apply a visual expression to any of them. According to radical cognitivists, the purpose of art is the same as that of science – cognitive research. It is clear that the main component of an artwork, in terms of the following theories, is its semantic content; other components of an artwork (expressive content, form) are important as subordinate to the semantic content or are merely secondary to it. Such theoretical foundations imply a certain notion of an artistic value. If art is cognition, then good art (work of art) is one that is good in terms of cognitive significance.

From the point of view of the research, the overview of the significance of such theories for the practice of artistic creation in the following article is sufficient. The following overview allows to draw conclusions from the assumptions of the empirical research. Firstly, there is a certain deep link between theory and artistic practice, which by virtue of its specifically modern nature makes the non-reflective artistic creation practically impossible (whether its reflexivity is clearly understood and perceived by a particular creator is another issue, since the degree of such awareness can greatly vary and does in the case of individual creators). Secondly, knowledge of art theory influences: a) formation of the idea of the work concept; b) purposeful choice of materials in the creative process; c) formation of the course of the creative process; d) criteria for the assessment of an artwork

Research methodology

Subjects. The research involved 117 students, 69.2 of whom were female and 30.8 male. The youngest participant of the research was 18 years old, the oldest – 28 years old; average age of students is 23 years (SD=2.8 years). 78.6 are Bachelor's degree and 21.4 Master's degree students.

Research instrument. Analysis of students' attitudes has been carried out according to their responses to the questions about the influence of the knowledge of art theory on the formation of an artwork. On the basis of the theoretical materials, a scale *Influence of the knowledge of art theory (AT) on the formation of an artwork* has been created and was comprised of 4 sub-scales: *Influence of the knowledge of AT on the formation of the idea of the work concept, Influence of the knowledge of AT on the purposeful choice of materials in the creative process, Influence of the knowledge of AT on the formation of the course of the creative process, Influence of the knowledge of AT on the criteria for the assessment of an artwork.* Participants were asked questions about the influence of the knowledge of art theory on the formation of an artwork, for example:

"Do You agree or disagree with the statement that the choice of theoretical materials influences the formation of the idea of a work concept?" and were given several variants of answers: I fully agree, I agree, I do not know, I disagree, I completely disagree.

Methods of analysis of research data

After assessing the reliability of the *Influence of the knowledge of art theory on the formation of an artwork* scale, it was determined that the Cronbach's alfa coefficient is 0.761, while Cronbach's alfa coefficients of the subscales range from 0.410 to 0.743. After completing the check, no cases of Cronbach's alfa coefficients that would remove a variable from the scale were found. Moreover, there were no variables with a unit correlation r/itt less than 0.2. The following shows that all variables are related to the *Influence of the knowledge of art theory on the formation of an artwork* scale and the scale itself can be considered to be a reliable measuring instrument. In order to determine whether there is a difference between the assessments of the Influence of the knowledge of art theory on the formation of an artwork of female and male students, a number of derivative variables were created: scale *Influence of the knowledge of art theory on the formation of an artwork* and its sub-scales: *Influence of the knowledge of AT on the formation of the idea of the work concept, Influence of the knowledge of AT on the purposeful choice of materials in the creative process, Influence of the knowledge of AT on the formation of the course of the creative process, Influence of the knowledge of AT on the criteria for the assessment of an artwork.*

Kolmogorov-Smirnov criteria has been used to check the normality of distribution. Variables of the *Influence of the knowledge of art theory on the formation of an artwork* scale and of the *Influence of the knowledge of AT on the formation of the idea of the work concept, Influence of the knowledge of AT on the purposeful choice of materials in the creative process* and *Influence of the knowledge of AT on the criteria for the assessment of an artwork* subscales are distributed according to the normal law ($p<\alpha = 0.05$), thus the Mann-Whitney criteria has been used to determine the differences. Variables of the *Influence of the knowledge of AT on the formation of the course of the creative process* subscale are not distributed according to the normal law ($p>\alpha = 0.05$), thus to determine the differences the independent Student's T criteria has been used.

Results

The analysis revealed that there were no statistically siginificant differences in the indicators of the *Influence of the knowledge of art theory on the formation of an artwork* scale between male and female students (Mann-Whitney U =1388.500, p=0.680). Moreover, there were no statistically significant differences in the indicators of the *Influence of the knowledge of art theory on the formation of the idea of the work concept* (Mann-Whitney U=1406.000, p=0.752) and *Influence of the knowledge of art theory on the formation of the course of the creative process* subscales between male and female students (t= -1.595, df=115, p=0.113>0.05). There was a statistically significant difference in the indicators of the *Influence of the knowledge of art theory on the purposeful choice of materials in the creative process* (Mann-Whitney U =815.000, p=0.000) and *Influence of the knowledge of art theory on the formation of the course of the creative process* (t=-1.595, df=115, p=0.113>0.05) subscales between male and female students. Research results reveal that women, compared to men, are more likely to agree that the knowledge of art theory influences the purposeful choice of materials in the creative process. Men, on the other hand, agree more that the knowledge of art theory has an influence on the criteria for the assessment of an artwork.

Conclusions

1. The theoretical analysis of the influence of art theory on the process of artistic expression suggests that there is a certain deep link between theory and artistic practice, which by virtue of its specifically modern nature makes the non-reflective artistic creation practically impossible.
2. Knowledge of art theory influences: a) formation of the idea of the work concept (selection of theoretical materials, classification, analysis and formation of the work idea); b) purposeful choice of materials in the creative process (choose materials according to chemical properties, choose techniques, combinations of techniques and techniques for generating innovations); c) formation of the course of the creative process (forms stages of the course of the creative process, dominates in the management, development and completion of the stages of the course of the process); d) criteria for the assessment of an artwork (selection of assessment criteria, perception of the aesthetic value, perception of aspects of theoretical assessment, formation of critique of the work assessment).

3. In essence, there were no statistically significant differences between male and female students' attitudes towards the influence of the knowledge of art theory on the formation of an artwork. However, research results reveal that male and female students differently assess the influence of the knowledge of art theory on the purposeful choice of materials in the creative process and on the choice of criteria for the assessment of an artwork. Statistically significant differences between male and female students' in influences of the knowledge of art theory on the purposeful choice of materials in the creative process and in influences of the knowledge of art theory on the criteria for the assessment of an artwork have been determined. Compared to men, women are more likely to agree that knowledge of art theory has influence on the purposeful choice of materials (namely: *choose materials according to chemical properties, choose techniques, techniques for generating innovations*) in the creative process. Male students agree that knowledge of art theory influences the choice of criteria for the assessment of an artwork more than female ones.
4. Research results can be applied in the development of programmes of artistic creativity, while emphasizing the conceptual significance of art theory for the creative process, and in the assurance of better results of creative activity.

SOCIOEDUKACINIS DARBAS SU MAŽIAU GALIMYBIŲ TURINČIU JAUNIMU

DOVILĖ LISAUSKIENĖ
Vytauto Didžiojo universitetas
VILMANTĖ ALEKSIENĖ
Vytauto Didžiojo universitetas
EDITA ŠTUOPYTĖ
Kauno technologijos universitetas

Anotacija. Straipsnyje siekiama išryškinti socioedukacinio darbo su mažiau galimybių turinčiu jaunimu aktualijas. Taikomi mokslinės literatūros analizės, sisteminimo, sintezės, apibendrinimo metodai. Straipsnį sudaro dvi pagrindinės dalys. Pirmojoje dalyje analizuojamos jaunimo rizikingą elgesį aiškinančios teorijos ir apibendrinama, jog jaunimo netinkamas elgesys gali būti biologiškai neišvengiamas, šeimoje nulemtas arba visuomenės paveiktas. Antrojoje dalyje aptariama socialinės aplinkos įtaka jaunimui, pristatomi socioeduakcinės veiklos modeliai, išryškinamos socioedukacinio darbo su jaunimu nuostatos, atskleidžiamas neformalaus socioedukacinio darbo su jaunimu aktualumas, metodų ir priemonių poreikis. Daromos išvados, jog yra reikalingas su jaunimu dirbančių specialistų - socialinių darbuotojų, psichologų, švietimo atstovų, kultūros darbuotojų, politikų bendradarbiavimas, kompetencijų sinergija; aktualūs jaunimo neformalios socioedukacijos plėtotės tyrimai.
Esminiai žodžiai: mažiau galimybių turintis jaunimas, rizikingas elgesys, socioedukacinis darbas.

Abstract. The article aims to highlight the actual problems of socio-educational work with young people with fewer opportunities. The methods of research such as literature analysis, systematization, synthesis, generalization are used in the article. The article includes two main parts. The first part analyses the theories of risky behavior among young people and summarizes that inappropriate behavior of youth may be biologically inevitable, family determined or influenced by the society. The second part reveals the influence of social environment to a young person, presents models of socio-educational activity, highlights the relevance of informal socio-educational work. The following conclusions can be drawn: socio-educational work with young people with fewer opportunities requires the cooperation of social workers, psychologists, educators, cultural workers, politicians, and the synergy of these specialists' competences. It is necessary to study the social-educational work carried out in informal environments.
Key words: young people with fewer opportunities, risky behavior, socio-educational work.

Įvadas

Politikų, valdžios atstovų, mokslininkų, visuomenės narių dėmesys jaunimui padeda vis didesniam jaunuolių skaičiui tenkinti savirealizacijos, edukacijos, socializacijos poreikius. Tačiau, ką galime pasakyti apie mažiau galimybių turinčius jaunuolius? Su kokiomis problemomis jie susiduria? Kokiomis socioedukacinėmis nuostatomis vadovaujantis šios problemos yra sprendžiamos?

Remiantis Lietuvos Respublikos Jaunimo politikos pagrindų įstatymo Nr. IX-1871 pakeitimo įstatymu (2018), mažiau galimybių turintis jaunimas – jaunimas, neturintis tokių pat sąlygų kaip bendraamžiai savo kompetencijoms ir veikloms plėtoti, nes gyvena nepalankiomis sąlygomis ar patiria socialinių, ekonominių, išsilavinimo, kultūrinių, geografinių sunkumų, turi negalią ir (ar) sveikatos problemų. Apibrėžimas išryškina socialinės aplinkos įtaką. Tą pabrėžė ir Conrad (2005) teigdama, kad jaunimas nėra rizikingas, bet rizikinga aplinka, ir siūlydama orientuotis į mokyklos, bendruomenės, šeimos narių veiksmus, kurie kelia pavojų jaunuoliui, eliminavimą.

Pažymėtina, kad yra reaguojama į jaunimo problemas ir stengiamasi mažinti riziką dirbant su jaunimu. Tai rodo priimti teisės aktai, patvirtintos programos ir kiti dokumentai. Parengta 2019–2027 m. ES jaunimo strategija, kurios svarbiausi tikslai – skatinti jaunų žmonių dalyvavimą pilietiniame ir demokratiniame gyvenime, suvienyti jaunimą visoje Europos Sąjungoje ir už jos ribų, skatinti savanorišką dalyvavimą, mokymosi mobilumą, solidarumą ir tarpkultūrinį supratimą; paremti jaunimo galimybes per kokybę, inovacijas ir jaunimo darbo pripažinimą. Vykdoma programa „Europa 2020", kuria siekiama mažinti jaunimo problemas švietimo ir užimtumo srityse, pavyzdžiui, mažinti mokyklos nebaigusių asmenų skaičių, didinti jaunų absolventų dalį ir parengti visapusišką švietimo ir užimtumo politikos iniciatyvų rinkinį. Jungtinių tautų vaiko teisių konvencijoje (1989, LT-1992) pažymima, jog vaikų teisių apsauga yra užtikrinama ES institucijose ir valstybėse narėse. Europos Parlamento rezoliucijoje dėl nelygybės mažinimo (2015) ypatingas dėmesys ski-

riamas vaikų skurdo mažinimui. Jaunimo politikos pagrindų įstatymas (2003), kuriame nustatoma jaunimo politikos įgyvendinimo principai, sritys, organizavimas ir valdymas. Šio įstatymo 2018 metų redakcija, siekiama atkreipti dėmesį į darbo su jaunimu ypatumus, nuorodas jaunimo organizacijų ir su jaunimu dirbančių organizacijų kompetencija. Europos komisijos baltoji knyga „Naujas postūmis Europos jaunimui“, kurioje akcentuojama, kad į jaunimą neturima žiūrėti kaip į problemą, o privaloma jiems suteikti galimybę reikšti savo idėjas.

Įvairių šalių mokslininkų tyrimuose išryškinama, kad darbas su mažiau galimybių turinčiu jaunimu turi būti kryptingas, atviras ir orientuotas ne tik į individą ar jo charakteristiką, bet ir į visą aplinką (Taş, 2017; Woodman, Wyn, 2013, 2007; Collingwood, 2012; Merkys, Brazienė, 2012; Stinson, 2009; Žemaitaitytė, 2006; Conrad, 2004; 2005). Tačiau, nors ir yra brėžiamos gairės bei įgyvendinama jaunimo politika, darbas su mažiau galimybių turinčiu jaunimu vis dar yra problematiškas. Išryškėja *probleminis klausimas*: kokios socioedukacinio darbo su mažiau galimybių turinčiu jaunimu aktualijos?

Tyrimo objektas – socioedukacinio darbo su mažiau galimybių turinčiu jaunimu aktualijos.

Tyrimo tikslas – išryškinti socioedukacinio darbo su mažiau galimybių turinčiu jaunimu aktualijas.

Tyrimo metodai – taikyti mokslinės literatūros analizės, sisteminimo, sintezės, apibendrinimo metodai, kurie sudarė sąlygas atskleisti, kokios žinios apie pasirinktą mokslinio tyrimo objektą jau yra publikuotos Lietuvos ir užsienio literatūroje. Literatūros analizė leidžia geriau suprasti nagrinėjamą objektą ir suformuluoti pagrindines idėjas (Tidikis, 2003).

Straipsnį sudaro dvi pagrindinės dalys. Pirmojoje dalyje analizuojamos jaunimo riziką pristatančios teorijos, siekiant išsiaiškinti priežastis, kodėl jaunimas elgiasi rizikingai. Antrojoje dalyje aptariama socialinės aplinkos įtaka jaunimui, pristatomi socioeduakcinės veiklos modeliai, išryškinamos socioedukacinio darbo su jaunimu nuostatos, atskleidžiamas neformalaus socioedukacinio darbo su jaunimu aktualumas, metodų ir priemonių poreikis.

Mažiau galimybių turinčio jaunimo rizikingo elgesio teorinės įžvalgos

Mažiau galimybių turinis jaunimas (Jaunimo politikos pagrindų įstatymo pakeitimo įstatymas, 2018) keičia anksčiau naudotąją sąvoką „socialinės rizikos jaunimas“. Remiantis Pėžaite, Braziene (2004), socialinė rizika – įvairios visuomeninio gyvenimo aplinkybės, sudarančios sąlygas socialinei asmens atskirčiai atsirasti. Taigi, „socialinė rizika“ analizuojama kaip socialinis reiškinys ar socialinė problema, išryškinant socialinės atskirties veiksnius, sąlygas, sritis. Pagal šiuolaikinę sampratą, sąvoka „socialinės rizikos jaunimas“ yra stigmatizuojanti, - tą pabrėžia Conrad (2004, 2005), Kuprėnaitė, Lubienė, Ubeikienė (2015), Averett, Crowe, Hall (2015). Conrad (2004) teigia, kad etiketė „socialinės rizikos jaunimas“ yra pagrįsta ekonomikos logika ir baime, kad jaunimas bus neproduktyvus ir prisidės prie visuomenės narių esančių užribyje. Tai sukuria neigiamų nuostatų internalizavimą, išmoktą bejėgiškumą.

Tačiau jaunimas visuomet bus linkęs elgtis rizikingai, tad jaunimo rizikingas elgesys išlieka mokslininkų tyrimo objektu. Pats žodis „rizika“ nėra žeminantis ar įžeidžiantis. Remiantis tarptautinių žodžių žodynu (2009) ir Oksfordo žodynu (Oxford Dictionary, 2018), žodžio „rizika“ reikšmė yra dviprasmė, vienalaikiškai suvokiant galimą grėsmę ir nesėkmę arba veikimą, tikintis geros baigties, sėkmės. Rizika turi tiek neigiamą, tiek teigiamą pusę, tačiau paprastai žmonės linkę save saugoti ir vengia rizikos, nes nežinomybė, neapibrėžtumas daugumą baugina, jie nesijaučia tvirtai ir saugiai. Galbūt todėl ši sąvoka įgauna negatyvią reikšmę.

Rizikos negatyvus dominuoja deficito modelyje, kurį aptarė amerikiečių Nacionalinė studentų advokatų koalicija (National Coalition of Advocates for Students, 1985), teigdama, kad išryškinami jaunimo rizikingo elgesio veiksniai, tuomet kai tikra dalis jaunimo neatitinka visuomenės lūkesčių. Pažymima, kad deficito modelis grindžiamas nukentėjusio kaltinimu, tad studentų advokatų koalicija reaguodama į jaunimo rizikingo elgesio veiksnius gina jaunimą. Iškyla klausimas – kas turi prisiimti atsakomybę jeigu jaunuolis nelanko pamokų, jeigu vartoja svaiginančias medžiagas, jeigu padarė nusikaltimą? Ar tikrai dėl šių veiksmų kalti ir atsakingi tik patys jaunuoliai?

Galima išskirti tris sritis, kuriose yra analizuojamas mažiau galimybių turintis jaunimas. **Švietimo** srityje tai – praleidžiantys pamokas, atsisakantys dirbti, besityčiojantys iš mokytojų, nepažangūs jaunuoliai. *Sveikatos priežiūroje* – jaunimas, turintis fizinių ar psichologinių problemų, vartojantys alkoholį, narkotikus,

užsiimantys rizikinga seksualine veikla. *Teisėsaugos* srityje – kaltinami nusikaltimais, įkalinti, teisti, turintys didelę pasikartojančio nusikaltimo riziką asmenys. Tai išryškina tarpdisciplinišku mo poreikį darbui su mažiau galimybių turinčiu jaunimu. Kaip teigia Lisauskienė, Aleksienė (2017), siekiant sėkmingų rezultatų darbui su jaunimu, būtina socialinių darbuotojų, psichologų, švietimo atstovų, kultūros darbuotojų, politikų tarpusavio partnerystės motyvacija bei kompetencijų ir bendradarbiavimo kultūros sinergija. Bendradarbiavimas padėtų geriau suvokti jaunimo elgesį, suteiktų daugiau stabilumo, padėtų suvaldyti netikėtas situacijas, plėtotų darbuotojų kompetencijas.

Teorijos, pristatančios gilesnį suvokimą apie mažiau galimybių turintį jaunimą, yra skirtingai klasifikuojamos. Jomis gali remtis psichologai, sociologai, edukologai bei kitų sričių mokslininkai. Tad norint suvokti visas rizikos priežastis, būtina išeiti iš vienos disciplinos rėmų. Remiantis Conrad (2004), paauglių rizikingo elgesio teorijos (Theories on adolescent risk-taking) pabrėžia rizikos veiksnius, reprodukcinių formų pasipriešinimo teorijos (Theories on performative forms resistance) akcentuoja tarpasmeninį ir socialinį bendravimo santykį, o psichoanalitinės save naikinančio elgesio interpretacinės teorijos (Psychoanalytic interpretations of self-destructive behaviour) išryškina šeimos įtaką jaunuolio elgesiui.

Viena iš *paauglių rizikingo elgesio* teorijų yra Fuzzy-trace teorija, kurioje teigiama, kad sprendimus priimame remiantis turimais faktais ir įrodymais, jog žmogus, turintis daugiau patirties mažiau rizikuoja. Tai aiškinama atsižvelgiant į emocijas ir gebėjimu jas valdyti. Remiantis Rivers, Reyna, Mills (2008), sprendimų priėmimui didelę įtaką turi emocijos, kadangi jos žymi reikšmingus gyvenimo įvykius. Emocinės būsenos gali palengvinti ar trukdyti sprendimų priėmimui dėl asmens vertybinių orientacijų, principinių nuostatų. Tam, kad sprendimas būtų priimtas elgtis vienaip ar kitaip, būtina įvertinti motyvaciją, ar nauda laikoma verta rizikos. Motyvacija – stipri emocinė būsena, kurią jauniems žmonėms sunku slopinti, ypač atsakant į labai sustiprintą stimulą. Taigi, Fuzzy-trace teorija aiškinanti jaunimo riziką, orientuojasi į jaunuolio emocinę būseną. Jeigu jaunam žmogui sunku susikoncentruoti, išlaikyti balansą, jis nepasitiki savimi, jam priimti logiškus sprendimus, nesivadovaujant emocijomis, yra sudėtinga. Kitoje teorijoje, kurią pristato Steinberg (2007), išryškinama smegenų ir elgesio sąveiką. Mokslininkas teigia, kad paauglių polinkis užsiimti rizikingu elgesiu nėra dėl neracionalumo, nesąžiningumo ar nežinojimo, tam turi įtakos neurologija. Remiantis šiuo požiūriu, padidėjusi rizika paauglystėje gali būti normatyvinė, biologinė priežastis, ir tam tikra prasme neišvengiama. Laikinas skirtumas tarp brendimo, kuris skatina paauglius ieškoti įdomių troškimų, ir lėtas branduolinės sistemos, reguliuojančios šiuos impulsus, brandinimas, daro paauglystę padidėjusiu pažeidžiamumu dėl rizikingo elgesio. Anot Steinberg (2007), siekiant sumažinti paauglių riziką per intervencijas, skirtas keisti jų žinias, požiūrį ar įsitikinimus yra netinkamas būdas. Būtina orientuotis į pokyčius aplinkoje. Paauglys gali priimti kompetentingus ir logiškus sprendimus, kai tam yra tinkamos sąlygos. Taigi, Steinberg teorijoje rizika aiškinama kaip biologiškai nulemtas veiksnys, kurį galima kontroliuoti per socialinę aplinką.

Reprodukcinių formų pasipriešinimo teorijose nagrinėjami asmens ir šeimos tarpusavio santykiai, kurie turi didelę įtaką jaunuolio socialiniams įgūdžiams. Viena iš reprodukcinių formų pasipriešinimo teorijų – performatyvi veido teorija (performative face theory), kurioje analizuojami asmens tapatybės formavimosi veiksniai. Vienas iš teorijų autorių Goffmanas (1967), būdamas simbolinio interakcionizmo atstovas, sąvoką veidas pateikia kaip veidrodinio veiksmo (facework) metaforą, išryškindamas pozityvią socialinę vertę, kuri nėra susijusi su asmens individualia psichologija, o nusako žmonių veiksmų ryšius. Aiškinamasi, kodėl ir kaip asmenys, siekdami asmeninių tikslų, atlieka veidrodinius veiksmus. Teorijos esmė – atskleisti šių veiksmų sąsajas su asmens identitetu (Moore, 2017; Allen, Moore, 2016; Brickell, 2005). Remiantis šia teorija, būtų galima įžvelgti, kodėl jauni asmenys, gyvenantys stokojančių socialinių įgūdžių šeimoje, elgiasi ir kuria savo gyvenimą taip pat kaip jų tėvai, nesuvokdami, jog kažkas su jais yra ne taip. Šioje teorijoje paaiškinama jaunimo rizika kaip šeimos nulemtas veiksnys. Santykinės dialektikos teorijoje (relational dialectics theory) kalbama apie santykius, kurie kyla iš konkuruojančios sąveikos. Diskusijų pagalba žmonės paprastai nori konkuruoti, priešintis, kovoti, tačiau dažnai jie sutinka su kitu požiūriu ir tai daro jiems netiesioginį poveikį (Baxter, 2015). Taip yra ir šeimoje, kuomet nesutarimai su tėvais formuoja jaunuolio pasaulėžiūrą. Pasakojimo teorijoje (narrative performance theory) akcentuojama kaip pasakojimai keičia žmonių požiūrį į gyvenimą, šeimą. Langellier, Peterson (2004) yra aprašę radikalius šeimų pokyčius, kurie įvyko po kitų asmenų pasakojimų apie išgyventą patirtį. Feministinėse teorijose (feminist theories) suteikiamas skirtingas supratimas apie tapatybę, galią ir atsparumą nelygybei (Manning, Denker, 2015), atkreipiamas dėmesys į

šeimos narių vaidmenis, pareigas ir atsakomybes. Jaunuoliui, ieškančiam savęs, ypatingai svarbu suvokti savo šeimos modelį ir gebėti jį palyginti su kitais šeimos modeliais tam, kad galėtų kurti savo šeimą. Tarpusavio sąveikos teorijose (intersectionality theory) akcentuojama tarpusavio santykių įtaka žmogui, šeimai ir jo socialinei aplinkai. Remiantis Viruell-Fuentes, Miranda, Abdulrahim (2012), šios teorijos jaunuoliams gali būti kaip orientacinė sistema, nukreipianti dėmesį nuo individualaus lygio problemų.

Psichoanalitinės save naikinančio elgesio interpretacinės teorijos nurodo šeimos narių netinkamo elgesio pasekmes vaiko biologiniam ir psichologiniam vystymuisi. Bowlby (1997) prieraišumo teorijoje išryškinami netinkami mamos ir vaiko santykiai, kurie tiesiogiai siejami su paauglystės laikotarpio elgesio sunkumais. Horney asmenybes teorijoje (2013) teigiama, kad netinkamas tėvų elgesys su vaiku veda prie neurozės suaugusiame amžiuje. Jei tėvai myli vaiką, tai jis užaugs sveika asmenybe. Jei tėvų elgesys nėra šiltas, tai didelė tikimybė patologiniam asmenybės vystymuisi. Vaikas gali susitaikyti su dauguma sunkumų, nes jie suvokia, kad tie sunkumai yra teisingi. Tačiau, anot mokslininkės, frustraciją dėl neteisingo auklėjimo jaučiantis vaikas atsiduria tarsi tarp dviejų ugnių - jis priklausomas nuo tėvų, bet pyksta ant jų. Nesaugumas, nerimas, pastovi baimė ir nenoras jausti kaltę, kad nemyli savo tėvų, veda prie pykčio išstūmimo į pasąmonę. Vėliau šis pyktis pasireiškia veikdamas santykius su kitais jau suaugusio žmogaus gyvenime. Nerimas ir gynyba nuo jo sudaro neurozės pagrindą ir yra vienas iš labiausiai kankinančių afektų, todėl jaunuolis daro viską, kad jo išvengtų. Tam, jog nerimas nepasiektų sąmonės, žmogus susikuria vidinius draudimus – sąmoningai ar nesąmoningai nesugeba daryti, jausti ar galvoti apie tam tikrus dalykus, sukeliančius nerimą (Horney, 2013).

Teorijų analizė atskleidžia, kad nepalankioje socialinėje aplinkoje augantis ir/ar mažiau galimybių turintis jaunimas tiesiogiai susiduria su rizika, kuri pasireiškia per jaunuolio priimtą sprendimą elgtis vienaip ar kitaip. Priimdamas rizikingus sprendimus jaunuolis dėl psichologinių problemų, socialinės raidos sutrikimų, negatyvių šeimos tarpusavio santykių, neigiamos socialinės komunikacijos patirties ar kt., negeba įvertinti elgesio galimų pasekmių, todėl dažniausiai sulaukia nepasisekimo. Būtent ši nesėkmė socialiai atskiria. Kaip teigia Liutkevičienė (2015), socialinės atskirties vaikų ir jaunimo tinkamų socialinių sprendimų paieška integracijos į visuomenę procese turi prasidėti nuo savęs pažinimo bei savo rūpesčių ir problemų identifikavimo. Bet Štuopytė (2011) akcentuoja, jog turi būti pradedama dirbti ne tik su jaunuoliu, bet ir visa socialine aplinka, kurios daroma įtaka jaunuoliui yra nekvestionuojama. Tad būtinas sisteminis daugiakryptis socioedukacinis darbas su mažiau galimybių turinčiu jaunimu tiek formaliose, tiek neformaliose socialinėse aplinkose. Analizuojant mokslinę literatūrą pasigendama tarpdisciplininio socioedukacinio darbo su jaunimu studijų.

Socioedukacinio darbo su mažiau galimybių turinčiu jaunimu neformalioje socialinėje aplinkoje aktualumas

Remiantis Pranskūniene (2013), kyla didelė problema dėl reiškinio, kuris anglų kalba vadinamas „*education*“, vertimo į lietuvių kalbą. Pažymėtina, kad vieni mokslininkai pritaria Jovaišos (2007) pozicijai, kad bendriausia pedagogikos kategorija yra ugdymas, o švietimas yra sudėtinė šios kategorijos dalis – pagrindinė ugdymo funkcija. Kiti pritaria Bitinui (2011), kad švietimo sąvoka negali būti traktuojama tik kaip ugdymo funkcija, nes ji yra gerokai platesnė. Trečias kelias – versti angl. *education* lietuvišku „*edukacija*“ . Kaip teigia Pranskūnienė (2013), terminas edukacija nėra naujas lietuvių kalboje: jis vartojamas jau kelis šimtmečius, tačiau neįgijo bazinio edukologijos mokslo termino statuso. Tuo tarpu, anot Bitino (2011), pasiūlymas žodį *edukacija* vartoti kaip *education* yra bereikalinga tarptautinių žodžių ekspansija.

Socioedukacija tokios vertimo problemos kaip edukacija neturi, tačiau ir čia galima išskirti kelis požiūrius. Vieni mokslininkai orientuojasi į socialinį ugdymą, priemones ir būdus. Socioedukacija kaip visuomeninis (socialinis) ugdymas (Bartkevičiūtė, 2013). „Socialinė edukacija“ – tai edukacinėmis priemonėmis besiremiantys būdai, kaip integruoti į socialinę aplinką sunkiai pritampančius ir atstumtuosius” (Andrašiūnienė, 2007). Kiti mokslininkai akcentuoja mokslo ir profesinės veiklos dermę, aplinkos veiksnius. Socioedukacinė veikla – mokslu grįsta profesinė veikla, kuria siekiama įgalinti asmenį tam tikrame socialiniame kontekste (Baniukaitytė, 2013). Socioedukacinis darbas apjungia socialinės ir edukacinės veiklos sritis, kurios remiasi subjekto (socioedukacijos specialisto) ir objekto (pagalbos gavėjo) sąveikavimo principu. Pagrindiniai socioedukacinio darbo specialistai Lietuvoje yra – socialinis darbuotojas, socialinis pedagogas, psichologas, specialusis pedagogas. Leliūgienė (2002) teigia, kad socioedukacinis darbas yra mokslas bei

praktika, padedanti žmonėms pasiekti efektyvų psichosocialinį funkcionavimą bei lemianti societarinius pokyčius stiprinant žmonių socialinę gerovę. Kaip matyti iš pateiktų apibrėžimų, socioedukacinis darbas – tai daugiafunkcinė veikla, kuri remiasi praktikos ir mokslo derme.

Profesionalaus socioedukacinio darbo teorijos pradininkai: I. Arlt, R. Adams, A. Salomon, įrodė, kad socialiniam darbui svarbi aplinka, kokybė ir edukacija. Arlt (1994) socioedukacinį darbą atskleidė per „aktyvų mokymąsi“ arba „mokymąsi iš pavyzdžių“. Jaunuolio mokymosi procese akcentavo socialinės aplinkos įtaką. Adams (1998) socioeduakcinio darbą svarbą išryškino per socialinio darbo kokybę. Akcentavo edukacijos aspektą socialiniame darbe, pabrėžė socialinio darbuotojo, kitų specialistų, giminaičių, šeimos narių ir bendruomenės gyventojų bendradarbiavimo poreikį. Salomon (1937) pabrėžė ugdymo aspektą socialiniame darbe. Taigi būtina pažymėti, kad socioedukacinis darbas apima ir metodus, ir priemones, ir dalyvius bei aplinką. Tą pažymi ir Štuopytė (2011) teigdama, kad socialinio darbo samprata apima veiklą, klientus ir darbuotojus, teikiančius paslaugas.

Alifanovienė (2003) aptaria socioedukacinės veiklos modelius, kuomet pagrindinis socioedukacinės veiklos veikėjas yra socialinis darbuotojas ir suskirsto juos į tris grupes: psichologinius, sociologinius, kompleksinius. Autorė teigia, kad *psichologinės pakraipos modelių grupėje* vienas iš vyraujančių išlieka psichodinaminis modelis. Jis remiasi Z. Froido ir jo psichoanalizės pasekėjų nuostatomis, kad dabartinėse situacijose žmogus remiasi savo praeities patirtimi (vaikystės, jaunystės), kuri dažnai nėra suvokta, todėl praeities konfliktai, jų sprendimo sėkmė turi įtakos dabartiniam gyvenimo stiliui ir adaptyvumui. Šio modelio rėmuose socialinio darbuotojo pažinimo objektas yra kliento jausmų pasaulis, o esminė intervencijos sąlyga – gebėjimas išklausyti. Knight (2017) taip pat pabrėžia santykių svarbą tarp kliento ir socialinio darbuotojo (psichologo ar psichoterapeuto), nes jie sukuria patikimą aplinką, kurioje yra sprendžiamos asmens problemos. *Bihevioristinis modelis* remiasi nuostatomis, kad pažinimo ir poveikio objektas yra elgesys, kurį apibrėžia tinkama paskatų sistema. Svarbiausi tampa dabarties įvykiai, turintys įtakos elgesiui, tikslūs poveikio būdai, daugiausia dėmesio skiriama žmogaus ir jo aplinkos išoriniams ištekliams, kurie turi įtakos rezultatams (Vitkauskaitė, 2001). *Egzistencinis–humanistinis modelis*, remiantis Alifanoviene (2003), vadovaujasi nuostatomis, kad žmogus yra unikalus, žmogus yra laisvas kurdamas savo pasaulį bei save ir tokiu būdu yra atsakingas už savo egzistavimo būdą. Todėl būtina individualių atvejų analizė. Socialinio darbuotojo paskirtis ir veiklos turinys – padėti individams, grupėms ir bendruomenėms siekti įgyvendinti savo teises ir laisves, atskleisti savo potencines galias netgi tada, kai šalies ištekliai riboti, o valdžios struktūrų noras minimalizuoti žmogaus socialines garantijas didelis. Taigi psichologinės pakraipos modeliai socialinių įvykių epicentru laiko asmenybę, jos pranašumus ir trūkumus.

Sociologinės pakraipos modeliuose išryškinama kliento situacija bei socialinė aplinka. *Sisteminiame modelyje*, kurio pradininkas Bertalanfio (1972), teigiama, kad sistemos dalys išsidėsčiusios hierarchiškai, visos sistemos sąveikauja viena su kita, jos nuolat keičiasi, tačiau siekia pusiausvyros: įvykus pokyčiams vienoje subsistemoje, kitos bando atkurti pusiausvyrą. Sisteminis požiūris leidžia socialiniam darbuotojui sutelkti dėmesį į žmonių sąveikas. Socialinio darbo esmė – skatinti puoselėti asmens socialinę sveikatą, tad, remiantis Ungar (2002), ekologinis socialinio darbo modelyje pažymima šeimos, grupės, bendruomenės intervenciją į kliento socialinę aplinką. Socialinio darbuotojo uždavinys – nustatyti kliento ryšių sistemą, įžvelgti reikšmingus posistemius ir įtraukti juos į pokyčių ir pagalbos teikimo procesą. Ekologinio socialinio darbo modelyje analizuojama žmogaus ir socialinės aplinkos sąveikos dermė. Kintanti aplinka priverčia keistis bei tobulėti žmogų, ir atvirkščiai. Socialiniai darbuotojai tampa advokatais, tarpininkais, skatinančiais tinkamą individo ir aplinkos sąveiką (Muhlum,1986).

Kompleksiniuose modeliuose laikomasi nuostatos, kad kliento socializacijos procesui turi įtakos įgimti biologiniai - genetiniai, aplinkos bei tikslingo poveikio ir taip pat ugdymo veiksniai (Alifanovienė, 2003). *Kognityviniame modelyje* išryškinamas mąstymas kaip lemiantis asmens elgesį. Pažinimas suvokiamas kaip nulemiantis veiksnys ne tik asmens smegenų veiklą, bet ir emocijas. Iracionalumas pateikiamas kaip emocinių išgyvenimų valdymas keičiant kognityvinius procesus. Socialinio darbo esmė yra „nutraukti iracionalių minčių ir emocijų tėkmę, nukreiptą į save (2003, p. 47). Pagalbos teikimo proceso metu žmogus mokosi aptikti tas mintis ir pradėti jomis abejoti. Tuo tikslu socialinio darbo profesionalas turėtų suteikti žmogui galimybę naujai – racionaliai įvertinti situaciją. Taigi socioedukacinės veiklos modeliai atskleidžia, kad būtina socioedukacinio darbo specialistų komanda. Vienas socialinis darbuotojas nepajėgus dirbti su klientu, jo šeima ir visa socialine aplinka.

Kaip jau buvo akcentuota, socialinės aplinkos įtaka jaunimui yra neabejotina. Tyrimai rodo, jog neformali socialinė aplinka turi daug didesnį poveikį nei formali (Žemaitaitytė, 2006). Neformali socialinė aplinka – tai aplinka, sudaranti sąlygas neformaliam jaunuolių ugdymuisi, socializacijai, saviraiškai, kokybiškam užimtumui, kurios paskirtis – ugdyti vaiko gyvenimo įgūdžius, asmenines, socialines ir kitas bendrąsias kompetencijas (Neformaliojo vaikų švietimo koncepcija, 2012; Vaikų ir jaunimo socializacijos programa, 2010). Ilgūnė-Martinėlienė (2018), analizuodama neformaliai veikiančias jaunimo subkultūras, pažymi, kad aplinka, kurioje paauglys sąveikauja, daro tiesioginį poveikį jo gyvenimo kokybei, atveriant gyvenimo realybę bei sudarant prielaidas aiškesniam pasaulio suvokimui, o tai užtikrina ir socialinius įgūdžius. Žemaitaitytė (2006) akcentuoja, kad neformaliojo ugdymo poveikis jauno žmogaus socializacijai gali būti stipresnis už privalomos mokyklinės sistemos įtaką, nes toks ugdymas grindžiamas bendradarbiavimo ir laisvo pasirinkimo principais. Aplinka, kurioje būna jaunuolis niekada nebus neutrali, ji daro arba teigiamą arba neigiamą poveikį. Deja, sunkumus patiriantys jaunuoliai dažniausiai priešinasi integracijai, nes laiko save kitokiais nei likusi visuomenės dalis ir neturi motyvacijos būti pilnaverčiu visuomenės nariu.

Nuolatinės problemos, su kuriomis jaunuoliai susiduria, formuoja požiūrį, jog tai jų neišvengiama lemtis, todėl tai disfunkcionaliai veikia jų elgesį. Noras maištauti, kovoti, priešintis iššaukia socioedukacines problemas, kurios atskleidžia trukdžius asmens socializacijai ir edukacijai. Gudonis, Butkutė, Samašonok (2008), nagrinėdami globos namų auklėtinių adaptacijos ypatumus, pažymi, kad jiems būdingas išmoktas bejėgiškumas, savęs gailėjimasis, pasyvumas atliekant užduotis. Averett, Crowe, Hall (2015), analizuodami jaunuolių, įsitraukusių į socialinius meninius projektus elgesio pokyčius, teigia, kad mažiau galimybių turintis jaunimas išgyvena stresą, nerimą, dažnai jiems pasireiškia pykčio apraiškos, turi silpnus komunikacinius gebėjimus. Tereškinas, Bučaitė-Vilkė (2015), nagrinėdami jaunų bedarbių vyrų požiūrį į darbą, teigia, kad vis didėjanti „naujojo skurdo“ problema formuoja asmenų socialinę atskirtį. Juk darbas yra vienas iš socializacijos veiksnių bei asmens tapatybės dalis. Jauni asmenys, neturintys darbo, patiria psichologinį stresą, nerimą, nusivylimą. Tačiau ilgalaikiai bedarbiai prisitaiko prie bedarbio statuso ieškodami kitų profesinio gyvenimo alternatyvų arba tapdami neformaliosios ekonomikos dalimi. Jaunimo reikalų departamentas (2016) atkreipia dėmesį į regionų jaunimo atskirtį. Savivaldybėse atlikto tyrimo rezultatai parodė, kad jaunimas, gyvenantis regionuose, turi mažiau galimybių realizuoti save dėl finansinių trūkumų bei laisvalaikio formų skurdaus pasirinkimo. Simanaitytė (2016) atkreipia dėmesį į kaimo jaunimo problemas, tokias kaip: nedarbas, laisvalaikio, užimtumo galimybių ir vietų stoka, polinkis į žalingus įpročius, didelė jaunimo emigracija, sunki jaunų žmonių materialinė padėtis.

Taigi atlikti tyrimai atskleidžia pagrindines mažiau galimybių turinčio jaunimo, socioedukacines problemas, o būtent: stresas, nerimas, pykčio apraiškos, žemas savęs vertinimas, nepilnavertiškumo jausmas, padidėjęs jautrumas; išmoktas bejėgiškumas, „naujasis skurdas“, t. y. ilgalaikis nedarbas, nesaugumas, socialinė poliarizacija ir dezintegracija, regionų jaunimo atskirtis, komunikacinių gebėjimų stoka. Kaip teigia Liutkevičienė (2015), kuo ilgiau socialinę atskirtį asmuo patiria, tuo sunkiau jam savyje rasti jėgų, žinių ir kitų išorinių bei vidinių resursų spręsti problemoms, susijusioms su jo integracija.

Problemos, su kuriomis susiduria jaunimas, kinta. Į kiekvienos naujos kartos jaunimo poreikius ir kylančias problemas būtina reaguoti organizuojant socioedukacinį darbą. Tačiau kaip atpažinti besikeičiančius jaunuolių poreikius bei problemas? Kokiomis nuostatomis rekomenduojama vadovautis dirbant su mažiau galimybių turinčiu jaunimu? Stinson (2009) teigia, kad kūrybiškumo puoselėjimas padeda jaunuoliui patirti laisvės ir saugumo pojūtį ir tai jį nuramina, mažina pykčio protrūkius. Martin ir kt. (2013) pažymi, jog tolerancijos ir demokratijos vertybių užtikrinimas padeda kovoti su jaunuolių išmoktu bejėgiškumu, visuotinių vertybių puoselėjimas – tai nepilnavertiškumo jausmo mažinimas, o paritetiniai santykiai ne tik padeda ugdyti pasitikėjimą savimi, mažinti jautrumą, bet ir ugdo komunikacinius gebėjimus.

Svarbu tai, jog išryškėjusios socioedukacinės nuostatos pabrėžia ne specialistų aukštos kompetencijos svarbą, ne darbo metodų įvairovę, o tinkamos socioedukacinės aplinkos kūrimo poreikį formalioje ir neformalioje aplinkose. Tačiau iki šiol daugiau orientuojamasi į metodų, priemonių socialiniam darbuotojui kūrimą, veiklų organizavimą formalioje aplinkoje ir stokojama mokslinės literatūros ir tyrimų, orientuotų į neformalų socioedukacinį darbą. Socialiniai darbuotojai, socialiniai pedagogai, tiesiogiai dirbantys su mažiau galimybių turinčiu jaunimu, suvokia jaunimo netinkamo elgesio priežastis ir padeda jiems spręsti iškilusias problemas mokykloje, šeimoje, neformaliose ugdymo aplinkose. Siekiant kurti nepertraukiamą

socioedukacinį procesą, kuris vestų jaunimą prie pozityvios socializacijos, taip pat yra reikalingas ugdytojų įsitraukimas į laisvalaikio rekreacines veiklas. Tačiau analizuojant mokslinę literatūrą vis dar pasigendama gilesnio konceptualaus socioedukacijos vykdomos per rekreacines veiklas kaip asmens savirealizacijos galimybių išryškinimo. Tyrimai atskleidžia, jog sėkmingos mūsų šalies socialinių darbuotojų, dirbančių su gatvėje laiką leidžiančiu jaunimu, jaunimo rekreacijos organizavimo iniciatyvos ar švietimo ir kultūros darbuotojų iniciatyvos yra pavienės ir nesusisiekiančios (Lisauskienė, Aleksienė, 2017). Aktualu skatinti specialistų bendradarbiavimą tiriant šiuolaikinio jaunimo laisvalaikio poreikius, aplinkas, metodus, priemones bei kuriant ar pritaikant neformaliam socioedukaciniam darbui su mažiau galimybių turinčiu jaunimu.

Išvados

Sociologinių, psichologinių teorijų analizė atskleidė, kad jaunimo rizikingas elgesys yra biologiškai neišvengiamas, tad galima daryti prielaidą, kad jaunimas visuomet bus linkęs rizikuoti. Rizika turi dvi puses – tiek sėkmės, tiek nesėkmės galimybę. Nepalanki vystymuisi socialinė aplinka sumažina sėkmingo veikimo galimybes, todėl aktualus sisteminis daugiakryptis socioedukacinis darbas su mažiau galimybių turinčiu jaunimu tiek formaliose, tiek neformaliose socialinėse aplinkose.

Socioedukacinės veiklos modelių analizė atskleidė, kad keičiantis socialinei aplinkai, keičiasi ir asmuo. Socialinis darbuotojas, vadovaudamasis psichologiniais, sociologiniais ar kompleksiniais socioedukacinės veiklos modeliais, suteikia profesionalią pagalbą, skatinančią tinkamą jaunuolio ir aplinkos sąveiką. Tačiau tiek teorijų, pristatančių jaunuolių rizikingą elgesį, tiek mažiau galimybių turinčio jaunimo suvokimas skirtingose srityse, tiek socioedukacinės veiklos modelių analizė atskleidžia tarpdisciplinišku mo poreikį darbui su jaunimu. Reikalinga su jaunimu dirbančių socialinių darbuotojų, psichologų, švietimo atstovų, kultūros darbuotojų, politikų bendradarbiavimas, kompetencijų sinergija.

Išryškėjusios jaunimo problemos parodo, kad trūksta jaunimo socialinės aplinkos vertinimo tyrimų. Pasigendama gilesnio konceptualaus socioedukacinių priemonių įvairovės poreikio suvokimo, vadovavimosi socioedukacinėmis darbo su jaunimu ir jo aplinka nuostatomis.

Analizuojant socioedukacinio darbo veiklos modelius, pasigendama išsamesnės teorinės analizės, atskleidžiant kitų specialistų socioedukacinį darbą su mažiau galimybių turinčiu jaunimu. Aktualūs socioedukacinio darbo su mažiau galimybių turinčiu jaunimu empiriniai tyrimai neformalioje socialinėje aplinkoje – veikiant rekreacinėse laisvalaikio erdvėse.

Literatūra

Adams, R. (1998). *Quality social work*. Macmillan International Higher Education.

Alifanovienė, D. (2003). Teoriniai socioedukacinės veiklos modeliai. *Socialinis darbas*, *2*(4), 41-48.

Andrašiūnienė, M. (2007). *Socialinio darbo terminų žodynėlis*. Vilnius: UAB Ciklonas.

Atlas, L., Cohn, D. & Ladner, R. (1994). Improving generalization with active learning. *Machine learning*, *15*(2), 201-221.

Atvirųjų jaunimo centrų ir erdvių koncepcija. (2010). Jaunimo reikalų departamento prie Socialinės apsaugos ir darbo ministerijos direktoriaus 2010 m. balandžio 7 d. įsakymu Nr. 2V-38-(1.4)

Averett, P., Crowe, A. & Hall, C. (2015). The youth public arts program: Interpersonal and intrapersonal outcomes for at-risk youth. *Journal of Creativity in Mental Health*, *10*(3), 306-323.

Bartkevičiūtė, L. (2013). *Kintančios aplinkos veiksnių įtaka socialinio pedagogo veiklai*. Magistro darbas. Šiaulių universitetas.

Baxter, L. A. (2015). Foreword. In D. O. Braithwaite & P. Schrodt (Eds.), *Engaging theories in interpersonal communication: Multiple perspectives* (pp. ix–xiii). Thousand Oaks, CA: Sage

Brazienė, R., Merkys, G. (2012). Jaunimo ir jaunų suaugusiųjų socialinė atskirtis ir gyvenimo sąlygos: stebėsenos indikatorių paieškos problema. *FilosoFija. sociologija*, *2*, 119-127.

Bučaitė-Vilkė J., Tereškina A.(2015). Jaunų bedarbių vyrų požiūris į darbą, jų darbo tapatybės ir gero gyvenimo lūkesčiai. Iš *Kolekyyvinė monografija: Socialinė atskirtis ir gyvenimas Lietuvoje* (pp. 121-166). VDU: Versus Aureus.

Conrad, D. (2004). Exploring risky youth experiences: Popular theatre as a participatory, performative research method. *International Journal of Qualitative Methods*, *3*(1), 12-25.

Conrad, D. (2005). Rethinking 'at-risk'in drama education: beyond prescribed roles. *Research in Drama Education*, *10*(1), 27-41.

Europos komisijos *2019–2027 m. ES jaunimo strategija.* (2018). Prieiga internetu: https://ec.europa.eu/youth/news/eu-youth-strategy-adopted_en [žiūrėta 2018 lapkričio 28 d.]

Europos komisijos Komunikatas *Europa 2020*. (Briuselis, 3.3.2010 KOM(2010) 2020 galutinis). Prieiga internetu: http://ukmin.lrv.lt/uploads/ukmin/documents/files/Strategija%202020%20LT.pdf [žiūrėta 2018 lapkričio 28 d.]

Europos Parlamento rezoliucija dėl nelygybės mažinimo ypatingą dėmesį skiriant vaikų skurdui (2014/2237(INI)) (2015 m. lapkričio 24 d.). Prieiga internetu: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/LT/TXT/?uri=CELEX%3A52015IP0401 [žiūrėta 2018 lapkričio 28 d.]

Goffman, E. (1967). *Interaction ritual: Essays on face-to-face behavior.* New York, NY: Pantheon Books.

Horney, K. (2013). *Neurosis and human growth: The struggle toward self-realization*. New Yourk, London: Routledge.

Ilgūnė-Martinėlienė, R. (2018). *Paauglių subkultūra kaip socioedukacinis veiksnys mokykloje*. Daktaro disertacija. Kaunas: Vytauto Didžiojo universitetas.

Jaunimo politikos kokybės vertinimų apžvalga 43 Lietuvos savivaldybėse (2016). Prieiga internetu: https://jrd.lt/informacija-dirbantiems-su-jaunimu/informacija-apie-jaunima/apzvalgos/jaunimo_politikos_kokybs_vertinimas_43_savivaldybse.pdf [žiūrėta 2018 lapkričio 28 d.]

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

Jungtinių tautų vaiko teisių konvencija (1989, LT-1992). Prieiga internetu: https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/TAIS.19848 [žiūrėta 2018 lapkričio 28 d.]

Knight, Z. G. (2017). A proposed model of psychodynamic psychotherapy linked to Erik Erikson's eight stages of psychosocial development. *Clinical Psychology & Psychotherapy*, *24*(5), 1047-1058.

Langellier, K. M., & Peterson, E. E. (2004). *Storytelling in daily life: Performing narrative*. Philadelphia, PA: Temple University Press.

Leliūgienė, I. (2002). Socioedukacinio darbo tyrimų objekto socioistorinė raida ir šiuolaikinių metodologinių nuostatų diskursas. *Socialinis darbas, 1*(1), 6-16.

Lietuvos Respublikos Jaunimo politikos pagrindų įstatymo Nr. IX-1871 pakeitimo įstatymas 2018 m. gegužės 31 d. Nr. XIII-1224. (TAR, 2018-06-11, Nr. 9738). Prieiga internetu: https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/96665ec26a1c11e8b7d2b2d2ca774092 [žiūrėta 2018 lapkričio 28 d.]

Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro įsakymas Dėl vaikų ir jaunimo socializacijos programos patvirtinimo 2010 m. spalio 11 d. nr. v-1715. Prieiga internetu: https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalActPrint/lt?jfwid=-je7i1syyn&documentId=TAIS.383712&category=TAD [žiūrėta 2018 lapkričio 28 d.]

Lisauskienė, D., Aleksienė, V. (2017). The Need of Interdisciplinary Partnership in Recreation Area to Work with Street Youth. *Proceedings of the International Scientific Conference*, III, 222-233.

Liutkevičienė, O. (2015). Socialinės atskirties vaikų ir jaunimo tinkamų socialinių sprendimų paieška integracijos į visuomenę procese. *Socialinis darbas. Patirtis ir metodai,* 15(1), *119-135.*

Manning, J. & Denker, K. J. (2015). Doing feminist interpersonal communication research: A call to action, two methodological approaches, and theoretical potentials. *Women & Language*, 38, 133-142.

Moore, J. (2017). Performative face theory: A critical perspective on interpersonal identity work. *Communication Monographs*, *84*(2), 258-276.

Neformaliojo vaikų švietimo koncepcija 2012 m. kovo 29 d. įsakymo Nr. V- 554 redakcija. Prieiga internetu: [žiūrėta 2018 lapkričio 28 d.]

Pranckūnienė, R. (2013) *Nardinantis interaktyvumas" muziejinėje edukacijoje: grindžiamoji teorija*. Daktaro disertacija. Klaipėda.

Rivers, S. E., Reyna, V. F. & Mills, B. (2008). Risk taking under the influence: A fuzzy-trace theory of emotion in adolescence. *Developmental Review*, *28*(1), 107-144.

Rizika. Oxford dictionary (2018). Prieiga internetu: https://en.oxforddictionaries.com/definition/risk [žiūrėta 2018 lapkričio 28 d.]

Salomon, A. (1937). *Education for Social Work, A Sociological Interpretation based on an International Survey*. Zurich: Verlag für Recht und Gesellschaft.

Samašonok, K., Žukauskienė, R., Gudonis, V. (2006). Paauglių gyvenančių globos institucijose ir pilnose šeimose, kognityvinių strategijų ir elgesio bei emocinių problemų ypatumai. *Socialinis darbas*, *5*(2), 45-54.

Simanaitytė, N. (2016). Kaimo jaunimo socialinių problemų sprendimas Vilkaviškio rajone. Magistro darbas. Kaunas: Vytauto didžiojo universitetas.

Steinberg, L. (2007). Risk taking in adolescence: New perspectives from brain and behavioral science. *Current directions in psychological science*, *16*(2), 55-59.

Štuopytė, E. (2011). *Socioedukacinis darbas su vaikais bendruomenės centre.* Kaunas: Technologija.

Tidikis, R. (2003). Socialinių mokslų tyrimų metodologija. Vilnius: MRU leidykla.

Ungar, M. (2002). A deeper, more social ecological social work practice. *Social Service Review*, *76*(3), 480-497.

Viruell-Fuentes, E. A., Miranda, P. Y. & Abdulrahim, S. (2012). More than culture: structural racism, intersectionality theory, and immigrant health. *Social science & medicine*, *75*(12), 2099-2106.

Woodman, D. & Wyn, J. (2013). Youth policy and generations: Why youth policy needs to 'rethink youth'. *Social policy and Society*, *12*(2), 265-275.
Žemaitaitytė, I. (2006). Jaunimo nusikalstamumo prevencija: neformaliojo ugdymo aspektas. *Socialinis darbas, 5*(2), 80-87.

SOCIOEDUCATIONAL WORK WITH YOUNG PEOPLE WITH FEWER OPPORTUNITIES

DOVILĖ LISAUSKIENĖ
Vytautas Magnus University

VILMANTĖ ALEKSIENĖ
Vytautas Magnus University

EDITA ŠTUOPYTĖ
Kaunas University of Technology

Summary

Politicians, government representatives react to the problems of young people and the abundancy of legal acts adopted proves it, however, work with young people is still problematic. Researchers state that work with young people with fewer opportunities should be focussed, open and oriented not only towards an individual or his / her characteristics but also to the whole environment. Thus, *a problematic issue of the article is* what are the actual problems of socio-educational work with young people with fewer opportunities?

The aim of the article is to highlight the news of socio-educational work with young people with fewer opportunities. *The methods* of research such as literature analysis, systematization, synthesis, generalization are used in the article.

The article includes two main parts. *The first part* analyses the theories presenting the risk of young people in order to clarify the reasons why young people behave in risky ways. *The second part* highlights the influence of social environment to young people, presents models of socio-educational activity, highlights socio-educational provisions, discloses non-formal socio-educational work with young people, the need for innovative methods and tools.

The analysis of sociological and psychological theories revealed that the risky behaviour of young people is biologically unavoidable, so it can be assumed that young people will always be at risk. Risks have two sides: both have the chance of success and failure. The disadvantaged development of the social environment reduces the chances of successful functioning and therefore the systemic multi-directional socio-educational work with young people with fewer opportunities is relevant, both in formal and informal social environments.

The analysis of the models of socio-education activity revealed that changing social environment also changes the person. A social worker, guided by psychological, sociological or complex models of socio-educational activity, provides professional help, that promotes proper interaction between young people and the environment. However, there is a lack of research to evaluate the social environment of young people as well as lack of clear guidance on social-educational work with young people and their environment, and a lack of socioeducational activities that meet the diversity of socio-educational needs. Actual research of socio-educational work with young people with fewer opportunities in the non-formal social environments. To accomplish this it is not enough individual initiatives it also requires need for cooperation between youth workers, psychologists, educators, cultural workers, politicians, and synergy of competences.

ALFA KARTOS VAIKŲ BRUOŽAI IR UGDYMO(-SI) YPATUMAI: PEDAGOGŲ NUOMONĖ

AURELIJA MACIJAUSKIENĖ
Klaipėdos universitetas
AIDA NORVILIENĖ
Klaipėdos universitetas

Anotacija. Straipsnyje pristatoma pedagogų nuomonė apie *alfa* kartos vaikų bruožus bei jų ugdymo(si) ypatumus. Kokybinio tyrimo metu, atliekant pusiau struktūruotą interviu su pedagogais, nustatyta, kad alfa kartos vaikai, pedagogų nuomone, yra labai imlūs naujovėms, technologiškai itin raštingi, gebantys vienu metu atlikti net keletą užduočių. Nurodyti iššūkiai: *alfa* kartos vaikai sunkiau sukaupia dėmesį, juos sunku sudominti. Naujos kartos vaikų ugdymas iš pedagogų reikalauja naujų žinių, kitokio požiūrio į visą ugdymo(si) proceso organizavimą.
Esminiai žodžiai: alfa karta, alfa kartos vaikų ugdymas, pedagogas, kokybinis tyrimas.

Abstract. The article presents the opinion of teachers on the features of the generation *alpha* children and the peculiarities of their education. During the qualitative research, by means of a semi-structured interview with teachers, it has been found out that the generation *alpha* children, in their opinion, are very receptive to innovations, highly technologically literate, able to perform several tasks at the same time. The following challenges have been identified: the generation *alpha* children find it more difficult to concentrate, it is harder to interest them. Education of children from a new generation requires modern knowledge and different approach towards organization of the whole educational process from teachers.
Key words: Alpha Generation, children‘s of alpha generation education, teacher, qualitative research.

Įvadas

Nuo 2017 Lietuvos mokyklas pradėjo lankyti didžioji dauguma *alfa* kartos vaikų. Dauguma jų jau baigė pirmuosius mokslo metus, kiti – dar tik pradėjo. Dėl šios priežasties būtina iš esmės pažinti naujos kartos ugdytinius. Pedagogui svarbu suvokti, kad tai – visiškai kitokie vaikai, todėl siekiant sėkmingo *alfa* kartos vaikų ugdymo(-si), būtina juos pažinti ir keisti naujos kartos vaikų ugdymo(-si) metodus.

Alfa kartos vaikai auga ne tik intensyviai naudodamiesi įvairiais išmaniaisiais įrenginiais, bet naudojasi mąstančiais ir kartu „augančiais“ žaislais (Theko, 2018). Nuo mažens juos natūraliai supa pažangą skatinanti aplinka. Kaip teigia Nellis (2017), *alfa* kartos vaikai yra ypatingi, o užaugę dirbs darbus, kurie šiandien dar net neegzistuoja. Dėl šios priežasties jų ugdymas reikalauja iš pedagogų naujo požiūrio. Anot Nagy ir Kölcsey (2017), svarbu suvokti, jog informacija sensta labai greitai, todėl ugdant *alfa* kartos vaikus negalima remtis kone dešimties metų senumo vadovėliais ir/ar užduočių sąsiuviniais. Ramadlani ir Wibisono (2017) pažymi, kad kai yra šitiek lengvai prieinamų informacijos šaltinių, *alfoms* žinių kaupimas tampa nebe toks svarbus – būtina išmokyti juos tais šaltiniais naudotis. Šių vaikų ugdymas iš pedagogo reikalauja nuolatinio tobulėjimo ir inovatyvių ugdymo(-si) metodų bei priemonių paieškos ir taikymo.

Alfa kartos vaikai, lyginant su ankstesnių kartų atstovais, turi daugiau ir įvairesnių gebėjimų, tačiau kartu susiduria ir su daugiau iššūkių. Hudson (2018) akcentuoja, kad technologijos šiems vaikams leidžia labai greitai tobulėti, tačiau kartu gali tapti asmeninių problemų priežastimi. Coetzee (2018) šiuo atveju pažymi, kad tik skirdami daugiau dėmesio *alfa* kartos mokinių bruožams bei atsižvelgdami į jų ugdymo(-si) ypatumus, pedagogai gali sudaryti sąlygas visapusiam jų tobulėjimui, užtikrinti kelią į sėkmę ir padėti efektyviai susidoroti su kylančiais sunkumais.

Juodaitytė ir Malinauskienė (2018) pažymi, jog pedagoginė sąveika yra vienas iš svarbiausių šiuolaikinio ugdymo proceso kategorijų. Autorių teigimu, nuo šios sąveikos priklauso pedagogų ir jų mokinių vaidmenys, funkcijos, įsitraukimas į veiklą siekiant tam tikro tikslo. Todėl mokslinė *tyrimo problema* apibrėžiama šiais klausimais: kokie yra esminiai *alfa* kartos vaikų bruožai; kiek ir kaip šie *alfa* kartos vaikų bruožai lemia jų ugdymo(-si) ypatumus; kokios priemonės bei sąlygos reikalingos efektyviam *alfa* kartos vaikų ugdymo(-si) proceso vyksmui.

Tyrimo objektu pasirinkta Klaipėdos miesto ir rajono mokyklų pedagogų, pradinių klasių mokytojų, nuomonė apie *alfa* kartos mokinių bruožus bei jų ugdymo(-si) ypatumus.

Tyrimo tikslas – pristatyti esminius *alfa* kartos vaikų bruožus bei ugdymo(-si) ypatumus.

Alfa kartos vaikų charakteristika

Alfa kartos vaikai yra tarsi auganti ir itin pelninga vartotojų rinka. Šiuo terminu vadinami vaikai gimę/gimsiantys tarp 2010 ir 2025 metų. Sociologo McCrindle (2016) teigimu, kas savaitę pasaulyje gimsta maždaug 2,5 mln. *alfa* kartos atstovų. Visuotinai tikimasi, kad, lyginant su ankstesnių kartų atstovais, *alfa* kartos vaikai yra ir bus iki šiol sveikiausi, turtingiausi, labiausiai išsilavinę ir technologiškai išsivystę (Coetzee, 2018). Jei anksčiau socialinės medijos ir technologijos žmonėms buvo tik įrankis, *alfa* kartos vaikams tai bus būtinybė, gyvenimo būdo dalis (Beerkowitz, 2016).

Apibendrinant įvairių autorių mintis apie *alfa* kartos vaikus (Beerkowitz, 2016; Coetzee, 2018; Driscoll, 2017; McCrindle, 2016; Ramadlani et al., 2017; Theko, 2018; Thompson, 2018 et al.), žemiau pateikiama trumpa jų charakteristika:

- *Alfa* vaikus nuo jų gimimo visur ir visada lydi išmaniosios technologijos. Dauguma jomis naudotis išmoksta dar net neišaugę sauskelnių. Šie vaikai niekada nepažins pasaulio, kuriame neegzistavo išmaniosios programėlės ar galimybė kurti video įrašą drono pagalba. Tačiau šiems vaikams tai visiškai natūralu.
- *Alfa* vaikams greitai pasidaro nuobodu. Taip yra todėl, kad nuo ankstyvo amžiaus išmokę naudotis išmaniaisiais įrenginiais, ilgainiui jie pripranta greitai „nuskaityti informaciją“, taigi tarsi šokinėja iš programos į programą, iš vieno vaizdo įrašo į kitą ieškodami to, kas bent trumpam patrauks jų dėmesį. Kai tokią informaciją randa, su malonumu gali ją nagrinėti net keliasdešimt minučių be pertraukos, klausytis ar žiūrėti vėl ir vėl.
- Svarbu ir tai, jog *alfoms* būtina informaciją gauti iškart. Labiau, nei bet kuri ankstesnė karta, alfa vaikai trokšta, kad į jų klausimus būtų atsakyta nedelsiant. Jei pašnekovas negali to padaryti skubiai, galimas daiktas, kad neteks *alfa* kartos vaiko susidomėjimo.
- *Alfa* kartos vaikai vienu metu gali atlikti kelis darbus, tačiau ilgiau susitelkti ties viena veikla jiems žymiai sunkiau.
- Tai prasmės ieškotojai. Pažymėtina, jog mokymo(-si) procese *alfa* kartos vaikams itin svarbu tyrinėti, išmėginti, atrasti. Šiuo atveju pedagogas reikalingas labiau kaip pagalbininkas, o ne nurodinėtojas, todėl ugdant būtinas abipusis bendradarbiavimas.
- *Alfos* yra žymiai mažiau priklausomi nuo formalių taisyklių. Jiems svarbu būti ne sistemoje, o „sraute“. *Alfa* kartos vaikai linkę laikytis savidisciplinos, o ne būti kontroliuojami iš išorės.
- *Alfa* kartos vaikai taip pat labai vertina tarpasmeninius ryšius su bendraamžiais. Siekiant įtraukti juos į veiklą, būtina skatinti bendravimą ir bendradarbiavimą, kurti vieningą ugdytinių komandą. Čia labai pasitarnauja mažų grupelių kūrimas, nes taip sukuriamos sąlygos *alfoms* užmegzti ir palaikyti gilesnius tarpusavio ryšius, bendradarbiaujant siekti mokymosi sėkmės, bendro tikslo.

Remiantis aukščiau pateikta charakteristika galima teigti, kad *alfa* kartos vaikai, lyginant su ankstesnių kartų atstovais, išsiskiria išskirtiniais bruožais. Jie natūraliai domisi supančiu pasauliu ir siekia laisvai jį tyrinėti. Todėl pedagogams labai svarbu įsigilinti ne tik į *alfa* kartos vaikų charakteristiką, bet ir atsižvelgti į jų ugdymo(-si) ypatumus. Tada atsiranda sąlygos iš esmės sužadinti *alfa* kartos vaikų smalsumą ir vaizduotę bei paskatinti juos mokytis kūrybiškai ir tikslingai panaudojant technologijas.

Tyrimo metodologija

Pasak Bitino, Rupšienės ir Žydžiūnaitės (2008), kokybiniai tyrimai padeda suprasti ir interpretuoti socialinį pasaulį, tuo tarpu žmonių elgesys suvokiamas kaip dinamiškas, situacinis, padedantis tirti atvejus, nesiekiant reprezentatyvumo.

Tyrimo dalyviai. Informantų imtis, atliekant kokybinius tyrimus, priklauso nuo tyrimo tikslo (Bitinas ir kt., 2008). Kadangi tyrimu siekta išsiaiškinti pedagogų nuomonę apie *alfa* kartos vaikų bruožus bei jų ugdymo(-si) ypatumus, kokybiniam tyrimui pasirinkti imties vienetai iš generalinės aibės atrinkti taikant tikslinės atrankos būdą. Tikslinė atranka – tai tokia atranka, kuomet į atrankinę visumą tyrėjas atrenka elementus priklausomai nuo tyrimo tikslų (Rupšienė, 2007). Vykdant tikslinę atranką atrinkti tie individai, kurie gali tyrėjui suteikti prasmingos informacijos apie tiriamąjį dalyką. Šiuo atveju, tai pradinių klasių mokytojai šiuo metu dirbantys su *alfa* kartos vaikais, t. y. I, II klasės mokiniais. Tyrimo dalyvių demografinė charakteristika pateikiama 1 lentelėje.

1 lentelė. Informantų demografinė charakteristika

Informantai	Lytis	Pedagoginio darbo stažas	Pedagoginė kvalifikacija	Miestas
M 1	Mot.	4 m	Mokytoja	Klaipėda
M 2	Mot.	20 m	Vyr. mokytoja	Klaipėda
M 3	Mot.	16 m	Mokytoja metodininkė	Gargždai
M 4	Mot.	7 m	Mokytoja	Gargždai
M 5	Mot.	5 m.	Mokytoja	Klaipėda

Šiame tyrime dalyvavo 5 Klaipėdos miesto ir rajono mokyklų mokytojai. Tokia imtis yra pakankama, nes taikant individualų interviu, rekomenduojamas imties dydis – nuo 5 iki 30 žmonių (Rupšienė, 2007, p. 34).

Tyrimas vykdytas 2018 m. rugsėjo – spalio mėnesiais. Tyrimui atlikti buvo pasirinktas pusiau struktūrizuoto interviu metodas, kaip vienas patogiausių apklausos būdų, kurios metu galima gauti kuo daugiau nestruktūruotos informacijos apie tiriamą problemą. Tai kokybinis duomenų rinkimo metodas, kuomet tyrėjas klausinėja ir aktyviai klausosi atsakymų, o tiriamasis atsakinėja į tyrėjo pateiktus klausimus (Rupšienė, 2007). Kokybiniam tyrimui atlikti buvo sudaryti preliminarūs klausimai. Formuluojant preliminarius klausimus, buvo remiamasi Coetzee (2018), Hudson (2018), Nellis (2017), Nagy ir Kölcsey (2017), Ramadlani ir Wibisono (2017), Theko (2018) atliktais tyrimais, kuriuose akcentuojama *alfa* kartos mokinių charakteristika, trumpai apžvelgiami jų ugdymo(-si) ypatumai.

Iš viso interviu metu informantams buvo pateikti 7 tarpusavyje susiję klausimai, tačiau kartu paliekama galimybė tiriamiesiems laisvai pasisakyti. Pusiau struktūrizuotas interviu tyrėjui suteikia galimybę, atsižvelgiant į interviu vyksmą, pakreipti klausimus reikiama linkme. Pusiau struktūrizuotas interviu užbaigtas demografiniais klausimais, siekiant atskleisti tyrimo dalyvių charakteristikas. Norint gauti išsamią informaciją apie pedagogų nuomonę *alfa* kartos mokinių ugdymo(-si) ypatumų klausimu, visų pirma iš anksto buvo susitarta su kiekvienu jų atskirai dėl interviu sąlygų. Su kiekvienu informantu tiesioginio susitikimo metu, taip pat telefonu buvo susitarta dėl interviu laiko ir trukmės. Šio tyrimo metu interviu su mokytojais truko nuo 32 min. iki beveik 1 val. Interviu vyko mokytojų darbo vietoje, kadangi tai natūrali jų aplinka, kurioje žmogus jaučiasi jaukiai ir laisvai. Iš informantų gauti duomenys buvo fiksuojami diktofonu.

Tyrimo duomenų analizė. Interviu metu gauti duomenys buvo transkribuojami ir analizuojami. Po interviu, atliktas teksto transkribavimas – užrašomas visas interviu tekstas, tiek tyrėjo klausimai, tiek mokytojų atsakymai. Siekiant, kad tyrėjui būtų lengviau orientuotis analizuojant gautus kokybinius duomenis, kiekvienam informantui atsitiktine tvarka suteiktas kodas: M1, M2, M3, M4, M5. Surašius visą tekstą, užkoduojami interviu transkriptai ir jų puslapiai.

Po teksto užkodavimo atliktas teksto ištraukų iš interviu suskirstymas. Kiekvienas užkoduotas informanto atsakymas perkeltas į lentelę, šalia užrašius kodą. Po užkoduoto teksto perkėlimo į lentelę, atliktas duomenų grupavimas. Užkoduoti ir jau lentelėje pateikti interviu duomenys sugrupuoti į grupes ir pogrupius pagal tam tikrus požymius. Suskirsčius interviu metu gautus duomenis į grupes ir pogrupius, toliau atliktas detalus duomenų aprašymas. Remiantis informantų surinktais duomenimis, atliekama kokybinė turinio (content) analizė. Tai yra validus metodas, leidžiantis remiantis analizuojamu tekstu padaryti išvadas (Bitinas ir kt., 2008).

Tyrimo validumas ir patikimumas. Siekiant įrodyti, kad tyrimo išvados yra tikslios ir pagrįstos, buvo taikomi tokie vidinio validumo užtikrinimo būdai: tyrėjų tiesioginis dalyvavimas tyrime, ataskaitos derinimas su tyrimo dalyviais ir jų nuomonių apie rezultatų tikslumą aiškinimasis. Surinkus duomenis ir atlikus analizę, informacija buvo patikslinta dar kartą, pasiteirauta, ar ji yra teisinga, ar gerai suprasta. Išanalizavus tyrimo duomenis ir parengus ataskaitą, ji derinta su mokytojais ir išsiaiškinta jų nuomonė apie rezultatų tikslumą.

Siekiant užtikrinti išorinį tyrimo validumą, naudotas detalus aprašymas. Tyrimo ataskaitoje pateikta informacija apie tyrimo objektą pagal išankstinį susitarimą su dalyviais apie interviu metodą, tyrėjo vaidmenį ir pan. Tai tyrimo ataskaitos skaitytojams galėjo padėti suprasti, kur galima tyrimo rezultatus panaudoti ir pritaikyti.

Tyrimo etika. Laikantis tyrimo etikos, tyrimo dalyviams buvo paaiškintas šio tyrimo tikslas, jie buvo supažindinti su taikomu tyrimo metodu – interviu. Taip pat tyrimo dalyviams paaiškinta, kodėl būtent jie

pasirinkti, patikslinta, kad šio tyrimo metu gauti rezultatai reikalingi straipsnio rengimui. Anot Kardelio (2016), leidimo gavimas laikytinas bendra tyrimo etikos ypatybe. Informantams nurodyta, jog pokalbis, tyrimo etikos sumetimais bus įrašytas. Tiriamiesiems garantuotas konfidencialumas, todėl visi informantai savanoriškai sutiko dalyvauti tyrime.

Tyrimo rezultatai

Atliekant kokybinį pedagogų nuomonės tyrimą, pirmiausia siekta išsiaiškinti informantų nuomonę apie *alfa* kartos vaikus. Analizuojant pusiau struktūrizuoto interviu metu gautus duomenis pastebėta, jog labiausiai išryškėjo trys nuomonės (subkategorijos, žr. 2 lentelę) apie *alfa* kartos vaikus. Matyti, kad tyrime dalyvavę pedagogai darbą su *alfa* vaikais dažniausiai vertino kaip iššūkį. Ši subkategorija yra gausiausia teiginiais (6 teiginiai). Mokytojai pažymėjo, kad sudėtinga prisitaikyti prie pasikeitusių mokinių poreikių ir mokymo(-si) ypatumų, ne kartą pažymėta, jog trūksta žinių, gebėjimų ugdyti *alfa* kartos vaikus. Taip pat jaučiamas šiuolaikiškų mokymo(-si) priemonių trūkumas. Kur kas rečiau (2 teiginiai) *alfa* kartos mokiniai įvertinti kaip dovana mokyklai ir visuomenei. Pasisakę informantai nurodė, kad ugdant *alfa* kartos vaikus atsiranda proga tobulėti ir pačiam mokytojui, todėl tai – abipusė nauda. Vos vieną kartą išsakyta pozicija, kad *alfa* kartos mokiniai – ir iššūkis, ir dovana mokyklai bei bendruomenei.

2 lentelė. Pedagogų nuomonės apie alfa kartos vaikus analizė

Kategorija	Subkategorija	Įrodantys teiginiai	Teiginių skaičius
Pedagogų nuomonė apie *alfa* kartos vaikus	*Alfa* kartos vaikai – iššūkis	*„Iššūkis <....> šitoje vietoje ir atsiranda pagrindinis sunkumas (M 5)“. „Iššūkis. <...> Nes taip yra <...> kol kas labai sudėtinga juos iš esmės perprasti (M 4)“. Man tikrai, tikrai tai iššūkis (M 3)“. „<...> darbas su alfa kartos vaikais išties reikalauja itin daug mokytojo kūrybiškumo, kantrybės, ir šiaip... mokyklos suteiktos mokymo(si) priemonės neatitinka alfa kartos vaikų ugdymo(-si) ypatumų. Reikėtų, kad jos būtų šiuolaikiškos...Tada būtų kur kas lengviau tuos iššūkius įveikti (M 5)“. „<...> kartais jaučiuosi turinti per mažai patirties dirbti su alfomis.<...> Viskas taip šviežia... Kiekviena diena reikalauja naujovių. Negali pasiremti tuo, su kuo dirbai prieš ketverius metus (M 4)“. „Mes, kaip mokytojai, esam priversti nuolatos ieškoti būdų, kaip prie jų prieiti, kaip sudominti... Patikėkite, nėra lengva<...> (M 3)“.*	6
	Alfa kartos vaikai – dovana mokyklai ir bendruomenei	*Todėl, mano nuomone, alfa kartos vaikai yra dovana – tiek mokyklai, tiek visuomenei. (M 1)“. „<...> man alfa kartos vaikai yra didelė dovana (M 2)“.*	2
	Alfa kartos vaikai – ir iššūkis, ir dovana mokyklai bei bendruomenei	*„Visi iššūkiai, su kuriais susiduriame yra labai malonūs. <...> na jie, sakyčiau ir dovana, ir iššūkis (M 2)“.*	1
		Iš viso:	9

Kokybiniu tyrimu siekta identifikuoti esminius *alfa* kartos mokinių bruožus, todėl analizuojant gautus duomenis kategorijai „*Esminiai alfa kartos mokinių bruožai*” priskirta net 11 subkategorijų (žr. 3 lentelę). Gausiausia jų (5 teiginiai) – *Išreikštas fizinis bei emocinis aktyvumas*. Informantai pažymėjo, kad *alfa* kartos vaikai yra labai aktyvūs, tiek laisvalaikiu, tiek pamokų metu. Jų nedomina pasyvi, monotoniška veikla. Tačiau taip pat nurodyta, kad *alfa* kartos vaikai sunkiai suvaldo savo emocijas, kurios, informantų nuomone, dažnai net liejasi per kraštus. Taip pat gausios (4 teiginiai) subkategorijos – *Bendruomeniškumas* ir *Išreikštas egocentrizmas.* Tyrime dalyvavę *alfa* kartos vaikų mokytojai pabrėžė, kad šios kartos atstovai, labiau, nei kurie nors kiti, nori priklausyti grupei, bendrauti ir bendradarbiauti. Dėl to klasėse nesudėtinga formuoti vieningai veikiančias komandas, bendrai siekti tikslo. Tačiau tuo pat metu *alfa* kartos mokiniai nori būti pastebėti

kiekvienas atskirai. Pedagogų nuomone, tai mokiniai, kuriems tiesiog būtina skirti dėmesio asmeniškai, nes jie jaučiasi labai svarbūs, o save suvokia tarsi pasaulio centrą. Taip pat pažymėta, kad šie mokiniai sunkiai priima kritiką, taigi mokytojams tenka ieškoti specifinių būdų subtiliai informacijai pateikti. *Alfa* kartos vaikai, mokytojų nuomone, išties reikšmingai skiriasi nuo ankstesnių kartų atstovų. Šia mintį įrodo be minėtų trijų pagrindinių subkategorijų išskirtos šios subkategorijos: Žingeidumas ir *Emocionalumas* (3 teiginiai), *Technologinis raštingumas*, *Motyvacijos žadinimo poreikis* ir *Atvirumas* (2 teiginiai). Mažiausiai teiginių, po vieną, priskirta šioms subkategorijoms: *Gebėjimas vienu metu atlikti net keletą operacijų*, *Dėmesio stoka namuose*, *Sunku ilgesniam laikui susitelkti vienai veiklai.*

3 lentelė. Pedagogų nuomonės apie esminius alf*a* kartos mokinių bruožus analizė

Kategorija	Subkategorija	Įrodantys teiginiai	Teiginių skaičius
Esminiai *alfa* kartos mokinių bruožai	Žingeidumas	*"<…> pasireiškia žingeidumas didelis. Jie nuolat nori vis ką nors sužinoti, išsiaiškinti, patys įsitikinti. Tiek pamokų metu, tiek laisvalaikiu daug klausinėja <...> (M 5)". „Jie drąsesni elementarius klausimus užduoti. Ir tokie žingeidūs (M 2)". „<....> domisi viskuo (M 4)".*	3
	Išreikštas fizinis bei emocinis aktyvumas	*„<...> vaikų didelis aktyvumas <...> šitie vaikai, tarsi bombos. Jiems patinka dūkti, aktyviai leisti laisvalaikį. Aišku ir pamokoje visos veiklos turi būti aktyvios (M 5)". „<...> mokykloje gavę daugiau kokybiško dėmesio, nebesugeba suvaldyti trykštančių emocijų, dažnai net ima elgtis destruktyviai... tai absoliučiai kitokie vaikai (M 4)". <...> nemoka nuslėpti savo nepasitenkinimo <...> kokią emociją išgyvena tą akimirką, tokią ir paleidžia be jokių skrupulų (M 5)". „Atrodo jų energija liejasi per kraštus (M 4)"." Kol kas, dar ne visi moka tas emocijas valdyti. Visko būna – iš ašarų, ir riksmų, ir isteriško juoko (M 2)".*	5
	Technologinis raštingumas	*„Vos pradėjusi dirbti pirmoje klasėje pastebėjau, kad telefonas pertraukų metu buvo, kone, kiekvieno mokinio rankoje (M 1)." „Spraigo pirštais telefono ekrane be jokių problemų. Klasėje turime išmaniąją lentą, tai iškart perprato (M2)".*	2
	Bendruomeniškumas	*„<...> labai nori vieni su kitais draugauti. <…> šiems vaikams labai svarbu nuolat su kažkuo turėti gerą santykį (M 1)". „<...> jiems reikia tos bendrystės. Reikia kaip oro (M 2)". „<...> bebaimiai tokie. Vos atėjus mokyklon, iškart vienas su kitu kontaktuoja <...> Drąsa tokią spinduliuoja, noras su visais sutarti (M 4)". „Pastebėjau, kad alfos nuo pirmųjų pažinties dienų mokykloje stengiasi tapti grupės nariais. Praktiškai visi labai noriai bendrauja vieni su kitais, daug kalbasi, nors dar net vardų vieni kitų nepamena (M 2)".*	4
	Motyvacijos žadinimo poreikis	*„<...> alfa kartos vaikams reikia reikšmingo postūmio mokytis. T.y. nuolatinio paskatinimo („taip tu šaunuolis, taip tu gerai darai") (M 4)". Atrodo, kad už viską reikia juos apdovanoti (M 2)".*	2
	Gebėjimas vienu metu atlikti net keletą operacijų	*„<...> dažnai daro net keletą operacijų vienu metu <...> nuo pirmos klasės jau, tenka stebėti, kad vienu metu galime ir konspektuoti nesudėtingo pobūdžio informaciją, ir tyrinėti žemėlapį, arba piešdami klausytis muzikos ir dar linguoti į taktą (M 4)".*	1
	Dėmesio stoka namuose	*„Tėvai taip pat labai nutolę, užsiėmę savo pačių realizacija, reikalais darbe, daug išsiskyrusių šeimų <...> tėvai dirba net paromis, tarsi nori įsitraukti, bet fiziškai neišeina jiems to padaryti (M 4)".*	1
	Sunku ilgesniam laikui susitelkti vienai veiklai	*„<...> pridurčiau savotišką nesugebėjimą išlaikyti ilgesnį laiką savo dėmesio <...> (M 5)".*	1

Kategorija	Subkategorija	Įrodantys teiginiai	Teiginių skaičius
	Išreikštas egocentrizmas	*„<...> jiems tikrai labai reikia asmeninio dėmesio (M 3)“. „Ypač jautrūs kritikai. Jau pastebėjau, kad jeigu tu nori papeikti ar tiesiog pakritikuoti tai, kas nepasisekė, būtinai reikia rasti to vaiko savybę, ką jis daro gerai ir taip pateikti savo nuomonę, kad mokinys net nesuprastų, jog yra kritikuojamas. Kitaip tariant, tenka nuolat akcentuoti vaikų stipriąsias puses. Nes, žinokit, alfos jaučiasi labai svarbūs šioje žemėje (M 1)“. „<...> visi labai nori pasireikšti. Nes kitaip jiems atrodo neverta atlikti užduotis, jei tau asmeniškai neįdomu (M 4)“.“ Nori jie to dėmesio kiekvienas. Bet būtinai kiekvienas asmeniškai. Atrodo, mėgsta veikti kaip kolektyvas, bet tuo pat metu nori būti įvertintas ir pastebėtas kiekvienas atskirai (M 2)“. „Visas tas ugdymo(-si) procesas kartais man tiesiog primena filmą, kuriame kiekvienas mokinys* – režisierius. O aš, mokytojas – *vienintelis to filmo aktorius, kuris turi prie visų tų režisierių norų ir poreikių prisiderinti, kiekvienam įtikti (M 3)“*	4
	Emocionalumas	*„Šitiems vaikams nėra suvokiamas pakeltas balsas <...> Nė vieno konflikto negalime išspręsti prieš tai nenusiraminę. Kai kurie jautrūs tiek, kad kartais net susigraudina klausydamiesi išraiškinga intonacija skaitomo teksto (M 1)“. „<...> didelis emocionalumas. Labai stipriai išreikštos emocijos, stipriai išreikštas nepasitenkinimas tam tikrais dalykais (M 5)“. „<...> tikrai labai emocionalūs vaikai (M 2)“.*	3
	Atvirumas	*„Alfa kartos vaikai yra be galo atviri. Kartais net pasidaro nejauku. Jie sako tai, ką galvoja <...> Visada savo nuomonę reiškia labai laisvai, atvirai. (M 1)“. „Jie tokie atviri... alfa kartos vaikai akivaizdžiai parodo, kad yra neįdomu kažkas (M 5)“.*	2
		Iš viso:	28

Kadangi tyrimu siekta išsiaiškinti *alfa* kartos ugdymo(-si) ypatumus, analizuojant interviu metu gautus duomenis išskirta kategorija *Alfa kartos mokinių ugdymo(-si) ypatumai ankstesnių kartų atžvilgiu* (žr. 4 lentelę). Remiantis šios kategorijos gausa (*46 teiginiai*), galima teigti, kad *alfa* kartos vaikai mokosi visiškai kitaip, nei ankstesnių kartų atstovai. Dėl to išskirta net 12 subkategorijų, geriausiai atspindinčių *alfa* kartos vaikų ugdymo(-si) ypatumus. Reikšmingai išryškėjo subkategorija *Būtini įtraukūs mokymo(-si) metodai, aktyvi veikla, šiuolaikiškos mokymo(-si) priemonės,* kuriai priskirti 7 teiginiai. Tyrime dalyvavę mokytojai pažymėjo, kad siekiant *alfa* kartos vaikų ugdymo(-si) sėkmės yra labai svarbu taikyti aktyvius mokymo(-si) metodus (*ugdymo(-si) aplinkų kaita, įtraukus, efektingas mokymas(-is)),* naudoti šiuolaikiškas mokymosi priemones (*planšetes, išmaniuosius telefonus, įvairaus pobūdžio vaizdo medžiagą).* Mokytojai taip pat labai dažnai akcentavo (*po 6 teiginius*), kad *alfa* kartos vaikai yra *Prasmės ieškotojai,* taip pat – Išskirtinai gabūs. Pažymėta, jog šie vaikai nori kiekvienoje, net menkiausioje veikloje rasti prasmę, žinoti, kodėl verta tai daryti. Dėl šios priežasties mokytojams neretai sudėtinga sudominti vaikus, paskatinti juos mokytis. Šią mintį taip pat iliustruoja subkategorija *Turi daug žinių apie supantį pasaulį*, *todėl juos sunkiau sudominti* (5 teiginiai). Apibendrinant galima teigti, kad tai išskirtinai gabių vaikų karta: į mokyklas ateina jau pramokę rašyti ir skaityti, net užsienio kalba. Ne kartą pažymėta, kad dirbant su *alfomis* ta pati mokomoji medžiaga neretai įsisavinama kur kas greičiau, sklandžiau. *Alfa* kartos vaikų mokytojai dažnai nurodė (5 teiginiai), kad ugdant šiuolaikinius vaikus jiems *Būtina veikti bendradarbiaujant.* Pasak mokytojų, tokiu būdu kiekvienas turi progą pasireikšti, taip pat patenkina bendruomeniškumo poreikį ir sėkmingiau siekia tikslo. Be paminėtų pagrindinių subkategorijų išskirtos ir šios: *Ugdymo(-si) procesas reikalauja vaizdumo* (4 teiginiai), *Geriau mokosi netradicinėse aplinkose* ir *Jautriai išgyvena nesėkmę* (3 teiginiai), Iš*reikštas poreikis ugdymo(-si) proceso metu mokytis per įvairius pojūčius, Kantrybės stoka* ir *Reikalingi autoritetai* (2 teiginiai). Vieną kartą paminėta, jog *alfa* kartos vaikų *mokymo(-si) procese būtina nustatyti ribas.* Atsižvelgiant į tokį didelį kiekvienai subkategorijų priskiriamų teiginių skaičių, galima teigti, jog *alfa* kartos vaikų ugdymo(-si) procesas yra itin dinamiškas ir reikšmingai skiriasi ankstesnių kartų atžvilgiu.

4 lentelė. Pedagogų nuomonės apie *alfa* kartos mokinių ugdymo(-si) ypatumus ankstesnių kartų atžvilgiu analizė

Kategorija	Subkategorija	Įrodantys teiginiai	Teiginių skaičius
Alfa kartos mokinių ugdymo(-si) ypatumai ankstesnių kartų atžvilgiu	Ugdymo(-si) procesas reikalauja vaizdumo	*„<...> vaizdumas. Jei nesu pasiruošusi vaizdinių priemonių (video, paveikslėlių serijos, plakato, konkretaus daikto, skaidrių pristatymo ir pan.), mokiniai, atrodo, manęs klausosi, bet nesuvokia, ką sakau (M 1)“. „<...> išryškėja vizualinis šitų vaikų mokymo(-i) būdas, nes jie viską įsisavina geriau vaizdumo pagalba...Alfa kartos vaikams labai įdomūs įspūdis, efektas (M 5)“.“<...> jiems reikia viską, netgi paprasčiausią informaciją, pateikti vaizdžiai. Tai, ką tu pasakai žodžių, vėl gi, retas, kuris įsisavina. Aš vis tiek net ir kažką aiškindama turiu parodyti paveikslėlių, schemų, vaizdo medžiagos per kompiuterį (M 4)“. „<...> net ir sakyti nereikia, kad be vaizdinių priemonių taip pat tiesiog neapsieitume (M 2)“.*	4
	Išreikštas poreikis ugdymo(-si) proceso metu mokytis per įvairius pojūčius	*„<...> pats mokymas(-is) iš esmės vyksta per emocijas. Patirti, paliesti, paragauti... jie nori būti šokiruoti (M 5)“.“<...> alfa karta geriausiai mokosi per vaizdus, turėdami progą patys paliesti, išgirsti net kitą kartą paragauti to, apie ką mokosi (M 2)“.*	2
	Būtini įtraukūs mokymo(-si) metodai, aktyvi veikla, šiuolaikiškos mokymo(-si) priemonės	*„<...> matau, kaip kaskart sužiba jų akys man pasiūlius pamokos metu išsitraukti išmaniuosius (M 1)“. „Jiems natūraliai norisi nuolat keisti veiklos pobūdį, net kūno padėtį (M 5)“. „Alfa kartai jau seniai nebeįdomu žiūrėti į vadovėlį, skrebenti pratybų sąsiuviniuose, todėl kai kuriose pamokose aš jau net nebenaudoju šių priemonių (M 1)“. „<...> reikalauja šiuolaikiškų mokymosi priemonių (planšetės, išmanieji telefonai, video medžiaga ir t.t.). Jei nenaudočiau šių priemonių, tokios pamokos būtų neefektyvios, vaikai tiesiog ne taip gerai įsisavintų mokomąją medžiagą (M 5)“. „<...> nebetinka tai, kas tiko anksčiau, tenka ieškoti naujovių ugdymo(-si) procesui praturtinti (M 4)“.„<...> labai tinka, kai pamokas veda koks nors ypatingas svečias <…> tokios pamokos vertingos alfa kartos vaikams. Kai keičiama pamokos struktūra, kai mokomasi ne iš vadovėlio o iš gyvo žodžio (M 5).“„Viskas turi būti „bam-bam“, aktyviai, vaizdžiai (M 4)“.*	7
	Geriau mokosi netradicinėse aplinkose	*„<...> alfa kartos vaikams labai patinka keisti mokymo(-si) aplinką, ir jei pamoka yra organizuojama ne klasėje, už mokyklos ribų, kad ir edukacinėje erdvėje mieste, mokiniai labai gerai įsimena tokios pamokos metu gautą informaciją ir geba efektyviai ją* taikyti ugdymo(-si*) procese (M 5)“. „<...> stengiamės dažnai keisti mokymo(-si) aplinkas, <...> neretai mokomės tiesiog iš gyvų, konkrečių objektų realiame pasaulyje (M 2)“. „<...> patinka kai pamokos vyksta gryname ore (M 5)“.*	3
	Turi daug žinių apie supantį pasaulį, todėl juos sunkiau sudominti	*„Alfos labai imlūs viskam.<...> labai daug gauna iš aplinkos ir mokytojui pamokos metu sunkiau dirbti, nes mokiniai jau labai daug žino ir taip (M 5)“. „Alfos labai daug kuo domisi. Sunku būtų suskaičiuoti, kiek personažų, vaizdo žaidimų, žaislų vienam vaikui yra aktualu tuo pat metu (M 4)“. „<...> daug išmano apie supantį pasaulį, jau minėjau – iš interneto, jie su tėvais daug keliauja (M 4)“. „<...> dauguma mano mokinių į pirmą klasę atėjo jau sukaupę nemenką žinių bagažą. Apie įvairiausius dalykus (M 2)“. „<...> daugelis yra daug ką matę su savo šeimomis (M 4)“.*	5
	Išskirtinai gabūs	*„<…> tikrai atrodo, kad kur kas greičiau įsisavina mokomąją medžiagą, nei tie pirmokai, kuriuos turėjau prieš ketverius metus (M 5)“. „<...> mėgsta <...> pasinerti į gilesnes plotmes (M 4)“. „Su šiais vaikais galiu drąsiai kalbėti apie rimtas problemas. Jie tiek internete visko matę yra, kad, atrodo, neliko jokių tabu (M 5)“. „<...> gabūs mokiniai. Kitaip mąsto... Plačiau tiesiog mąsto. <...> Labiau, negu ankstesnių kartų vaikai, su jais kai kuriais atvejais net greičiau išeiname vienokią, ar kitokią mokomąją medžiagą. <...> viskas vyksta žymiai sklandžiau (M 4)“. „<...> greičiau įsisavina mokomąją medžiaga... kažkaip visai kitaip mums dirbasi (M 2)“. „Dauguma net skaityti ir rašyti pramokę, ką jau kalbėti apie anglų kalbą. Kitų anglų kalbos žodžių bagažas didesnis, nei pusės mano kolegų (M 3)“.*	6

Kategorija	Subkategorija	Įrodantys teiginiai	Teiginių skaičius
	Kantrybės stoka	*„<...> jei jau sugalvojo dabar išsiaiškinti, tai būtinai turi tai padaryti. Nemoka, o gal negali ar nenori laukti. Informaciją turi gauti čia ir dabar. Aš aišku džiaugiuosi. Geriau jau, kad domisi, negu atvirkščiai (M 5)“. „<...> mažai kantrybės turi. Nori greitai informaciją gauti, skubiai rezultatą pasiekti (M 4)“.*	2
	Jautriai išgyvena nesėkmę	*„Nuolat reikėdavo apmąstyti, kaip įveikti stresines situacijas, kadangi silpnesnieji mokiniai labai sielojosi, jog stipriai atsilieka nuo draugų, verkdavo, tėvai pasakodavo, kad net namuose nervindavosi dėl to (M1)“.“<...> labai atvirai parodo savo nesėkmę, sunku patirti sėkmę (M 5)“. „,<...> jei kažkas nepasisekė, ši karta irgi nemoka nuslėpti. Labai jautriai reaguoja, išgyvena, liūdi. Dažnai net dėl draugo nesėkmės išgyvena. Jautrūs tokie labai (M 3)“.*	3
	Prasmės ieškotojai	*„<...> nori visame kame įžvelgti prasmę, negali tiesiog liepti kažko daryti nepaaiškinus, kodėl.<...> pakėlė ranką ir nedrąsiai sako: „Kokia iš to nauda. Juk jau mokėmės pirmoje klasėje – gaištam laiką. Jau mokam tai.“(M 1)“. Atrodo, kad, jei nemano, jog tai patrauklu, naudinga jiems konkrečiai ir prasminga, tai tiesiog daro paviršutiniškai (M 5)“.„<...> jei alfoms nuobodu, jau susidariau nuomonę, tai, vadinasi, neverta mokytis (M 4)“. „Nyku, dauguma užduočių tokios tiesiog „daryk ir viskas“ tipo. O su šitais vaikiukais netinka.. (M 1)“. „O jei neįdomu, tai kam vargti? Toks jų požiūris dabar (M 5)“.* *„<...> visur ieško prasmės. Ir, aišku, mokymesi tikrai ne visada ją įžvelgia. Todėl tu, kaip mokytojas, turi nuolat akcentuoti kiekvienos užduoties reikšmę, prasmę, įtaką ateičiai (M 4)“.*	6
	Reikalingi autoritetai	*„Vaikai nebepriima tavęs kaip lyderio savaime. Tu turi užsitarnauti šį vardą. Jiems reikia tai įrodyti, na kad tave gerbtų (M 4)“. „<...> ieško lyderių, lygiuojasi į juos. Ieško, kuo sekti, kuo žavėtis. Todėl tas pavyzdys turėtų būti tik pozityvus (M 4)“.*	2
	Būtina veikti bendradarbiaujant	*„Teko išbandyti jau ir grupinio darbo metodą. Buvo labai įdomu stebėti juos, tokius mažyčius, kaip jie rimtai įsijautė, kaip dėstė vienas kitam savo mintis... Tai tikrai neįprasta (M 2)“.“<...> tos grupės, kuriose alfos veikia, žaidžia, pramogauja, mano nuomone, tampa sėkmės kriterijumi tikslams pasiekti (M 2)“.“<...> darbas grupėse veikia nepaprastai veiksmingai. Mokiniai lieka įsitraukę viso proceso metu (M 2)“. „<...> nemėgsta frontalaus darbo, kuomet tu dirbi su visa klase bendrai. Jie mėgsta grupinį darbą, būti nedidelėse grupelėse, nes tuo metu gali labiau pasireikšti kiekvienas (M 3)“. „Pats mėgstamiausias jų ir mano darbo metodas – mokymasis bendradarbiaujant grupėse (M 1)“.*	5
	Mokymo(-si) procese būtina nustatyti ribas	*„<...> svarbiausia, na tiesiog būtini labai labai konkretūs susitarimai ir ribų nustatymai, paskatinimai, elementarios nuobaudos už prasižengimus. <...> seniau užtekdavo visiems visuotinio modelio ir visi jo laikydavosi. Dabar mes pastoviai deriname, kaip tuos vaikus paskatinti tų susitarimų laikytis. Nes vienam užtenka elgesio lentelės ant sienos, o kitam kaskart reikia išdiskutuoti jo elgesį, nusistatyti ribas ir taikyti jas gyvenime. Nebėra vienos bendros taisyklės (M 3)“.*	1
		Iš viso:	46

Paprašyti nurodyti, kas labiausiai lemia alfa kartos vaikų ugdymo(-si) proceso sėkmę, tyrime dalyvavę pedagogai buvo panašios nuomonės. Pedagogų nuomone, iš esmės turi keistis visų alfa kartos vaikų ugdymo(-si) proceso dalyvių požiūris “(*<...> tik visi vieningai pakeitę požiūrį į naujos kartos vaikų ugdymo(-si) procesą, galime tikėtis jo sėkmės. Šiuo atveju, visi turime suvokti, kad dirbant su šiais vaikais reikia taikyti naujausius metodus, pagal galimybes, pažangiausias priemones... Turi keistis mokytojų, tėvų suvokimas. Jei nuoširdžiai to sieksime, užauginsime pažangią, savimi pasitikinčią kartą (M 1)“. „Yra nemažai mokytojų, mokyklų vadovų kurie nėra lankstūs.<...> būtina keistis (M 5)“.“<...> turėtų stipriai keistis visų mūsų požiūris. Turim pripa-*

žinti, kad alfa karta jau čia. Kad ji nori iš mūsų ypatingo dėmesio ir ypatingų mokymo(-si) sąlygų (M 4)“.) Akcentuotas bendradarbiavimo (*„<...> bendradarbiavimas. Visų ugdymo(-si) proceso dalyvių <...>. Norėtųsi, kad ir mokyklos valdžia kitaip žvelgtų į alfa kartos vaikus, labiau palaikytų mus, mokytojus. Kol kas, to bendradarbiavimo labai trūksta (M 4)“. “<…> turime visi siekti bendro tikslo. Šiuo metu, rodosi man, kad visi į skirtingas puses žiūri (M 2)”. “Norėtųsi daugiau visapusio palaikymo ir iš valdžios institucijų (M 3)*“) visuose lygmenyse poreikis siekiant bendro tikslo, t. y. alfa kartos vaikų ugdymo(-si) proceso sėkmės. Taip pat pažymėta, kad alfa kartos vaikų ugdymo(-si) procesą reikšmingai lemia mokymo(-si) motyvacija (*„Mokytojui būtina motyvuoti vaikus mokymuisi. <...> šie vaikai būtinai turi suprasti, kodėl mokosi. Nebegalima sakyti „taip reikia, čia įprasta“, vaikams dera pabrėžti, kas bus gero, jei tai išmoksime. Kaip tai mums pravers. Mokytojas tai turi daryti visais įmanomais būdais (M 5)“. „Jei mokinys lygiuojasi į kokį nors mokslininką, žymų sportininką, šokėją ar menininką, stengiasi ir pats toje srityje pasižymėti. <...> pozityvus pavyzdys labai svarbus alfų ugdymo(-si) sėkmei, motyvacijai (M 4)“. „<...> šitie vaikai patys turi gebėti išsikelti trumpalaikius tikslus, kad išliktų motyvuoti <...> Svarbiausia, manau, išmokyti vaikus prisiimti atsakomybę už savo mokymąsi (M 3)“),* todėl jos ugdymui(-si) turėtų būti skiriama ypatingai daug dėmesio.

Išvados ir diskusija

Kokybinio tyrimo dalyvių patirtys leido labiau pažinti *alfa* kartos vaikus, išryškinant jos esminius bruožus, kuriuos būtina įvertinti modeliuojant sėkmingą šios kartos ugdymo(-si) perspektyvą. Tyrimas atskleidė, kad pedagogų nuomone, alfa kartos vaikai nuo ankstesnių kartų atstovų labiausiai išsiskiria savo bendruomeniškumo poreikiu, išreikštu egocentrizmu ir fiziniu bei emociniu aktyvumu. Tai patvirtina ir kitų tyrimų rezultatai (Theko, 2018; Thompson, 2018 et al.). Tyrime dalyvavę pedagogai teigia, kad tai itin žingeidūs, technologiškai raštingi bei atviri naujovėms vaikai, kurie yra labai gabūs ir turi daug žinių apie supantį pasaulį. Dėl šių priežasčių, juos sunkiau sudominti, dauguma – sunkiai susitelkia vienai veiklai, pastebima kantrybės stoka ir negebėjimas tvardyti kylančių emocijų. Tai akcentuoja ir kiti mokslininkai (Beerkowitz, 2016; Coetzee, 2018; Driscoll, 2017; McCrindle, 2016; Ramadlani et al, 2017; Theko, 2018; Thompson, 2018 ir kt.). Alfa kartos vaikų mokytojai pažymėjo, kad šiems mokiniams ugdymo(-si) procese būtinas vaizdumas, galimybė bendradarbiauti su bendraamžiais bei naudotis išmaniomis mokymo(-si) priemonėmis. Ugdymo(-si) metodų kaitos būtinumą akcentuoja ir kiti šios problematikos tyrėjai. Pasak Thompson (2018), tyrimo rezultatai parodė, kad tradiciniai ugdymo(-si) metodai turi būti labai stipriai susieti su informacinėmis technologijomis. Autoriaus nuomone labai svarbu atkreipti dėmesį į mokyklos organizacinės aplinkos pritaikymą prie *alfa* kartos vaikų, prie tėvų ir pedagogų požiūrio kaitos, siekiant sėkmingo alfa kartos vaikų ugdymo(-si). Thomson (2018) tyrimas atskleidė, kad tiek tėvams, tiek pedagogams trūksta žinių apie šią kartą. Tai būtent patvirtino ir mūsų tyrime dalyvavę pedagogai.

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

Literatūra

Beerkowitz, D. (2016). The Newest Generation Has No Purchasing Power Yet, but Will Soon Take Over the World. Retrieved from: http://adage.com/article/digitalnext/13-things-alpha-generation/302366/ [žiūrėta 2018 lapkričio 28 d.]

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

Coetzee, J. (2018). *Generation alpha requires new approach to education*. Retrieved from: https://www.skillsportal.co.za/content/generation-alpha-requires-new-approach-education [žiūrėta 2018 lapkričio 28 d.]

Driscoll, M. (2017). Generation alpha starting school. *Leadership Really Matters.* Retrieved from: https://thinkstrategicforschools.com/generation-alpha-starting-school/ [žiūrėta 2018 lapkričio 28 d.]

Hudson, D. (2018). *Here comes generation alpha*. Retrived from: http://www.relevantchildrensministry.com/2018/06/here-comes-generation-alpha.html.
Juodaitytė, A. J., Malinauskienė, D. (2018). Mokytojų ir mokinių pedagoginė sąveika: mitologizuotas vs realus pasaulis. *Pedagogika*, *130*(2), 105–115.
Kardelis, K. (2016). *Mokslinių tyrimų metodologija ir metodai*. Vilnius: Mokslo ir enciklopedijų leidybos centras.
McCrindle, M. (2016). Gen Z and Gen Alpha infographic update. Retrived from: https://mccrindle.com.au/insights/blogarchive/gen-z-and-gen-alpha-infographic-update/ [žiūrėta 2018 lapkričio 28 d.]
Nagy, A. & Kölcsey, A., (2017). Generation Alpha: Marketing or Science? *Acta Technologica Dubnicae, 7*(1), 107–115.
Nellis, J. (2017). What does the future hold for Generation Alpha? Retrieved from: https://www.cranfield.ac.uk/som/thought-leadership-list/what-does-the-future-hold-for-generation-alpha [žiūrėta 2018 lapkričio 28 d.]
Ramadlani, A. K. & Wibisono, M. (2017). Visual literacy and character education for alpha generation. *Proceeding "the seminar on art and culture between nations"*. Retrieved from: http://sastra.um.ac.id/wp-content/uploads/2017/11/01-07-Abdul-Khaliq-Ramadlani-Marko-Wibisono_LAYOUTED.pdf [žiūrėta 2018 lapkričio 28 d.]
Rupšienė, L. (2007). *Kokybinio tyrimo duomenų rinkimo metodologija.* Klaipėda: Klaipėdos universiteto leidykla.
Theko, K. (2018). *Meet generation alpha*. Retrieved from: http://www.fluxtrends.com/meet-generation-alpha/ [žiūrėta 2018 lapkričio 28 d.]
Thompson, A. (2018). Study on The Alpha Generation and the Reflections of its Behavior in the Organizational Environment. *Journal of Research in Humanities and Social Science, 6*(1), 9–19.

THE FEATURES AND EDUCATIONAL CHARACTERISTICS OF THE GENERATION ALPHA CHILDREN: TECHERS' OPINION

AURELIJA MACIJAUSKIENĖ, AIDA NORVILIENĖ
Klaipėda University

Summary

Since 2017 a large majority of the generation *alpha* children have started attending Lithuanian schools. Most of them have already completed their first school year, others have just begun. For this reason, it is essential to fully understand the new generation of learners. It is important for a teacher to realize that this is a completely different type of children; therefore, in order to successfully educate the generation *alpha*, it is necessary to get to know it and change education methods that would be suitable for it.

The generation *alpha* children grow up not only by intensely using various smart devices, but also thoughtful and "growing" toys (Theko, 2018). From an early age they are naturally surrounded by a progressive environment. According to Nellis (2017), the generation *alpha* children are special, and while grown up they are going to do jobs that nowadays do not even exist. For this reason, their education requires a new approach from teachers. According to Nagy & Kölcsey (2017), it is important to realize that information is becoming obsolete very quickly, therefore, while educating the generation *alpha* children it cannot be relied on almost ten years old students' books and / or workbooks. Ramadlani & Wibison (2017) point out that when there is a great deal of available sources of information, the accumulation of knowledge to the *alpha* is becoming less important – it is necessary to teach them how to apply these sources. Education of these children requires from a teacher a continuous development as well as a search and application of innovative teaching methods and tools.

The generation *alpha* children have more and a greater variety of capabilities than their peers had from previous generation, however, at the same time they face with more challenges. Hudson (2018) emphasizes that technology allows these children to develop very quickly, but can also become a cause of personal problems. In this case Coetzee (2018) points out that only by paying more attention to the features of the generation *alpha* pupils and by taking into account their educational characteristics, teachers can create conditions for their versatile development, ensure their path to success and help them to cope with the difficulties they face effectively.

Juodaitytė and Malinauskienė (2018) note, that pedagogical interaction is one of the most important categories of contemporary education process. According to the authors, this interaction influences teachers and their pupils' roles, functions and engagement in activities while seeking for a certain goal. Therefore, the *research problem* is defined by the following questions: what are the essential features of the generation

alpha children; to what extent and how do these features of the generation *alpha* children determine their educational characteristics; what kind of tools and conditions are needed for the effective development of the generation *alpha* children‘s education process.

The opinion of Klaipeda town and district school teachers, primary school teachers on the features and educational characteristics of the generation *alpha* pupils was chosen as *a subject of the researc*h.

The aim of the research – to present the essential features and educational characteristics of the generation *alpha* children.

The experiences of the qualitative research participants have allowed to learn more about the generation *alpha* children, while highlighting the essential features that need to be assessed when modeling the successful developmental perspective of this generation. The research has revealed that, according to the teachers, the generation *alpha* children are mostly distinguished from their peers from previous generation by the need for community, expressed by egocentrism as well as physical and emotional activity. This is supported by the results of other researches (Theko, 2018; Thompson, 2018, et al.). The teachers who have participated in the research state that they are extremely sophisticated, technologically literate and open to the innovations children who are very talented and have a lot of knowledge about the surrounding world. For these reasons, it is hard to interest them, the majority find it difficult to focus on one activity, a lack of patience and inability to suppress the rising emotions can be noticed. This is also emphasized by other scientists (Beerkowitz, 2016; Coetzee, 2018; Driscoll, 2017; McCrindle, 2016; Ramadlani, et al., 2017; Theko, 2018; Thompson, 2018, et al.). The teachers of the generation *alpha* children have noted that these pupils need visualization, an opportunity to co-operate with their peers and use smart teaching aids in their educational process. The necessity of changing the methods of education is also emphasized by other researchers on this issue. According to Thompson (2018), the results of the research have revealed that traditional educational methods must be strongly linked to information technologies. In the author’s view, it is very important to pay attention to the adaptability of the school’s organizational environment to the education of the generation *alpha* children, to the change in the attitude of parents and teachers in order to successfully educate the generation *alpha* children. The research accomplished by Thomson (2018) has revealed that both parents and teachers lack knowledge of this generation. This has been precisely confirmed by the teachers who participated in our research.

While summarizing the results, it is necessary to note the limitations of the research. The limitations of qualitative research are related to the inevitable subjectivity of this kind of research. Although the requirements necessary for this kind of research have been followed during the planning and implementation of this research, partly a small number of the research participants limit the generalization of the research results and their application possibilities. Namely the results of qualitative researches are unique and specific only to those involved in the research. It would be inappropriate to apply the findings of this research to the whole generation *alpha*; however, it is likely that the opinion expressed by the participants in the research will help to anticipate further research on the features of the generation *alpha* children and opportunities of their education development. Both the findings of this and other researches allow to state that researches on the generation *alpha* children’s education are relevant and require the continuity of these studies.

KULTŪRINĖS PRAKTIKOS KAIP EMOCINĖS SAVIREGULIACIJOS FORMAVIMOSI ERDVĖ

GIEDRĖ SUJETAITĖ-VOLUNGEVIČIENĖ, MILDA BRĖDIKYTĖ
Vytauto Didžiojo universitetas

Anotacija. Remiantis kultūrine-istorine paradigma, analizuojamos kultūrinės praktikos kaip emocinės savireguliacijos formavimosi erdvė. Išryškinamos pagrindinės kultūrinių praktikų funkcijos, formuojančios emocinę patirtį. Atpažįstami bendruomeniniai žmogaus elgesį ir emocijas keičiantys gyvenimo ritualai, bei aptariamos tolesnės tyrimų kryptys, analizuojančios kasdienes kultūrines praktikas, padedančias individualiame lygmenyje formuotis emocinę savireguliaciją.
Esminiai žodžiai: emocinė savireguliacija, kultūrinės praktikos, kultūrinė-istorinė paradigma.

Abstract. This paper aims to analyze the development of emotional self-regulation using cultural-historical approach. The focus is four main functions of cultural practices that foster emotional experience. Literature review presents the community-based life rituals that transform human behaviour and emotions. It also discusses further questions for researching everyday practices to develop emotional self-regulation at individual level.
Key words: emotional self-regulation, cultural practice, cultural-historical approach.

Įvadas

Emocinė savireguliacija, apibrėžiama, kaip gebėjimas sulaikyti emocijas siekiant tikslo sudėtingose situacijose, numatant momentinį ir/ar vėlesnį prisitaikymą (Denham, 1998; Kopp, 1982; Saarni, 1999) tampa vis populiaresnė praktikoje. Šiuolaikinėje kultūroje šis gebėjimas laikomas sėkmę nešančia kompetencija. Ji siejama su gerais mokymosi rezultatais, glaudesniais santykiais, aukštesniais akademiniais ir darbo pasiekimais (John, Gross, 2004; Blair, Diamond, 2008; Cole, Deater-Deckard, 2009). Ir priešingai, pastebėtos neigiamos emocinės savireguliacijos stygiaus pasekmės žmonių sveikatai ir pasiekimams (Aldao et al., 2010; Benoit et al., 2016), bei augančios pasaulinės depresyvumo, suvartojamų antidepresantų ir savižudybių tendencijos (WHO, 2017; OECD, 2017; Eurostat, 2015). Globalizacijos amžiuje, ypatingai, edukologinėje praktikoje, išryškėjo multikultūriškumo kultūra, kuomet vaikus reikia išmokyti naujų analitinių įrankių įveikiant besikeičiančius gyvenimo reikalavimus (Davies, Guppy, 1997; Suarez-Orozo, 2001). Išaugusi migracija, tėvų užimtumas ir žinių poreikis reikšmingai veikia edukacinį lauką. Tėvai tikisi, kad būtent ugdymo įstaigose vaikai išmoks reguliuoti savo emocijas, greitai adaptuosis naujoje kultūroje ir sieks gerų mokymosi rezultatų. Europos švietimo įstatymų probleminių klausimų sąrašas prasideda nuo migrantų ir pabėgėlių integracijos bei įtraukiojo ugdymo (https://ec.europa.eu/info/education/policy-educational-issues_en). Todėl aktualu kalbėti, kaip pedagogai turėtų kurti kultūrinę mokymosi erdvę, kurioje vaikai jaustųsi saugūs ir lygiaverčiai, nepriklausomai nuo jų rasės, tautybės ar socialinės klasės, būtų tolerantiški ir atviri kultūrinei įvairovei (van Driel et al., 2016), ir tuo pačiu išmoktų kritiškai mąstyti, reflektuoti ir reguliuoti savo jausmus (Hardy, Tolhurst, 2014).

Tradicinė emocijų savireguliacijos samprata susiformavo kognityvinės psichologijos ir neurobiologijos mokslų fone, stengiantis atgaivinti bihevioristų ignoruotą emocinę sferą, tačiau pamirštant sujungti viską į bendrą sąmonės sistemą. Kognityvinė mokykla atkreipė dėmesį į savireguliaciją per metakognityvinių funkcijų tyrimus (Flavell, 1979; Brown, 1987), o vėliau, susitelkė konkrečiai į vykdomąsias funkcijas (angl. *executive function*) kaip pagrindinį savireguliacijos rodiklį (Diamond, Taylor, 1996; Greenberg, 2002; Zelazo, Cunningham, 2007). Nors savireguliacijos konstruktas imtas plačiai tirti (Rothbart, Ellis, Posner, 2011; Bell, Deater-Deckard, 2007; Carstensen, Fung, Charles, 2003; Eisenberg, 2000; Kochanska, Coy, Murray, 2001), tačiau pagrindiniu sunkumu išliko - apibrėžti emocijų kilmę ir jų raidos mechanizmus (Mesquita, Albert, 2009). Klasikinės psichologijos mokslininkai rėmėsi tradicinėmis emocijų teorijomis, kurios vaiko vystymąsi laikė perėjimu nuo individualios prie socialinės raidos (Freud, 1926/1959; Lazarus, 1966, Bowlby, 1969; Frijda, 1986). O klasikiniuose savireguliacijos raidos modeliuose (Kopp, 1982; Baltes, Freund, 2002) pabrėžiama, jog savireguliacijos kompetencija įgyjama individualiai, kai pasiekiami reikalingi pažintiniai gebėjimai. Pagrindinė problema minėtose teorijose ir modeliuose - kognityvinės ir emocinės veiklų atskyrimas. Pasaulyje garsėjanti „neklasikinė“ kultūrinė-istorinė raidos teorija siūlo priešingą vaiko psichinės raidos principą. Vygotskio (1983) teigimu, žmogaus psichikos funkcijų prigimtis yra socialinė, todėl reikia kalbėti apie vaiko „įaugimą į kultūrą“, o ne apie jo socializaciją. Remiantis šia teorine paradigma aktualu tampa tirti kultūrines praktikas, kurios formuoja psichikos funkcijas ir veikia kaip emocijų „ikultūrinimo“ erdvė.

Kultūros vaidmuo žmogaus psichikos vystymosi procese dar nėra plačiai ištirtas. Nors apie kultūrinius išteklius kalbėta antropologijoje (Bourdieu, 1990), sociologijoje (Giddens, 1986) ir psichologijoje (Valsiner, 1987), dar mažai tiriamos *kultūrinės praktikos*, kaip savireguliacijos gebėjimų formavimo ir plėtojimo įrankis. Mokslinėje literatūroje apie kultūrines emocijas dažniausiai kalbama remiantis antropologiniais stebėjimais (Lutz, White, 1986; Briggs, 2000) arba ieškoma socio-kultūrinių emocijų valdymo strategijų (Saarni, 1998; Harris, 1996). Tik neseniai pradėta analizuoti, kaip religinės kultūrinės praktikos veikia žmonių emocijas ir streso įveiką (Watts, 2007; Hendriksen, 2016). Tuo tarpu kultūrine-istorine paradigma besiremiantys mokslininkai (Lindqvist 1995; Hakkarainen, Brėdikyte, 2014; Fleer et al., 2014) tyrinėja vaikų žaidimo kultūrą, kaip aukštesniųjų psichikos funkcijų formavimosi erdvę. Šis požiūris leidžia giliau tyrinėti globalioje, nuolat kultūriškai besikeičiančioje visuomenėje reikšmingus emocinės savireguliacijos vystymosi procesus. Šios temos klasikinėje psichologijoje iki šiol nėra analizuojamos dėl skirtingo požiūrio į vaiko raidą. Todėl siekiant naujų žinių, pasirinkta kultūrinė-istorinė raidos paradigma, žmogaus sąmonę apibrėžianti kaip dinaminę integruotą\integralią aukštesniųjų psichikos funkcijų sistemą, tiesiogiai susijusią su socialinėmis-kultūrinėmis aplinkos praktikomis. Išryškėjęs teorinės ir tiriamosios mokslinės literatūros trūkumas padėjo išskirti *tyrimo objektą* - emocinės savireguliacijos vystymasis per kultūrines praktikas ir suformuluoti *darbo tikslą* – teoriškai apibrėžti kultūrinių praktikų modelį, kaip erdvę, kurioje formuojasi bendruomeninė ir atskirų individų emocinė savireguliacija.

Metodologija

Darbe taikoma mokslinės literatūros analizės metodas. Kadangi analizuojami tik teoriniame lygmenyje prieinami kultūrinių praktikų ir emocijų reguliacijos vystymosi aspektai, iš anksto pasirinktos tam tikros konceptualios pozicijos ir metodologiniai apribojimai:

- remiamasi kultūrinės-istorinė žmogaus raidos samprata, kuri teigia, kad žmogaus raida yra nuolatinė simbolinių, materialinių, technologinių formų, taip pat vertybinių sistemų, elgsenos scenarijų ir normų kaita (Rogoff, 2003);
- siekiama tik teoriškai išskirti kultūrinių praktikų funkcijas ir bendruomenines praktikas, kurios padeda formuotis emocinę savireguliaciją, nes darbe nėra analizuojami empiriniai duomenys.

Pirma, straipsnyje aptariami pagrindiniai kultūrinės-istorinės prieigos principai kalbant apie emocinę savireguliaciją bei jos raidą siejant su kultūrinėmis praktikomis. Antra, apibrėžiami emocijų reguliacijos formavimosi žingsniai. Trečia, apžvelgiamos kultūrinių praktikų funkcijos plėtojančios emocinę savireguliaciją. Ir, galiausiai, apibendrinamos bendruomeninės viso gyvenimo ciklo kultūrinės praktikos transformuojančios emocinę savireguliaciją.

Savireguliacijos, kaip aukštesniosios psichikos funkcijos vystymasis per kultūrines praktikas

Savireguliacijos gebėjimai ir jų vystymosi šaltiniai psichologijoje vis dar apibrėžiami skirtingai. Klasikinės psichologijos požiūriu, reguliacija yra optimalus kontrolės lygmuo (Eisenberg et al., 2002), o savireguliacija (angl. *self-regulation*) – atminties, impulsų ir dėmesio kontrolė (Diamond, Taylor, 1996, Domitrovich et al., 2007, Rothbart et al., 2006, Zelazo et al., 2008). Yra tyrėjų įsitikinusių, kad emocijų reguliacijos raida priklauso nuo individualių charakteristikų - temperamento, neurofiziologijos, pažintinės raidos (Eisenberg, Morris, 2002; Goldsmith, Davidson, 2004), kaip minėta anksčiau, pasirinkta kita kryptis, kurioje mokslininkai teigia, jog emocijos vystosi žmonių santykių kontekste (Vygotsky, 1971, Saarni, 1985, Cole et al., 2004, Fleer et al., 2014). Kultūrinėje-istorinėje paradigmoje, savireguliacija neapsiriboja vien tik smegenų funkcijomis, nes akcentuojamas motyvacijos ir emocijų reguliavimas (Gross, 1998). Emocijų reguliacija apibrėžiama kaip „gebėjimas, modifikuoti emocijas pagal jų turinį, intensyvumą, dažnį, kryptį ir išraišką“ (Holodynski, 2009, p 145). Vis dėl to, kultūrinės-istorinės prieigos, dėmesio centre yra, ne veiksmai, kuriuos reguliuoja emocijos, o asmuo (ar kitas žmogus) atliekantis veiksmus su tikslu pakeisti emocijas. Todėl pabrėžiama, jog visų psichikos funkcijų raidos procese kultūrinė aplinka užima esminį vaidmenį (Vygotskis, 1994, Bronson, 2000).

Kultūrinė-istorinė raidos paradigma teigia, kad nuo pat gimimo kūdikis turi tarsi „išorines smegenis“, kurios padeda formuotis aukštesniąsias psichikos funkcijas/galias, tarp jų ir savireguliaciją. Tos „smegenys“

- tai tėvai ar globėjai, kurie kaip tarpininkai, kultūrinėmis priemonėmis reguliuoja ir stimuliuoja kūdikio smegenis, todėl savireguliacijos vystymosi sistema yra *diada* (vaikas ir suaugęs santykyje) (Shanker, 2010). Vygotskio (1983) suformuluotas pagrindinis genetinis aukštesniųjų psichikos funkcijų raidos dėsnis teigia, jog kiekviena nauja funkcija kultūrinėje vaiko raidoje pasirodo du kartus, skirtinguose lygmenyse – iš pradžių socialiniame, o vėliau individualiame lygmenyje. Pirmiau, kaip interpsichinė kategorija, o vėliau – kaip intrapsichinė (vidinė) kategorija (Vygtosky, 1983).

Vaiko emocinės savireguliacijos gebėjimai vystosi veikiami kasdienių kultūrinių praktikų, kurių prasmė nėra tiesioginė, o perteikiama per sutartinius ženklus, simbolius, sudėtingas ženklų ir simbolių sistemas. Anot kultūrinės-istorinės raidos teorijos, šiuolaikinis žmogus pasaulį pažįsta per tarpininkus – įprasmintus kultūrinius ženklus ir simbolius, besikeičiančius laike ir erdvėje (Benson, 2001, Cole, 1996). Tiek tėvų kultūrinės praktikos, tiek kiekvienas socialinis kontekstas yra tarpininkai, kurie ne tik dalyvauja apibūdinant kylančias emocijas, bet ir nulemia, kaip vaikas išmoks kilusias emocijas sureguliuoti (Fleer, Hammer, 2013). *Kultūrinė praktika* - veikla, kuri padeda perteikti (angl. *transmit*) kolektyvinę (angl. *shared*) ir simbolinę prasmę (Zittoun, 2006). Nustatyta, kad kultūrinės praktikos naudojamos prasmės praplėtimui, pvz. knygos skaitymas siekiant daugiau sužinoti apie užsienio šalį, į kurią ruošiamasi keliauti (Zittoun et al., 2003), ir yra žmonių sąveikų tarpininkai, pvz. rodymas pirštu, kad kitas suprastų, ką paimti (Holodynski, 2009, Vygotsky, 1983). Kultūrinių praktikų poveikis žmogui gali būti išorinis ir vidinis. Atliekant konkrečią kultūrinę veiklą žmogus gali būti priskiriamas tam tikrai socialinei (išorinei) sąveikos grupei, pvz. išpažįstantys Koraną yra priskiriami Islamo tikinčiųjų grupei (Zittoun, 2006). Atkreiptas dėmesys, kad vidinis kultūrinių praktikų poveikis, Bruner (1996) nuomone, gali pasireikšti emocinės patirties reguliacija, jei pakeičiamas supratimas apie įvairius dalykus ar palaikomas prasmės konstravimas. Greenspan ir Shanker (2004) nuomone, emocijų aukštesniųjų funkcijų formavimasis vyksta būtent kultūrinių praktikų dėka, kai kiekviena karta išmoksta konkrečią vyraujančią emocinių signalų sistemą, tuo pat metu ją šiek tiek modifikuojant ir prisitaikant sau (El'konin, Zinchenko, 2002).

Kultūrinis-istorinis emocijų savireguliacijos raidos mechanizmas

Šiuo metu ieškoma emocijų savireguliacijos vystymosi mechanizmo kultūriniuose kontekstuose. Emocijų tyrimai jau pasistūmėję nuo skirtingų *emocijų* (džiaugsmo, liūdesio, pykčio, empatijos, ar gėdos) sampratos, prie *kultūrinių emocijų* koncepcijos – abipusės ir visiškos priklausomybės, savarankiškumo ir savikontrolės (Holodynski, Friedlmeier, 2006). Tačiau sunkiausia atskleisti, kaip skirtingos kultūrinės praktikos padeda formuotis emocijoms kaip aukštesniosioms psichinėms funkcijoms. Esminė problema, jog klasikinė psichologija žmogaus psichiką mato kaip atskirų psichinių funkcijų: mąstymo, emocijų, socialinių ir kt. darinį. Kultūrinė-istorinė prieiga skatina galvoti apie sąmonės veiklos integraciją (Vygotsky, 1971, 1999, 1987), bei vaizduotės vaidmenį (Vygotsky, 1977, 2004) plėtojant emocinę savireguliaciją. Šiuo požiūriu, žmogaus sąmonė yra dinaminė struktūra, kurią apibrėžia sistemiškumas ir orientacija į prasmingumą (Vygotsky, 1998). Todėl ir emocijų savireguliacija kaip aukštesnioji psichinė funkcija, manytina, turi sistemingą vystymosi seką ir mechanizmą. Nors Kopp (1982), remdamasi stebėjimais, kalba, jog emocijų kontrolė išryškėja antraisiais gyvenimo metais, o nuo 3-4 m. vaikas ima savo emocijas derinti prie susiklosčiusios situacijos, kultūrinės-istorinės raidos teorijos kūrėjai tiki, jog emocijų kontrolė vystosi nuo pat gimimo, kūdikiui sąveikaujant su artimaisiais suaugusiais (Vygotky, 1983). Šiuolaikiniai neuromokslų tyrimai tai patvirtina, nes pastebėta kaip nebrandžios kūdikių smegenų struktūros keičiasi formuodamos naujas sinapsių jungtis kūdikiams bendraujant su tėvais pirmaisiais gyvenimo metais (Shonkoff, Phillips, 2000). Apibendrinama, kad emocijų reguliacija vystosi tiesiogiai tėvams reguliuojant kūdikių emocines reakcijas, vėliau vaikai mokosi stebėdami ir dalyvaudami bendrose veiklose, taip pat ją lemia konkrečios aplinkinių auklėjimo praktikos ir elgesys, bei emocinis klimatas (Morris et al., 2007). Saarni (1985) mano, kad vaikai pasitelkia būtent emocijų valdymo strategijas norėdami paveikti kitų asmenų veiksmus. Emocijos negali vystytis kultūriniame vakuume, nes daugiausiai prasmių jos įgauna turtingame tarpasmeninių santykių kontekste (Saarni, 1998). Saarni (1983) pateikia keturias reguliuojamų emocinių išraiškų kategorijas: minimizavimas (*minimizing*), išryškinimas (*exaggerating*), neutralizavimas (*neutralization*) ir pakeitimas (*substitution*). Pastebėta tam tikra šių kategorijų vystymosi seka: ankstyvoje vaikystėje emocinių išraiškų reguliavimas pasireiškia išryškini-

mu, ir pamažu bendraujant su kitais išmokstama jas sumažinti. Toliau, sudėtingesnės strategijos - emocijų neutralizavimas ir pakeitimas, atsiranda paraleliai, įsikišant *kultūriniams standartams* (Saarni, 1983). Taigi keliama hipotezė, kad kultūrinės praktikos turi atlikti keturias funkcijas - suteikti pavyzdžius arba galimybes žmogui išdidinti, sumažinti, neutralizuoti ir pakeisti emocijas.

Kaip kultūrinės praktikos atlieka emocijų reguliacijos vystymo funkcijas?

1. Kultūrinės praktikos sukelia ir išdidina emocijas

Emocijos nekyla savaime, jas sukelia socialiniai santykiai ir praktikos. Kultūriniu-istoriniu požiūriu, pačios emocijos nėra aktyvacijos procesas, o specifinė realybės refleksijos forma, naudojama psichinės veiklos (angl. *mental activity*) kontrolei (Zaporozhets, 2005). Emocinė situacijos refleksija fiksuoja, kaip žmonės supranta konkrečias emocijas ir jas priskiria vienai ar kitai emocinei būsenai (Fleer ir Hammer, 2013). Kaip žmogus išreikš, įvardins ir supras emocijas, priklauso nuo kultūrinės bendruomenės, kurioje jis gyvena. Žinant, jog kultūra neatsiejama nuo ritualinių apeigų ir praktikų, kurios pažymi gyvenimo pokyčius (Imber-Black, Roberts, 1998), manytina, kad žmogui dalyvaujant kolektyvinėje veikloje sukeliama daug jausmų. Emocijų sociologai sutinka, kad ritualai ir emociniai elementai yra glaudžiai susiję (Collins, 2004; Durkheim, 2001;Summers-Effler, 2006; Turner, Stets, 2005). Fiese ir kolegų (2002) nuomone, ritualinė veikla, skirtingai nuo kitų, turi konkrečią komunikuojamą informaciją, įpareigoja ir padeda jaustis grupės dalimi. Tam pritaria ir kiti mokslininkai – pasikartojančioje kultūrinėje veikloje sukuriama kolektyvinė sąmonė ir santykis, kuris stimuliuoja ir reguliuoja vidines emocijas ir išorinį jų parodymą (Høeg, 2015), sustiprėja žmogaus solidarumo jausmas (Durkheim, 2001). Netgi patvirtinta, kad kuo asmuo patiria stipresnes emocijas tokiose veikose kaip šventės ar religinės ceremonijos, tuo stipresnis bus jo įsipareigojimas ir solidarumas grupei (Knottnerus, 2006).

Konkrečiai, Knottnerus (1997, 2006, 2010) suformuotoje struktūrinio ritualizavimo teorijoje rašoma, kaip ritualinė praktika gali padidinti emocijas. Emocijos suintensyvėja dėl rituale bendrai sutelkto dėmesio, padidinto bendravimo ir ritmingų judesių lygmens, savanoriško įsitraukimo į ritualinę veiklą, paties ritualo sudėtingumo lygio, buvimo čia-ir-dabar (angl. *co-present*), ir to suvokimo padidinimo šalutinėmis priemonėmis (pvz. technologijos - ekranai parodo, kiek daug žmonių yra susirinkę dalyvauti rituale). Dalyvavimas rituale dažniau suintensyvina teigiamas emocijas, ir ne tik laimę ar pasitenkinimą, bet ir viltį, pasigėrėjimą, įsijautimą, draugiškumą, pasididžiavimą, pagarbą, triumfavimą ir kt. (Turner 2002). Vis dėl to, ritualai gali priversti patirti ir nemalonias emocijas, su tam tikra apsauga. Šį fenomeną Compeau ir Nicholson (1995, cit. Ruth, 1995) pavadino ritualizuotomis emocijomis, kai ritualo veiksmai ir simboliai parodo žmonėms konkrečių emocijų signalus. Ritualizuotos emocijos yra kaip scenarijai ir pasirodymai (mini spektakliai, angl. *performances*), susiję, pvz., su laidotuvių dalyvių patirtimi, ir naudojamos kaip komunikacijos priemonės išreikšti jausmus likusiai šeimai. Kitaip tariant, ritualai padeda numatyti, kokios bus patiriamos emocijos. Gimtadieniui, vestuvėms ar krikštynoms nešamos dovanos - kad nuteiktų džiaugsmingai, nustebintų, rengiamasi spalvingai, tikimasi atsipalaidavimo, malonių jausmų. Laidotuvėms apsirengiama juodai, laukiama liūdesio, skausmo, vienišumo, nešami vainikai – reiškiantys gedulą, priimta būti rimtu ir susikaupusiu. Tai leidžia pasiruošti ir pritaikyti priemones šioms emocijoms atlaikyti, numatyti, kaip jas sureguliuoti. Bendrai, ritualai, kaip kultūrinė praktika, padeda išryškinti emocijas ir sureguliuoti jų išraiškas priklausomai nuo situacijos.

Kultūrinės praktikos skirtingais istoriniais laikotarpiais pasikeičia nevienodai. Šiuolaikinėje kultūroje religinės praktikos yra skirtingai išlaikę bendrą sistemingumą ir bendruomeniškumą. Pvz., laidotuvės ar savaitinės ritualinės apeigos transliuoja senas tradicines formas, o krikštynos, gimtadieniai ar vestuvių apeigos transformuojasi greičiau, priklausomai nuo mados ar žmonių poreikių. Pakilių švenčių apeigos vis labiau varijuoja ir išsiplečia individualių kultūrinių praktikų spektras. Ilgainiui religinės praktikos praranda savo reikšmingumą, todėl jų sistemiškas veikimas turi būti perkeltas į kitas erdves, pvz., edukacines. Siekiant peržiūrėti, kaip tradicinės kultūrinės praktikos vis tik formuoja emocijų reguliaciją, 1 lentelėje pateikiamas ritualinių apeigų pavyzdys.

1 lentelė. Kultūrinių praktikų funkcijos ir ypatumai, formuojantys emocinę savireguliaciją.

Kultūrinės praktikos funkcija	Kultūrinės praktikos ypatumai	Pavyzdys - ritualinė apeiga
Emocijų padidinimas	Ritualai – bendrai sutelktas dėmesys, padidintas bendravimas ir ritmingų judesių lygmuo, savanoriškas įsitraukimas į ritualinę veiklą, ritualo sudėtingumo lygis, buvimas čia-ir-dabar, ir šalutinės priemonės (pagal Knottnerus, 2006).	Ritualinėse apeigose koncentruojamas bendras dėmesys į šventiką, susirinkusi bendruomenė atlieka bendrus judesius (stoja, sėda, ar pan.), dalyvavimas yra laisvanoriškas, dalyviai žino subtilius ritualo elementus - kada ir kaip atsistoti, kokius atsakymus sakyti skaitant jų išpažįstamą šventą tekstą ir t.t., tikėjimas, veiklos prasmingumas skatina būti čia-ir-dabar, šalutinės priemonės – garsiakalbiai, šventyklos aidas, paveikslai, papuošimai primena senovės didybę, kuria pagarbos jausmą.
	Ritualizuotos emocijos (Compeau, Nicholson, cit. Ruth, 1995)	Ritualinėse apeigose dažnai aptariamos ritualizuotos emocijos – pvz.: pagarba, ramybė, meilė kitiems. Krikščionių 4 Dievo įsakyme pabrėžiamas konkretus jausmas - pagarba. (Gerbk savo tėvą ir motiną, Įst 5, 16).
Emocijų sumažinimas	Cikliškumas - pasikartojimas kasdien, kasmet ar kartą per gyvenimą ramina	Ritualinių apeigų eiga visada yra ta pati. Pvz., per krikščioniškas apeigas atliekami visada tie patys liturginiai veiksmai – pradžia, Žodžio liturgija, Aukos liturgija, Eucharistijos malda, Komunija, dėkojimo giesmės ir pašventinimas.
Emocijų neutralizavimas	Vaizduotės arba menamos fantazijos erdvė sukelia jausmų katarsį, nes dalyvauja dvigubi konfliktuojantys jausmai	Ritualinėse apeigose žmonės susitinka su kitais tikinčiais tomis pačiomis vertybėmis, palaikančiais bent dalį bendrų įsitikinimų. Šventikas sako pamokslą ir pateikia prieštaringus jausmus keliančią situaciją. Tam tikras elgesys gali būti sugėdintas arba empatiškai priimtas, todėl simboliškai keliami baimės ar nerimo jausmai. Bet pamoksle nėra išskiriamas vienas asmuo, pasakojama perkeltine prasme, todėl yra tam tikra apsauga. Taigi dalyvaujant ritualinėse apeigose suintensyvinamos žmogaus emocijos, bet per ritmišką ir cikliškę seką jos sumažinamos ir neutralizuojamos.
	Ritmingumas ir tėkmės jausmas	Šventykloje skambanti muzika ir giesmės kelia malonius jausmus, giedant drauge pasklinda bendrystės ir bendruomeniškumo jausmai.
Emocijų pakeitimas	Žinių perdavimas (iš kartos į kartą)	Per ritualines apeigas vyksta kolektyvinis pakilių jausmų pasidalijimas bei religinių principų perėmimas. Vishkin ir kolegų (2016) teigimu, religingi asmenys sugeba geriau naudotis kognityviniu pervertinimu (angl. *cognitive reappraisal*).
	Perėjimas prie aukštesnių emocijų reguliacijos formų (atsiskyrimas, perėjimas, pakartotinis priėmimas, van Gennep, 1960)	Ritualinėse apeigose akcentuojamos pašventintos teigiamos emocijos (Fredrickson, 2001). Tai gali būti dėkingumas, susižavėjimas, pagarba, domėjimasis/nuostaba ar viltis (Emmons, 2005), kurių laikantis, sumažėja pyktis, liūdesys, kančia, pavydas ir pan.

2. Kultūrinės praktikos saugo ir nuramina

Žmogaus emocijos būna ramios, kai aplinka stabili ir be didelių pokyčių. Kultūriniu-istoriniu požiūriu, tai, kas dažnai naudojama tiek realybėje tiek ir fantazijos pasaulyje, tampa nuspėjama (Fleer, Hammer, 2013) ir veikia raminamai. Vaizduotė ypač padeda žmogui perkelti save laike ir erdvėje, įsijausti į kitų žmonių emocijas, ir suprasti jų prasmę (Lindqvist, 1995). Kultūrinės praktikos palengvina perėjimą iš vieno jausmo į kitą, paverčia pokyčius saugiais ir įveikiamais, nes pasikartodamos kasdien, kasmet ar kartą per gyvenimą ramina mūsų nerimą (Imber-Black, Roberts, 1998). Kaip jau minėta anksčiau, ritualai, pasikartojančios veiklos, susijungia su kitų žmonių emocijomis, ir tai leidžia nusiraminti, kad ir kiti jaučia panašias emocijas, pvz., kenčia. Tarkime, laidotuvės yra kartojamos tūkstančius metų, todėl galima susivienyti su daug didesne gedėtojų bendruomene (Imber-Black, Roberts, 1998). Ritualai yra fenomenalūs, nes tuo pačiu metu vienas emocijas padidina, o kitas sumažina. Po teroristinių atakų Norvegijoje, žmonės išėjo į gatves ir kolektyviai

transliavo, kad jie emociškai nepasiduos sukrėtimui ir baimės jausmui (Høeg, 2015). Jų bendrai pasidalinta drąsa sumažino baimę ir nesaugumo jausmą.

Emocijų nuraminimui reikalingas cikliškumas. Cikliškumo koncepcija yra kilusi iš mėnulio fazių – atsiradimo, pilnėjimo, dilimo ir išnykimo. Daugelis religinių ir dvasinių tekstų yra pagrįsti cikliškumu ir amžinuoju sugrįžimu (Eliade, 1996). Galima pastebėti, kad ir emocija išgyvena panašų savo ciklą - gimsta, auga, karšta („susidėvi“) ir išnyksta. Mėnulio koncepcijoje vyrauja ciklinis sugrįžimas to, kas buvo anksčiau - „amžinasis sugrįžimas“ - arba veiksmo kartojimo motyvas (Eliade, 1996, p. 85). Jei emocijos kultūrinėse praktikose vis turi galimybę pasikartoti, pergyventi visą savo ciklą, tuomet jos atsiradusios ima mažėti, pamažu išnyksta arba neutralizuojasi. Tada cikliškose kultūrinėse praktikose žmogus išmoksta emocijas pažinti, suvaldyti ir paleisti. Edukologijoje dažnai susitelkiama į cikliškę žinių patikrinimą, bet ne emocinių išgyvenimų brandinimą ritualinėse veiklose, pvz., iniciacijos ar perėjimo į vyresniųjų mokyklą ceremonijas.

3. Kultūrinė praktika neutralizuoja emocijas

Kad emocija išnyktų/neutralizuotųsi, reikalingas skirtingų jausmų susidūrimas. Kultūriniu-istoriniu požiūriu, kultūrinė praktika, ypatingai meninė literatūra ir teatras, sukelia žmogui jausmų katarsį, todėl pajuntamas atsipalaidavimas (Vygotsky, 1971). Emocijas Vygotsky (1971) vadino žmogaus psichikos iškrova. Kultūrinė/meninė veikla, pvz., novelės skaitymas, atveria žmogaus prote vaizduotės pasaulį, kuris savo ruožtu gali sumažinti arba sustiprinti jausmų išraišką. Kaip teigia Ramanauskaitė (2004), mitinis (vaizduotės) pasaulis yra natūrali kultūros būsena. Menama fantazijos erdvė leidžia žmogui patirti dvigubus konfliktuojančius jausmus (angl. *double expression of feelings*), kurie veda į trumpą jungimą ir šių jausmų sunaikinimą (Vygotsky, 1971, Lindqvist, 1995). Toks paradoksalus dvigubų jausmų mišinys dažnai pastebimas vaikų žaidimuose – pvz. mergaitė žaisdama džiaugiasi, bet vaidina, jog bijo (Fleer, 2014). Taigi kultūrinė praktika, kelianti įvairias emocijas ir atverianti vaizduotę, suteikia jausmų neutralizavimo efektą.

Kaip jau minėta, emocijos gali ne tik sumažėti, bet ir neutralizuotis cikliškoje veikloje. Wundt (1912) kalbėjo, kad ritmas ar ritmiški judesiai padeda jausmus išreikšti palaipsniui (angl. *flow of feelings*). Csikszentmihalyi (1990) aprašė tėkmės (angl. *flow*) patyrimą, kuris reiškia optimalų, visiškai suderintą, harmonijos ir prasmingumo jausmą. Tėkmės jausmą sukelianti praktika turi teikti galimybę mokytis, kelti tikslus, suteikti grįžtamąjį ryšį ir leisti kontroliuoti (Csikszentmihalyi, 1990, p. 72). Kultūrinė praktika, kuri suteikia minėtas galimybes žmogui, padeda atsipalaiduoti, pajusti harmonijos jausmą. Tėkmės jausmas Aristotelio laikais vadintas palaima (eudaimonia) (Aristotelis, 1990). Pagrindinė senovės graiko mintis – laimę žmogui gimdo saviaktualizacija, aukštesnių vertybių ieškojimas, sielos veikla. Jo nuomone, dorovinga veikla (kitaip kultūrinė praktika) yra patvariausia, ja žmogus giliai tiki *ir nuolat vykdo* (Aristotelis, 1990). Todėl kultūrinės praktikos ne tik atveria vaizduotės pasaulį, jos sukuria ritmiškumą ir tėkmės jausmą, kuris atlieka emocijų neutralizacijos funkciją. Ugdymo įstaigose vaikai retai įtraukiami į ugdymo plano konstravimą, todėl jie neturi galimybės patirti viso proceso tėkmės jausmo. Be to, edukologai mažai pasitelkia vaikų vaizduotę, kaip įrankį įveikti emocines situacijas, pvz., adaptacijos metu darželyje.

4. Kultūrinės praktikos kaip intelektualinis veiksnys – pakeičia emocijas

Susikaupusi emocija neutralizuojasi greičiau, jei yra pakeičiama nauja emocija. Kultūrinėje-istorinėje paradigmoje, estetinės reakcijos esmė yra sunkius, nemalonius jausmus nukrauti ir transformuoti (pakeisti) į priešingus (Vygotsky, 1971). Galima pakeisti emocinį foną, suteikiant ar pritaikant žinias apie jų reguliavimą. Efektyviausia emocijų reguliacijos strategija šių dienų mokslininkai laiko kognityvinį pervertinimą (angl. *conitive reapprasal*). Tai gebėjimas pakeisti savo mąstymą apie emocijas keliančią situaciją (John, Gross, 2004). Kultūriniu-istoriniu požiūriu, emocijų reguliacija suprantama ne kaip asmens bruožas, o jo kompetencija, kurią jis konstruoja per socialinių santykių gausą ir kokybę, todėl kuo daugiau yra galimybių pasinaudoti emocijų transformacija arba kognityviniu pervertinimu, tuo individo emocinė kompetencija geresnė (Saarni, 1999). Tokiu būdu emocijų pakeitimas pasikartojančiose arba cikliškose kultūrinėse praktikose įgauna intelektualinį arba ugdomąjį atspalvį. Ritualai, Bell (1992) teigimu, yra kūniški veiksmai, kurie perduoda žinią kūniškais jutimais apie bendrai jaučiamus jausmus ir nuotaiką. Todėl jei kultūrinė praktika

transliuoja tam tikrą emociją arba emocijų reguliacijos strategiją, jos pasimoko visi dalyviai. Quinn (2005) nuomone, kai kurios emocijos pačios perduoda kultūrines normas, pvz., gąsdinimas – sukelia baimę, gėdinimas ir tyčiojimasis – sukelia gėdą, gyrimas – sukelia pasididžiavimą, empatija – sukelia kaltės jausmą. Tokių emocinių reakcijų griebiasi suaugusieji, neretai ir edukologai, kad vaikams perteiktų socialines normas, tačiau to gali imtis ir kultūriniai simboliai ar praktikos.

Kultūriniu-istoriniu požiūriu, vaikui savo aplinkoje sąveikaujant su sudėtingesnes kultūrines elgesio formas įvaldžiusiais suaugusiais, jo pirminės sąmonės formos transformuojamos į sudėtingesnes ir yra „įsividujinamos“ (Vygotskio, 1994; Greenspan, Shanker, 2004). Kultūrinėje veikloje, kai kolektyviai dėmesys sutelkiamas į vieną objektą, atsiveria galimybė padidinti dalyvių sąmoningumą (Knottnerus, 2006) ir paskatinti juos pereiti prie sudėtingesnių emocijų valdymo strategijų. Tikima, kad kultūra arba kultūriniai elementai perduoda ankstesnėse kartose sukauptą informaciją ir palaiko bendruomenės tapatumą (van Oers, 2012). Todėl šie kultūriniai „rėmai“ žmogui transliuoja emocijų paleidimo taisykles (angl. *display rules*), taikomas socialiniuose santykiuose (Saarni, 1979, 1983, 1985). Kultūrinės praktikos veikimo mechanizmą, nusakantį, kaip socialinėje erdvėje galima transformuoti emocijų reguliacijos taisykles, parodo van Gennep (1960) aprašytos trys ritualinio perėjimo stadijos – 1) atsiskyrimas (angl. *separation*), 2) perėjimas (angl. *transition*) ir 3) pakartotinis priėmimas (angl. *reincorporation*). Ritualas, kuris turi visus tris pokyčio žingsnius (pvz., subrendimo ritualas, angl. *coming-of-age*), gali padėti asmeniui pereiti nuo paprastesnių emocijų reguliavimo strategijų prie sudėtingesnių. (1) Atsiskyrimas nuo savo ankstesnio vaidmens bendruomenėje pažymi senųjų fizinių ar emocijų strategijų pasenimą. (2) Perėjimas – kai asmuo supažindinamas su naujomis jo privilegijomis ir atsakomybėmis, suteikia žinių apie naujas kultūrines normas ir naujus gebėjimus. Ir galiausiai, (3) pakartotinis kultūrinių taisyklių priėmimas naujame bendruomenės nario vaidmenyje įtvirtinamas švente (pvz., vestuvėmis), užtvirtinama, kad prisiimama didesnė atsakomybė, todėl nuo šiol reikalingi sudėtingesni emocijų reguliavimo būdai. Teigiama, jog tokia kultūrinė praktika, kaip subrendimo ritualai, yra grupės veikla, kuri formuoja charakterį, puoselėja suaugusiųjų elgesį, skatina draugystę ir bendrystę tarp ritualo dalyvių (Binkley et al., 2002, cit. Bell, 2003). Vadinasi, kultūrinė praktika gali keisti emocijų reguliavimo strategijas, jei ji teikia informacijos, ir skatina prisiimti didesnę socialinę atsakomybę. Edukaciniame lauke vis populiaresnės tampa meditacijos praktikos, kurios vaikams gali pasiūlyti kitas savo jausmų reguliavimo formas. Pastebėtas teigiamas meditacijos poveikis emocijų savireguliacijai ankstyvame amžiuje (Nieminen, Sajaniemi, 2016).

5. Kultūrinės praktikos per žmogaus gyvenimą

Tradiciškai kultūrinės praktikos skirtos užtikrinti pilnavertį gyvenimą, suformuoti brandžią žmogaus asmenybę, kad jis būtų emociškai pasirengęs įvairiems iššūkiams ir jaustųsi patenkintas savimi ir aplinka. Kultūrinės praktikos, konkrečiai ritualai, tradicinėse kultūrose dalyvauja vystymosi perėjimuose (angl. *developmental transitions*) nuo pat kūdikystės per suaugystę iki mirties (Rogoff, 2003). Tam tikri kultūriniai ritualai padeda įaugti į vyraujančią kultūrą ne tik pavieniams asmenims, bet visai žmonių kartai. Anot Gopnik (2016), šiuolaikinėje kultūroje žmogaus smegenys bręsta ilgiau, nei ankstesnėse tradicinėse kultūrose. Taip atsitiko todėl, kad gyvename labai sudėtingoje kultūroje. Emocinė patirtis glaudžiai siejasi su vyraujančia kultūra, nes joje susiduriama su kultūrinėmis emocijų kontrolės taisyklėmis (angl. *cultural display rules*) (Saarni, 1983). Kultūroje pripažįstami religiniai ar kiti mitai formuoja kultūrinius ritualus ir apeigas, kurie dažniausiai susiję su kritiniais gyvenimo momentais – gimimu, branda, santuoka, mirtimi ir t.t. (Beresnavičius, 1996). Anot Beresnevičiaus (1996), kritiniais gyvenimo momentais, kai pereinama iš vienos būklės į kitą, žmogus nepaliekamas vienas. Tradicinė kultūrinė veikla neretai siejasi su religija ir šventinimu, nes „ritualuose slypintys šventybiniai išgyvenimai leidžia patirti kitokybės paramą, kuri padeda įveikti pavojingą gyvenimo atkarpą“ (Beresnevičius, 1996, p. 5). Taigi jei skirstysime žmogaus gyvenimą į etapus pagal kolektyvines kultūrines praktikas (žiūrėti 2 lentelę), galima atpažinti emocinės savireguliacijos transformacijas. Pereidamas prie aukštesnio bendruomeninio statuso ir kartu sudėtingesnių elgesio taisyklių, asmuo atitinkamai privalo sureguliuoti ir savo emocijas. Pavyzdžiui, berniukai išėję iš moterų erdvės, nebegali guostis motinai, ir turi su situacija susidoroti „vyriškai“ (Rogoff, 2003). Naujos kultūrinės praktikos, atsirandančios edukacijoje, turi užpildyti išnykstančias bendruomenines tradicijas, kad būtų užtikrintas vaiko raidos etapų tęstinumas.

2 lentelė. Pagrindinės kultūrinės praktikos pervedančios asmenį į aukštesnį brandumo lygį (parengta pagal Rogoff, 2003, Beresnevičius, 1996).

	Bendruomeninės kultūrinės praktikos
1	Kūdikio įvedimas į šeimą ir bendruomenę. *(Pvz, kūdikio krikštynos, vaiko šventinimas; apipjaustymas; bendras giminės pasveikinimas).*
2	Kultūrinio vaidmens praplėtimas. *Mokymasis dalyvauti didesnėje grupėje, šeimoje ir giminėje (pvz., pirmoji Komunija, pieninių dantų kritimas – Ngoni genties (Centrinė Afrika) ženklas, kad berniukas gali priimti šiurkštumą ir pereiti į vyrų gyvenimo sistemą).*
3	Iniciacija. *Tapimas vyru ar moterimi, įvedimas į lyčių atsakomybes bendruomenėje, bendrų tradicijų ir institucijų palaikymas (pvz., brandos - Bar micva – judėjų berniukų ceremonija, vaisingumo – Kinnalda - keturių dienų ceremonija Navgio kultūroje, ar mirties – vaiko laidojimo senovės kultūrų ritualai).*
4	Santuoka ir tėvystė. *Galutinis perėjimas prie suaugusiojo atsakomybių. Pilnai subrendęs žmogus (pvz., Vestuvės - mirties ir prisikėlimo simbolika, įvesdinimo į kitą būklę apeigos - nuotakos „įvesdinimas“ į namus, jų „perėmimas“, rituališkas kasų paleidimas).*
5	Laidotuvės. *Mirusiojo pervedimas į protėvių bendruomenės tarpą (pvz., lavono mazgojimas, šermenys, ypatingų sakralinių tekstų kartojimas - raudos, giesmės, savotiški „vadovėliai mirusiems“, laidojimo apeigos, įkapių dėjimas ir kt.).*

Apibendrinimas

Straipsnyje, analizuojant emocinės savireguliacijos vystymąsi per kultūrines praktikas, buvo atskleistos keturios pagrindinės bendruomeninės veiklos funkcijos – emocijų išdidinimas, sumažinimas, neutralizavimas ir pakeitimas. Šis kultūrinių praktikų modelis, išgrynintas kolektyvinėse veiklose ir tradiciniuose, ypač religiniuose, ritualuose (pvz., ritualinėse apeigose), padeda bendruomenės nariams pereiti visus emocijų virsmo etapus. Beveik visose tradicinėse kultūrose yra kultūrinių praktikų, kurios padeda asmeniui įveikti kritinius gyvenimo momentus ir pereiti nuo paprastesnių emocijų valdymo strategijų prie sudėtingesnių. Keičiantis kultūrinėms praktikoms, keičiasi žmogaus elgesys, todėl transformuojasi ir emocijų valdymo praktikos. Iniciacijos arba vestuvių ritualai yra kaip išbandymas, ar asmuo susitvarkys su kritinėmis situacijomis gyvenime, ar galės sėkmingai adaptuotis kultūroje.

Kultūrinių praktikų kaita globalioje visuomenėje edukaciniam laukui sukelia daug iššūkių. Menkstant žmonių religingumui, pagrindinę bendruomenę vaikas randa ugdymo įstaigoje. Pedagogų-tėvų bendruomenės turi būti glaudžios, kad galėtų vaikams perduoti bendras vertybes ir nuostatas, kaip reguliuoti savo emocijas. Edukologai klasėje plėtodami kultūrines praktikas (pvz., pasikartojančius ritualus ar ceremonijas), gali įtraukti visą bendruomenę ir taip sudaryti erdvę vaikų emocinės savireguliacijos vystymuisi. Šiame straipsnyje nekalbėta apie individualias kasdienes praktikas, pvz., darželio grupėje ar mokyklos klasėje, kurios reikšmingai formuoja emocijų savireguliaciją vaikystėje. Tai yra tolimesnių tyrimų kryptis, nes lieka neaišku, ar tos pačios funkcijos, t. y. aprašytas kultūrinių praktikų modelis, veikia ir individualiose edukacinėse praktikose. Taip pat edukologams svarbu tirti, kokias ypatybes turi išlaikyti besikeičianti vaikų žaidimo kultūra, kad galėtų užtikrinti visas minėtas kultūrinių praktikų funkcijas ankstyvajame vaiko raidos etape.

Literatūra

Aldao, A., Nolen-Hoeksema, S. & Schweizer, S. (2010). Emotion-regulation strategies across psychopathology: A meta-analytic review. *Clinical psychology review*, 30(2), 217-237.

Aristotelis, (1990). Nichomacho etika. Iš A. Rybelis (Sud.), *Rinktiniai raštai* (pp. 63–79). Vilnius: Mintis. Prieiga internetu: http://www.xn--altiniai-4wb.info/files/literatura/LB00/Aristotelis._Nikomacho_etika.LB0301.pdf [žiūrėta 2018 lapkričio 28 d.]

Bell, B. (2003). The rites of passage and outdoor education: Critical concerns for effective programming. *Journal of Experiential Education*, *26*(1), 41-49.

Bell, C. (1992). *The ritual theory, ritual practice*. Oxford: Oxford University Press.

Bell, M. A. & Deater-Deckard, K. (2007). Biological systems and the development of self-regulation: Integrating behavior, genetics, and psychophysiology. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, *28*(5), 409-420.

Benoit A. K., Silk, J. S., Meller, S., Tan, P. Z., Ladouceur, C. D., Sheeber, L. B., Forbes, E.E., Dahl, R.E., Siegle, G.J., McMilan, D.L. & Ryan, N. D. (2016). Parental autonomy granting and child perceived control: Effects on the everyday emotional experience of anxious youth. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *57*(7), 835-842.

Benson, C. (2002). *The cultural psychology of self: Place, morality and art in human worlds*. London: Routledge.

Beresnevičius, G. (1996) Mitas ir ritualas. *Darbai ir dienos*, *3*(12), 7–17.

Blair, C. & Diamond, A. (2008). Biological processes in prevention and intervention: The promotion of self-regulation as a means of preventing school failure. *Development and Psychopathology*, *20*(3), 899-911.

Bourdieu, P. (1990). Artistic taste and cultural capital. In J. C. Alexander & S. Seidman (Eds.), *Culture and society: Contemporary debates* (pp. 205-215). Cambridge: Cambridge University Press.

Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss: Vol. 1. Attachment*. New York: Basic Books.

Briggs, J. L. (2000). Emotions have many faces: Inuit lessons. *Anthropologica*, *42*(2), 157-164.

Bronson, M. (2000). *Self-regulation in early childhood: Nature and nurture*. New York: Guilford Press.

Brown, A. (1987). Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms. In F. E. Weiner & R. H. Kluwe (Eds.), *Metacognition, motivation, and understanding* (pp. 65-115). Hillsdale, NJ: LEA Publisher.

Bruner, J. S. (1996). *The culture of education*. Cambridge MA/London: Harvard University Press.

Carstensen, L. L., Fung, H. H. & Charles, S. T. (2003). Socioemotional selectivity theory and the regulation of emotion in the second half of life. *Motivation and emotion*, *27*(2), 103-123.

Cole, M. (1996). *Cultural Psychology. A once and future discipline*. Cambridge (MA) / London: The Belknap Press of Harvard University Press.

Cole, P. M., Martin, S. E. & Dennis, T. A. (2004). Emotion regulation as a scientific construct: Methodological challenges and directions for child development research. *Child development*, *75*(2), 317-333.

Cole, P. M. & Deater-Deckard, K. (2009). Emotion Regulation, Risk, and Psychopathology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *50*(11), 1327-30.

Collins, R. (2004). *Interaction ritual chains*. Princeton: Princeton University Press.

Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal performance*. New York: Harper Collins.

Davies, S. & Guppy, N. (1997). Globalization and educational reforms in Anglo-American democracies. *Comparative education review*, *41*(4), 435-459.

Denham, S. A. (1998). *Emotional development in young children*. New York: Guilford Press.

Diamond, A. & Taylor, C. (1996). Development of an aspect of executive control: Development of the abilities to remember what I said and to "Do as I say, not as I do". *Developmental psychobiology*, *29*(4), 315-334.

Domitrovich, C. E., Cortes, R. C. & Greenberg, M. T. (2007). Improving young children's social and emotional competence: A randomized trial of the preschool "PATHS" curriculum. *The Journal of primary prevention*, *28*(2), 67-91.

Durkheim, E. (2001). *The elementary forms of religious life*. Oxford: University Press.

Eisenberg, N. (2000). Emotion, regulation, and moral development. *Annual review of psychology*, *51*(1), 665-697.

Eisenberg, N. & Morris, A. S. (2002). Children's emotion-related regulation. In R. V. Kail (Ed.), *Advances in child development and behavior* (pp. 189-229). San Diego, CA, US: Academic Press.

Eisenberg, N., Spinrad, T. L. & Morris, A. S. (2002). Regulation, resiliency, and quality of social functioning. *Self and Identity*, *1*(2), 121-128.

El'konin, B. D. & Zinchenko, V. P. (2002). *Psikhologiya razvitiya (po motivam L. Vygotskogo)* [Psychology of Development (interpreting L. Vygotsky)]. Retrieved from: http://sbiblio.com/biblio/archive/elkonin_psihrazv [žiūrėta 2018 lapkričio 28 d.]

Eliade, M. (1996). *Amžinojo sugrįžimo mitas: Archetipai ir kartotė.* Vilnius: Mintis.

Emmons, R. A. (2005). Emotion and religion. In R. F. Paloutzian & C. L. Park (Eds.), *Handbook of the psychology of religion and spirituality* (pp. 235-252). New York: Guilford Press.

Eurostat. (2015). *Causes of death statistics*. Retrieved from: http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Causes_of_death_statistics [žiūrėta 2018 lapkričio 28 d.]

Fiese, B. H. & Parke, R. D. (2002). Introduction to the special section on family routines and rituals. *Journal of Family Psychology*, *16*(4), 379-380.

Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive–developmental inquiry. *American psychologist*, *34*(10), 906.

Fleer, M. (2014). *Theorising Play in the Early Years*. Port Melbourne: Cambridge University Press.

Fleer, M. & Hammer, M. (2013). Emotions in imaginative situations: The valued place of fairytales for supporting emotion regulation. *Mind, Culture, and Activity*, *20*(3), 240-259.

Fleer, M., Hammer, M. & March, S. (2014). A Cultural-Historical Reading of the Emotional Development of Young Children. *Asia-Pacific Journal of Research in Early Childhood Education, 8*(2), 47-67.

Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American psychologist*, *56*(3), 218.

Freud, S. (1959). *Inhibitions, symptoms, anxiety* (Ed. and Trans. J. Strachey. Original work published 1926). New York: Norton.

Freund, A. M. & Baltes, P. B. (2002). Life-management strategies of selection, optimization and compensation: Measurement by self-report and construct validity. *Journal of personality and social psychology*, *82*(4), 642.

Frijda, N. H. (1986). *The emotions*. Cambridge: Cambridge University Press.
Giddens, A. (1986). Action, subjectivity, and the constitution of meaning. *Social research*, *53*(3), 529-545.
Goldsmith, H. H. & Davidson, R. J. (2004). Disambiguating the components of emotion regulation. *Child Development*, *75*(2), 361-365.
Gopnik, A. (2016). *The gardener and the carpenter: What the new science of child development tells us about the relationship between parents and children*. New York: Macmillan.
Greenberg, L. S. (2002). *Emotion-focused therapy: Coaching clients to work through their feelings*. Washington, D.C.: APA.
Greenspan, S. I. & Shanker, S. G. (2004). *The first idea: How symbols, language, and intelligence evolved from our primate ancestors to modern humans*. Cambridge, MA, US: Da Capo Press.
Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology*, *2,* 271-299.
Hakkarainen, P. & Bredikyte, M. (2014). Understanding Narrative as a Key Aspect of Play. In L. Brooker, M. Blaise & S. Edwards (Eds.), *Play and Learning in Early Childhood* (pp. 240-251). London: Sage.
Hardy, C. & Tolhurst, D. (2014). Epistemological Beliefs and Cultural Diversity Matters in Management Education and Learning: A Critical Review and Future Directions. *Academy of Management Learning & Education*, *13*(2), 265-289.
Harris, P. L. (1996). *Children and emotion: The development of psychological understanding*. Oxford: Blackwell.
Henriksen, J. O. (2016). Everyday Religion as Orientation and Transformation: A Challenge to Theology. *Nordic Journal of Religion and Society*, *29*(01), 36-51.
Høeg, I. M. (2015). Silent actions – emotion and mass mourning rituals after the terrorist attacks in Norway on 22 July 2011. *Mortality*, *20*(3), 197-214.
Holodynski, M. (2009). Milestones and mechanisms of emotional development. In B. Rottger-Rossler & H. J. Markowitsch (Eds.), *Emotion as bio-cultural processes* (pp. 139–163). New York: Springer.
Holodynski, M. & Friedlmeier, W. (2006). *Development of emotions and emotion regulation*. Kluwer International Series in Outreach Scholarship. New York: Springer Science+Business Media.
Imber-Black, E. & Roberts, J. (1998). *Rituals for our times: Celebrating, healing, and changing our lives and our relationships*. Lanham, MD: Jason Aronson.
John, O. O. & Gross, J. J. (2004). Healthy and unhealthy emotion regulation: Personality processes, individual differences, and life span development. *Journal of Personality*, *72,* 1301-1334.
Knottnerus, J. (2006). Rituals, emotions, and collective events. In *Annual meeting of the American Sociological Association, Montreal, Quebec, Canada*. Retrieved from: http://www. allacademic. com/meta/p103168_index. Html [žiūrėta 2018 lapkričio 28 d.]
Knottnerus, J. D. (1997). The theory of structural ritualization. In B. Markovsky, M. J. Lovaglia & L. Troyer (Eds.), *Advances in group processes, 4* (pp. 275-279). Greenwich, CT: JAI Press.
Knottnerus, J. D. (2010). Collective events, rituals, and emotions. In S. R. Thye & E. J. Lawler (Eds.), *Advances in group processes, 27* (pp. 39-61). Emerald Group Publishing Limited.
Kochanska, G., Coy, K. C. & Murray, K. T. (2001). The development of self□regulation in the first four years of life. *Child development*, *72*(4), 1091-1111.
Kopp, C. B. (1982). Antecedents of self-regulation: A developmental perspective. *Developmental Psychology*, *18,* 199-214.
Lazarus, R. S. (1966). *Psychological stress and the coping process*. New York: McGraw Hill.
Lindqvist, G. (1995). *The aesthetics of play. A Didactic Study of Play and Culture in Preschools*. Doctoral Thesis, Uppsala University.
Lutz, C. & White, G. M. (1986). The anthropology of emotions. *Annual review of anthropology*, *15*(1), 405-436.
Mesquita, B. & Albert, D. (2007). The cultural regulation of emotions. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 486-503). New York: Guilford Press.
Morris, A. S., Silk, J. S., Steinberg, L., Myers, S. S. & Robinson, L. R. (2007). The role of the family context in the development of emotion regulation. *Social development*, *16*(2), 361-388.
Nieminen, S. H. & Sajaniemi, N. (2016). Mindful awareness in early childhood education. *South African Journal of Childhood Education*, *6*(1), 1-9.
OECD. (2017). Pharmaceutical consumption. *Health at a Glance 2017: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing.
Phillips, D. A. & Shonkoff, J. P. (Eds.). (2000). *From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development*. Washington D.C.: National Academies Press.
Quinn, N. (2005). *Universals of child rearing*. Anthropological Theory, *5*(4), 477-516.
Ramanauskaitė, E. (2004). *Subkultūra: Fenomenas ir modernumas*. Kaunas: Vytauto Didžiojo Universitetas.
Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. Oxford: Oxford university press.
Rothbart, M. K., Ellis, L. K. & Posner, M. I. (2011). Temperament and self-regulation. In K. D. Vohs & R. F. Baumeister (Eds.), *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications, 2* (pp. 441-460). New York: Guilford press.
Rothbart, M. K., Posner, M. I. & Kieras, J. (2006). Temperament, Attention, and the Development of Self-Regulation. In K. McCartney & D. Phillips (Eds.), *Blackwell handbooks of developmental psychology. Blackwell handbook of early childhood development* (pp. 338-357). Malden: Blackwell Publishing.

Ruth, J. A. (1995). Sad, Glad, and Mad: The Revealing Role of Emotions in Consumer Rituals. *Advances in Consumer Research*, 22(1), 692.

Saarni, C. (1979). Children's understanding of display rules for expressive behavior. *Developmental Psychology*, 15(4), 424.

Saarni, C. (1983). Regulation of Expressive Behavior as Reflecting Affect Socialization. *Annual Convention of the American Psychological Association*. Retrieved from: https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED234901.pdf [žiūrėta 2018 lapkričio 28 d.]

Saarni, C. (1985). Developmental Relations between Emotion Management and Social Control. *Biennial Meeting of the International Society for the Study of Behavioral Development*. Retrieved from: https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED267921.pdf [žiūrėta 2018 lapkričio 28 d.]

Saarni, C. (1998). Issues of cultural meaningfulness in emotional development. *Developmental Psychology*, *34*(4), 647-652.

Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. New York: Guilford Press.

Shanker, S. (2010). *The Importance of Self-Regulation*. [Powerpoint slides] OISE/Atkinson Lecture, June 3.

Suárez-Orozco, M. (2001). Globalization, immigration, and education: The research agenda. *Harvard Educational Review*, *71*(3), 345-366.

Summer-Effler, E. (2006). Ritual theory. In J. H. Turner & J. E. Stets (Eds.), *Handbook of the sociology of emotions* (pp. 135-154). New York, NY: Springer.

Turner, J. (2002). *Face-to-Face: Towards a Sociological Theory of Interpersonal Behavior*. Stanford: Stanford University Press.

Turner, J. H. & Stets, J. E. (2005). *The sociology of emotions*. New York, NY: Springer.

Valsiner, J. (1987). *Culture and the development of children's action: A cultural-historical theory of developmental psychology*. Oxford: John Wiley & Sons.

Van Driel, B., Darmody, M. & Kerzil, J. (2016). *Education policies and practices to foster tolerance, respect for diversity and civic responsibility in children and young people in the EU*. NESET II report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Van Gennep, A. (1960). *The rites of passage* (M.B. Vizedom & G. L. Caffee, trans.). Chicago: University of Chicago Press

Van Oers, B. (2012). Culture in play. In J. Valsiner (Ed.), *The Oxford Handbook of Culture and Psychology* (pp. 936-956). New York: Oxford University Press.

Vishkin, A., Bigman, Y. E., Porat, R., Solak, N., Halperin, E. & Tamir, M. (2016). God rest our hearts: Religiosity and cognitive reappraisal. *Emotion*, 16(2), 252-262.

Vygotsky, L. S. (1971). *The psychology of art*. Cambridge, Mass: M.I.T. Press.

Vygotsky, L. S. (1977). Play and its role in the mental development of the child. In M. Cole (Eds.), *Soviet developmental psychology* (pp.76–99). White Plains, NY: M.E. Sharpe.

Vygotsky, L. S. (1983). From the notebooks of LS. *Soviet Psychology*, *21*(3), 3-17.

Vygotsky, L. S. (1987). Problems of general psychology. In N. Minick, R. W. Rieber & A. S. Carton (Eds. and Trans.), *The collected works of L.S. Vygotsky, 1* (pp. 243-277). New York: Plenum Press.

Vygotsky, L. S. (1994). The problem of the environment. In R. van der Veer & J. Valsiner (Eds.), *The Vygotsky reader* (pp. 338-354). Oxford: Blackwell.

Vygotsky, L. S. (2004). Imagination and creativity in childhood. *Journal of Russian and East European Psychology*, *42*(1), 4-84.

Vygotsky, L. S. (1997). *The Collected Works, 4* (Ed. R.W. Rieber). New York: Plenum Press.

Vygotsky, L. S. (1998). *The Collected Works, 5* (Ed. R.W. Rieber). New York: Plenum Press.

Watts, F. (2007). Emotion Regulation and Religion. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 504-520). New York, NY, US: Guilford Press.

World Health Organization (WHO) (2017). *Depression and Other Common Mental Disorders: Global Health Estimates*. Geneva: World Health Organization. Licence: CC BY-NC-SA 3.0 IGO. Retrieved from: http://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/254610/WHO-MSD-MER-2017.2-eng.pdf;jsessionid=DAAECFF0035882D0E276391AF6F3544A?sequence=1 [žiūrėta 2018 lapkričio 28 d.]

Wundt, W. (1912). *Introduction to psychology*. New York: The MacMilan Company. Retrieved form: https://archive.org/details/introductiontops1912wund/page/n3 [žiūrėta 2018 lapkričio 28 d.]

Zaporozhets, A. V. (2002). Toward the question of the genesis, function, and structure of emotional processes in the child. *Journal of Russian and East European Psychology*, *40*(2), 45-66.

Zaporozhets, A. V. (2005). L.S. Vygotsky's role in the development of the concept of emotion. Digest. *International Scientific Journal Cultural-Historical Psychology*, *1-2*, 32-33.

Zelazo, P. D. & Cunningham, W. A. (2007). Executive function: Mechanisms underlying emotion regulation. In James J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 135−158). New York, NY, US: Guilford Press.

Zelazo, P. D., Carlson, S. M. & Kesek, A. (2008). The development of executive function in childhood. In C. A. Nelson & M. Luciana (Eds.), *Developmental cognitive neuroscience. Handbook of developmental cognitive neuroscience* (pp. 553-574). Cambridge, MA, US: MIT Press.

Zittoun, T. (2006). Difficult secularity: Talmud as symbolic resource. *Outlines. Critical Practice Studies*, *8*(2), 59-75.
Zittoun, T., Duveen, G., Gillespie, A., Ivinson, G. & Psaltis, C. (2003). The use of symbolic resources in developmental transitions. *Culture & Psychology*, *9*(4), 415-448.

CULTURAL PRACTICES AS A SPACE FOR THE DEVELOPMENT OF EMOTIONAL SELF-REGULATION

GIEDRĖ SUJETAITĖ-VOLUNGEVIČIENĖ
Vytautas Magnus University
MILDA BRĖDIKYTĖ
Vytautas Magnus University

Summary

Emotional self-regulation is the ability to control emotions in order to achieve one's goals in difficult situations, and to provide immediate and / or subsequent adaptation. In contemporary culture, this ability is a prognosis for success. On the other hand, the lack of emotional self-regulation has negative effects on human health and achievement. Despite the practical findings, theoretical model of the development of emotional self-regulation is still in question. According to traditional psychological perspectives, emotional self-regulation is a metacognitive or executive function (Flavell, 1979, Zelazo, Cunningham, 2009) that can be developed only after cognitive abilities are in place (Kopp, 1982). The "non-classical" cultural-historical theory of development suggests the opposite and does not separate the development of mind and emotion. As stated by Vygotsky (1983), the nature of human higher psychological functions is social and emotional self-regulation that develops from the moment of birth. According to cultural-historical approach, self-regulation forms through the baby-adult interactions with his / her parents where baby learns the cultural patterns of emotional display. Generally, the role of culture in the process of developing human psyche is not yet fully explored. That is why the aim of this paper is to analyze cultural practices as a space for the development of emotional self-regulation.

Applying literature review as research methodology, four main functions of cultural practices that develop emotional self-regulation were revealed. First, collective activity usually (1) exaggerate emotions, because it is a ritual type practice. People share their focus of attention, use rhythmic motions, engage voluntarily, and use other human and non / human resources (Knottnerus, 2006). Moreover, these activities transmit the idea of ritualized emotions (Compeau, Nicholson, cit. Ruth, 1995). Second, cultural practices (2) minimize emotional charge as they are cyclical and predictable activities: repeated every day, week, month, year or once in a life time. Third, collective practices can (3) neutralize emotions, because they involve myths (e.g. religious) that create double expression of feelings and induce catharsis (Vygotsky, 1971). These activities not only move human psyche into collective imaginative world, but also create the experience of flow. Finally, cultural practices can help (4) substitute emotions as they present the information about more complex emotional regulation strategies. People use that knowledge and separate from their former practices to reincorporate the new behavior (van Gennep, 1960).

Cultural practices help a person to go through all stages of emotional transformation. Almost all traditional (old) cultures have community practices that support individuals (e.g. ceremonies of christening, initiation, wedding, funeral) to overcome critical moments of life and move from simpler emotional management strategies to more complex ones. For instance, initiation or wedding rituals is a test of whether a person will cope with new responsibilities or will be able to adapt in new cultural environment. At this stage, the article analyzes collective communal activities, it does not discuss individual daily practices, that significantly shape emotional self-regulation in childhood as well. Further research should also investigate culture of children's play as a space for the development of self-regulation.

GALIOS SANTYKIŲ MECHANIZMŲ, KAIP NEFORMALAUS UGDYMO FORMOS, ĮTAKA NESANTUOKINIŲ VAIKŲ SKAIČIUI XIX A. PAB.–XX A. PR. LIETUVOS KAIME: ŠIAULĖNŲ PARAPIJOS ATVEJIS

VILIUS ŠADAUSKAS
Vytauto Didžiojo universitetas

Anotacija. Nors Michel'io Foucault filosofinė galios santykių nulemto asmens elgesio formavimo (panopticizmo) teorija XXI a. visuomenės kontekste susilaukia kritikos, ji dėl XIX a.–XX a. pr. visuomenėje egzistavusių sociokultūrinių veiksnių leidžia geriausiai atskleisti konkrečių socialinių fenomenų prigimtį. Atliktu tyrimu siekiama pagrįsti hipotezę, kad kaimo bendruomenėse egzistavę galios santykių mechanizmai buvo esminė priežastis ženkliems nesantuokinių vaikų skaičiaus skirtumams tarp miesto ir kaimo bendruomenių.
Esminiai žodžiai: galios santykiai, nesantuokiniai vaikai, Šiaulėnų parapija, tėvų globos netekę vaikai, XIX a. pab.–XX a. pr. Lietuvos kaimas.

Abstract. Although Michel Foucault's theory of Power relations, discussing formation of personality behaviour (panopticism) has its critic in the 21st century, because of the particular sociocultural factors the end of the 19th century–beginning of 20th century society, it enables best disclosure of the nature of specific social phenomena. The article examines the hypothesis that the mechanisms of power relations existing in rural communities were the major factor for the significant difference for the number of non-marital children between urban and rural communities.
Key words: power relations, non-marital children, Šiaulėnai parish, children deprived of parental care, village in Lithuania in end of the19th century – beginning of the 20th century.

Įvadas

Nepriklausomai, ar tėvų globos netekusių vaikų rūpybos problematiką analizuotume šių dienų visuomenėje, ar pasirinktu istoriniu laikotarpiu, tenka sutikti, kad tai visuomet buvo specifinių visuomenės ir valdžios institucijų sprendimų reikalaujantis klausimas. Jei XXI a. praktiniam problemų sprendimui vis didesnę reikšmę įgauna mokslinių tyrimų rezultatai, pagrindžiantys ypatingą tėvų ir vaikų tarpusavio ryšio įtaką sėkmingai vaikų socializacijai (pvz. Stražinskaitė, 2017; Raslavičienė, 2001; Stražinskaitė & Kvieskienė, 2015), tai praeities visuomenėse esminis uždavinys, sprendžiant tėvų globos netekusių vaikų situaciją, buvo fiziologinių poreikių – esminių fizinių poreikių ir gyvenamosios vietos užtikrinimas (Lohmann & Mayer, 2009). Krikščioniškose Vakarų Europos visuomenėse greta ligonių, asmenų su negale, neseniai iš kalėjimo išėjusių asmenų, vargšų ir našlių, taip pat rūpintasi ir tėvų globos netekusiais vaikais, kurie buvo priskiriami „tikrųjų" arba „idealiųjų" vargšų kategorijai. Kadangi tokie terminai, kaip rizikos grupės vaikai (*angl. children at risc*) ar tėvų globos netekę vaikai (*angl. children deprived of parental care*), susiformavo XX a. pab.– XXI a. pr., vaikai, gyvenę vienokio ar kitokio tipo prieglaudose, buvo skirstomi į dvi pagrindines kategorijas – našlaičius ir pamestinukus (Jacobi, 2009). Kaip savo tyrime pažymi J. Jacobi: „Tarp 1522 ir 1545 metų daugiau negu 60 Vidurio ir Vakarų Europos miestų palaipsniui rūpinimąsi vargšais iš bažnyčios atsakomybės perleido valstybės arba miesto institucijų atsakomybei" (Jacobi, 2009, p. 52), o proceso intensyvumas ir specifika skyrėsi priklausomai nuo valstybės politinės santvarkos, socialinės politikos ir dominuojančios religijos aspektų (Vassberg, 1998; Jacobi, 2009, p. 56–64; Murdoc, 2006). Nors Lietuvoje, o aptariamuoju XIX a.–XX a. pr. laikotarpiu – Rusijos imperijoje, panašus virsmas, dėl socioekonominių veiksnių įtakos, vėluodamas nuo Vakarų Europos, taip pat turėjo vykti, tačiau padedančių tai atskleisti lietuvių mokslininkų darbų faktiškai nėra. Tiek istorikų, tiek edukologų darbuose, iš švietimo istorijos pozicijų, bandžiusių nagrinėti vaikų globos sistemos raidą, dėmesys skiriamas parapijų špitolių, kaip pagrindinių, globa ir socialine pagalba užsiimančių institucijų, veiklos tyrimams (Karvelis, 2009; Barkauskaitės & Grikpėdienė, 1998; Kvieskienė, 2005; Jakulis, 2015; 2016). Nors špitolės, bendrąja prasme vertinant jas, kaip socialinės rūpybos institucijas, viduramžiais ir ankstyvaisiais naujaisiais laikais gali būti siejamos ir su vaikų globa, žvelgiant iš XIX a.–XX a. pr. perspektyvos, jos, kaip platų veiklų kompleksą turėjusios institucijos, negali būti traktuojamos kaip specializuotos vaikų prieglaudos (Vassberg, 1998). Šių institucijų sutapatinimas Lietuvos švietimo istorijos tyrimuose (Karvelis, 2009; Kvieskienė, 2005; Jakulis, 2015; 2016), nagrinėjančiuose tėvų globos netekusių vaikų rūpybos klausimus, sukuria kliūtis kokybiškam šios grupės vaikų globos ir ugdymo problematikos atskleidimui. Nors vertinant bendrą tuometinę lietuviškų gubernijų

situaciją, galėjo būti atvejų, kai prie bažnyčios veikusiose špitolėse buvo globojami tėvų globos netekę vaikai, o špitolės prie bažnyčių veikė ir miestuose, specializuotos vaikų prieglaudos turėtų būti traktuojamos kaip specifinis – išskirtinai miestų visuomenės − reiškinys. Vis dėlto, dėl tėvų globos netekusių vaikų realios situacijos Lietuvoje retrospektyvos tyrimų stokos nėra galimybės praktiškai pagrįsti šį teiginį. Jei miestų visuomenių tyrimuose tėvų globos netekusių vaikų globos klausimas kaip atskiras socialinis reiškinys, konkrečiais atvejais yra analizuojamas, tai tyrimų, nagrinėjančių kaimo gyvenviečių atvejus, sunkiai galima rasti. Įvertinus faktą, kad aptariamuoju laikotarpiu miestą ir kaimą reikėtų vertinti kaip savitas, o daugeliu atveju, kaip skirtingus sociokultūrinio gyvenimo bruožus turinčias bendruomenes, tėvų globos netekusių vaikų ir su jų rūpyba susijusių institucijų klausimai, akcentuojant esminius dėmenis, taip pat turi būti nagrinėjami atsižvelgiant į šių bendruomenių sociokultūrinius aspektus.

Detaliau gilinantis į šio reiškinio problematiką, išryškėja esminiai, su specializuotų vaikų globos institucijų kūrimosi prielaidų kokybiškesniu suvokimu susiję klausimai: 1) nors dėl aukščiau aptartų priežasčių yra įsitvirtinęs teiginys, kad kaimo gyvenviečių špitolės užsiėmė vaikų globa, nėra empirinių tyrimų, leidžiančių nustatyti, ar taip buvo praktiškai – koks buvo realus tėvų globos netekusių vaikų rūpybos poreikis kaimo gyvenvietėse; 2) dėl kokių konkrečių priežasčių kaimo gyvenviečių vaikai galėdavo atitekti parapijų špitolių globai; 3) nors Lietuvos ir užsienio mokslininkų darbuose yra akcentuojamas ryšys tarp nesantuokinių vaikų ir pamestinukų, kaip pagrindinės vaikų grupės, kuriai buvo reikalinga institucinė globa, atsižvelgiant į nesantuokinio vaiko sąvokos vartojimo daugialypiškumą aptariamuoju laikotarpiu ir kalbant tiek apie vienišų merginų nesantuokinius vaikus, tiek apie bažnytine santuoka nesusituokusių tėvų vaikus augančius pilnoje šeimoje, nėra konkrečiai nustatyta, kokia nesantuokinių vaikų grupės dalis realiai tapdavo pamestinukais; 4) toliau plėtojant nesantuokinių vaikų klausimą, pažymėtina, kad nėra konkrečių empirinių tyrimų, analizuojančių XIX a.–XX a. pr. gimimo – santuokinių–nesantuokinių vaikų situaciją tuometinėse lietuviškose gubernijose, o juo labiau nesantuokinių vaikų skaičiaus situaciją kaimo ir miesto gyvenviečių perspektyvoje. Tyrimai, atsižvelgiantys į miesto ir kaimo bendruomenių sociokultūrinius skirtumus, tarpasmeninių santykių ir dominuojančio diskurso nesantuokinių vaikų atžvilgiu aspektus, leistų aiškiau suprasti vaikų globos institucijų poreikio ir veiklos skirtumus miesto ir kaimo bendruomenėse. Atitinkamai mokslinėje diskusijoje egzistuojantis kiekvieno iš minėtų aspektų atskirai ir visų integraliai fragmentiškas atskleidimas ne tik neleidžia aiškiai apibrėžti tėvų globos netekusių vaikų globos ir ugdymo, kaip socialinio fenomeno tyrimo erdvės, kurioje reiškinį charakterizuojantys bruožai gali būti identifikuojami geriausiai, bet taip pat atskleisti reiškinio giluminių bruožų, kurie yra neatsiejami nuo konkrečios sociokultūrinės erdvės specifikos ir dominuojančio viešojo diskurso tėvų globos netekusių vaikų ugdymo atžvilgiu. Atsižvelgiant į aukščiau aptartus probleminius nagrinėjamo reiškinio aspektus, šiame straipsnyje pristatomu tyrimu bandoma nustatyti nesantuokinių vaikų skaičiaus situaciją XIX a. pab.–XX a. pr. lietuviškose Vilniaus ir Kauno gubernijose bei pasirinktoje Šiaulėnų parapijoje, gautus rezultatus susiejant su Lietuvos kaimo bendruomenėje egzistavusių galios santykių mechanizmų įtaka. Buvo iškelta *tyrimo hipotezė* – kad dėl kaimo bendruomenėse egzistavusių stiprių socialinių tinklų ir jų pagalba individą veikusių galios santykių mechanizmų, kaimo bendruomenėse, palyginti su miestais, egzistavo ženkliai mažesnis nesantuokinių vaikų, potencialių pamestinukų, skaičius. *Tyrimo objektas* – galios santykių mechanizmai ir jų įtaka nesantuokinių vaikų skaičiaus skirtumams kaimo ir miesto gyvenvietėse XIX a. pab. – XX a. pr. Lietuvoje. *Tyrimo tikslas* – empiriškai pagrįsti teiginį, kad dėl miesto ir kaimo bendruomenių vidinės sąrangos ir sociokultūrinių skirtumų, dariusių įtaką institucinės globos reikalingų vaikų skaičiui, specializuotų tėvų globos netekusių vaikų globos ir ugdymo institucijų veiklos tyrimai pirmiausia turi būti orientuoti į miestų bendruomenes. Šiuo pagrindu suformuoti *tyrimo uždaviniai:* 1) Išanalizuoti 1896–1905 m. laikotarpio nesantuokinių vaikų skaičiaus proporciją bendroje gimimų statistikoje Vilniaus ir Kauno gubernijose bei konkrečioje - Šiaulėnų parapijoje; 2) Remiantis M. Foucault teorija bei Lietuvos ir Rusijos imperijos visuomenės socialinį gyvenimą charakterizuojančiais šaltiniais, identifikuoti kaimo visuomenėje egzistavusius galios santykių mechanizmus ir jų įtaką nesantuokinių vaikų skaičiui.

Literatūros apžvalga

Kadangi vaikų globos institucionalizacijos klausimai Vakarų Europoje buvo pradėti spręsti žymiai anksčiau nei Rusijos imperijoje, tėvų globos netekusių vaikų ir nesantuokinių vaikų tematika tiek iš švietimo istorijos, tiek iš socialinės istorijos perspektyvos aptariamuoju laikotarpiu išnagrinėta gana detaliai (Gunnlaugsson & Guttormsson, 2000; Rautelin, 2013; Berteau et. al., 2012; Lohmann & Mayer, 2009; Vassberg, 1998;

Jablonka, 2001; Collelldemont, 2014). Kaip ypatingai reikšmingi ir Lietuvos tėvų globos netekusių vaikų globos ir ugdymo klausimų retrospektyvos tyrimams metodologinį ir teorinį pagrindą suteikiantys įvardytini Džiulijanos Jacobi (2009) ir Lidijos Murdoc (2006) darbai. Atskirai aptariant pagrindinius Lietuvos autorių darbus, analizuojančius špitolių ir vaikų globos institucijų retrospektyvą, galima įvardyti edukologų – Vytauto Karvelio (2009), Marijonos Barkauskaitės ir Viktorijos Grikpėdienės (1998), Giedrės Kvieskienės (2005) ir istorikų – Vaidos Kamuntavičienės (2000), Martyno Jakulio (2015; 2016) darbus. Nemažai reikšmingų publikacijų apie špitolių veiklą ir vaikų globos sistemos raidą Lenkijoje ir Lietuvoje yra publikavę lenkų istorikai (Surdacki, 2015; Kowalczyk, 2014; Domańska, 2011, Korybut-Marciniak, 2011). Vis dėlto, kritiškai vertinant šiuos tyrimus, tenka pažymėti, kad dėl ribotos galimybės naudoti istorinius šaltinius ir remtis publikuotais istorikų darbais, edukologų darbai apsiriboja tik esminių vaikų globos sistemos etapų apibūdinimu, detaliau neanalizuodami edukacinių procesų galimybių ir turinio kiekvienu iš vaikų globos institucijų raidos etapų. Atitinkamai lietuvių ir lenkų istorikų tyrimai dėl pasirinktos strategijos, dažniausia paremtos atpasakojamuoju metodu, perpasakojančiu istorinių šaltinių duomenis prieiga ir tiriamo socialinio reiškinio neanalizuojant remiantis jokia socialine teorija, neatskleidžia globos įstaigų, kuriomis, šiuo atveju, įvardijamos špitolės veiklos santykio su konkretaus laikotarpio politinių, socialinių, kultūrinių veiksnių visuma (Goodson, 2002). Panaši situacija yra ir kalbant apie tyrimus, charakterizuojančius nesantuokinių vaikų situaciją. Daugeliu atvejų, nesantuokiniai vaikai yra minimi etnologų ir etnografų darbuose, bet tik bendrąja prasme, nepateikiant konkrečių faktų ar duomenų, aptariant XIX–XX a. Lietuvos kaimo bendruomenės moralės ir seksualinio gyvenimo aspektus (Vyšniauskaitė et. al., 2009; Vyšniauskaitė, 1964). Ne išimtis šiuo požiūriu ir Šiaurės Lietuvos regiono, kuriam priklauso straipsnyje analizuojama Šiaulėnų parapija, etnologiniams tyrimams skirta kolektyvinė monografija (Merkienė et. al., 2007). Iš Lietuvos socialinės istorijos darbų, kaip pateikianti reikšmingų duomenų apie pokyčius šeimos santykiuose bei apie teisinius santuokos, nesantuokinio gyvenimo, o tuo pačiu ir nesantuokinių vaikų traktavimo aspektus aptariamuoju laikotarpiu, įvardytina Dalios Marcinkevičienės (1999) monografija.

Tyrimo metodologija

Siekiant nagrinėjamą reiškinį atskleisti visapusiškai – identifikuoti statistinius rodiklius, jų pasiskirstymą, pagrindžiant sociokultūrinius procesus charakterizuojančiais kokybiniais duomenimis, taikytas mišrių metodų dizainas (Creswell, 2014). Atliekant kiekybinę tyrimo dalį, taikytas dokumentų turinio analizės metodas (Kardelis, 2016). Šio metodo pagalba buvo išanalizuoti šie rankraštiniai ir publikuoti statistiniai šaltiniai, charakterizuojantys gimstamumo rodiklius Vilniaus ir Kauno gubernijose bei Šiaulėnų parapijoje 1896–1905 m.: Kauno gubernijos apžvalga (1892 m.; 1908 m.; 1911 m.), Kauno gubernijos atminimo knygelė (1895–1906 m.), Vilniaus gubernijos apžvalga (1896–1898 m.; 1899–1903 m.; 1905 m.), Šiaulėnų parapijos Romos Katalikų Bažnyčios krikšto metrikų knyga (1894–1900 m.), Šiaulėnų parapijos Romos Katalikų Bažnyčios krikšto metrikų knyga (1900–1908 m.). Surinkti statistiniai duomenys analizuoti šiais pjūviais: 1) lietuviškų – Vilniaus ir Kauno gubernijų - gimimo statistikos analizė 1896–1905 m.; 2) Kauno ir Vilniaus gubernijų apskričių gimimo statistikos analizė, išskiriant apskritis ir apskričių centrus (XIX a. pab.–XX a. pr. imtinai); 3) Šiaulių apskrities – Šiaulėnų parapijos gimimo statistikos analizė 1896–1905 m. Atliekant Šiaulėnų parapijos krikšto įrašų analizę, išskirtos santuokinių ir nesantuokinių vaikų kategorijos, nesantuokinių vaikų atveju, papildomai charakterizuojant vaiko motinos teritorinę priklausomybę (vietinė / ne vietinė. Jei ne vietinė – iš kitur – valsčiaus pavadinimas), identifikuoti krikšto tėvai. Siekiant išlaikyti tiriamosios grupės homogeniškumą krikšto metrikų įrašai atrinkti taikant netikimybinės tikslinės (įvertintos) imties principą (Kardelis, 2016), analizei atrenkant tik turinčių administracinę priklausomybę Šiaulėnų parapijai asmenų ir ne vietinės kilmės nesantuokinių vaikų motinų įrašus. Taikant šį principą iš 1800 Šiaulėnų parapijoje užfiksuotų krikšto įrašų tolimesnei analizei buvo atrinkti 1464 krikšto įrašai. Analizuojant duomenis atlikta pirminė statistinė duomenų analizė (Venclovienė, 2010).

Atliekant kokybinį tyrimą, taikytas kokybinės turinio analizės (*angl. content analysis*) metodas, paremtas konstruktyvistiniu požiūriu ir indukcine tyrimo perspektyva, įgalinančia atskirus – dalinius teiginius, detalizuojančius analizuojamą socialinį fenomeną, sujungti į bendrą, reiškinį charakterizuojančią, visumą (Žydžiūnaitė & Sabaliauskas, 2017). Analizuoti publikuoti ir rankraštiniai XIX a. pab.–XX a. pr. Lietuvos ir Rusijos

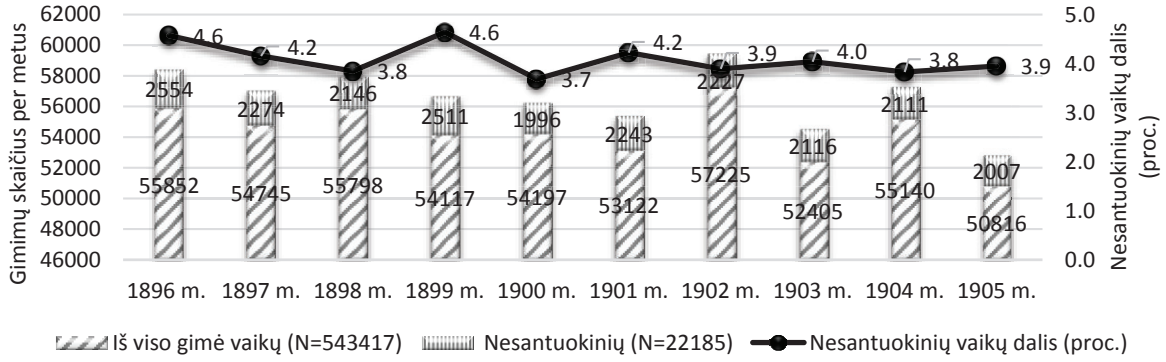
imperijos kaimo visuomenės gyvenimą charakterizuojantys šaltiniai: Šiaulėnų parapijos veiklos dokumentai (LVIA, F. 669, Ap.3, B. 1992; Vilniaus universiteto bibliotekos rankraščių fondas, F107), Motiejaus Valančiaus darbai (Valančius, 2012; 2013), Vilage Life in Late Tsarist Russia by Olga Semyonova Tian-Shanskaia (1993), A Life under Russian Serfdom. The Memoirs of Savva Dimitrievich Purlevskii 1800–1868 (2005).

Tyrimo rezultatai

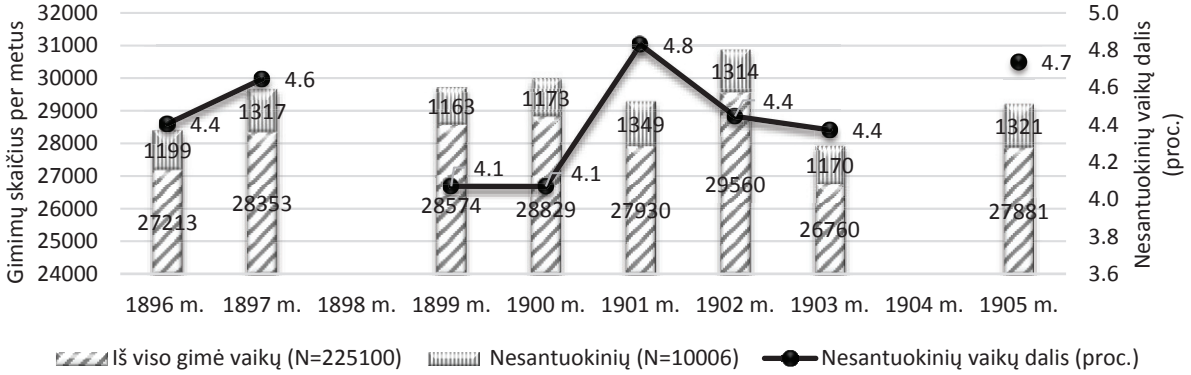
Nors XXI a. visuomenėje formuluotės „galios santykiai", „galios santykių mechanizmai" viešajame diskurse neretai turi neigiamą konotaciją, praktiškai vertinant, sunkiai būtų galima įvardyti konkrečią visuomenės santykių plotmėje egzistuojančią socialinę struktūrą, kur savo prigimtyje neturėtų sąmoningai suvoktų ar užkoduotų galios santykių mechanizmų (Kestere et. al., 2015). Kaip esminius faktorius, darančius įtaką viešojo diskurso kaitai, kuris yra neatsiejamas nuo socialinių galios mechanizmų prigimties, galima įvardyti: istorinį laikotarpį, geografinę erdvę, sociokultūrinį kontekstą, visuomenės santvarką, bendruomenės struktūrą, individo emancipacijos lygmenį (Jones, Bradbury, 2018). Kalbant apie XIX a. pab.–XX a. pr. Lietuvos kaimą, galima išskirti dvi pagrindines galios santykių struktūras, formavusias individų tarpusavio santykius, o kartu ir individo–visumos, visumos–individo sąveiką, paremtą galios mechanizmais (Foucault, 1995). Nors aptariamuoju laikotarpiu Bažnyčia ir valstybė buvo lygiavertės galios struktūros individo atžvilgiu, D. Rasnel tyrimai rodo, kad dėl tiesioginio galios poveikio individui, Bažnyčia darė žymiai didesnę įtaką, todėl yra laikytina viena pagrindinių galios struktūrų, formavusių kaimo bendruomenės individo elgesį (Tian-Shanskaia, 1993). Antra galios struktūra, tiesiogiai veikusi ir formavusi individo elgesį bendruomeninės teisės ir socialiai priimtinos moralės pagrindais buvo kaimo bendruomenė ir jos substruktūra – šeima, turėjusi betarpišką ryšį su individu ir dariusi pagrindinį poveikį jo moralės – socialiai priimtino elgesio formavimui (Stonkuvienė, 2002; Tian-Shanskaia, 1993; Vyšniauskaitė et. al., 2009). Šių struktūrų veikiamas individas kartu buvo ir neformaliai ugdomas – individo elgesys privalėjo atitikti dominavusio viešojo diskurso jam keliamus reikalavimus (Murphy, 2013). Galima įžvelgti, kad panopticizmas, aptariamas M. Foucault teorijoje (1995), dėl kaimo bendruomenėje egzistavusių stiprių socialinių ryšių gyvenimo praktikoje reiškėsi kur kas stipriau nei miestų bendruomenėse. Individai stebėjo ir koregavo vieni kitų elgesį, o dėl galimų nepriimtino elgesio sukeltų pasekmių (fiziologinių, psichologinių bausmių, pvz. nuplakimo, viešo pažeminimo, bažnytinės atgailos, izoliacijos nuo kitų bendruomenės narių, išvarymo iš bendruomenės ir kt.) baimės ir nuolatinio – transcendentinio viską stebinčio Dievo buvimo – individai patys pradėdavo stebėti ir koreguoti savo elgesį taip, kad jis atitiktų socialiai priimtinas normas. Žinoma, nereikėtų individo elgesio korekcijos suvokti tik siaurąja – baudimo − prasme. Socialines ir moralines normas atitinkantis individo elgesys pirmiausia buvo ugdomas šeimoje. Dėka kaimo bendruomenės vidinės sąrangos, jaunas individas labai greitai įsitraukdavo į bendruomenės socialinį gyvenimą, todėl dar jauname amžiuje perimdavo ne tik šeimos, bet ir universalias bendruomenės elgesio ir moralės normas. Kaip bebūtų, ne visada dėl moralinių nuostatų nepaisymo ir nuo pačios merginos nepriklausomų aplinkybių, ikisantuokinių lytinių santykių tabu būdavo sulaužomas (Rautelin, 2013).

Atsižvelgiant į teorines galios santykių mechanizmų poveikio individui prielaidas ir analizuotuose šaltiniuose (Valančius, 2013; Purlevskii, 2005; Tian-Shanskaia, 1993), charakterizuojančiuose aptariamojo laikotarpio visuomenės praktinį gyvenimą formavusius socialinius, politinius, ekonominius ir kultūrinius veiksnius, galima teigti, kad nesantuokinio vaiko besilaukianti mergina turėjo mažai situacijos sprendimo alternatyvų. Mergina galėjo bandyti nutraukti nėštumą, slapčia nužudyti ką tik gimusį kūdikį, pagimdyti vaiką pabėgusi į kitą parapiją, tokiu būdu galėdama išvengti neigiamo kaimo bendruomenės vertinimo ir socialinės izoliacijos arba galėjo susitaikyti su esama situacija likdama savo parapijoje (Rautelin, 2013). Kritiškai įvertinus turimus duomenis ir esančius tyrimus, nėštumo nutraukimas ir vaikžudystė glaudžiais socialiniais ryšiais susijusiose kaimo bendruomenėse sunkiai ir tik retais atvejais galėjo būti nuslepiami. Daug dažniau nesantuokinio vaiko besilaukiančios merginos būdavo linkusios pabėgti į kitą parapiją arba likti savo kaime, kas kiekvienu atveju priklausė nuo konkrečių aplinkybių. Vienaip ar kitaip, naujagimiai galėjo tapti špitolės globotiniais tik labai išskirtiniais atvejais: 1) Iš savo parapijos pabėgusiai merginai po gimdymo vaiką palikus svetimos parapijos špitolėje; 2) Vaikui tapus našlaičiu – bendruomenėje nesant gyvų giminystės ryšiu susijusių asmenų ar krikšto tėvų, kurie galėtų pasirūpinti vaiku. Manytina, kad visais kitais atvejais kaimo bendruomenėse nesantuokinius vaikus augindavo pačios jų motinos.

Siekiant praktiškai atsakyti į išsikeltus klausimus remiantis konkrečiais statistiniais duomenimis, pirmiausia buvo apsibrėžta tyrimo erdvė. Kadangi aptariamuoju XIX a.–XX a. pr. laikotarpiu Lietuva, kaip teritorinis ar politinis darinys neegzistavo, gimstamumo situacijos charakteristiką nuspręsta analizuoti lietuviškų – pagrindinę Lietuvos valstybės teritorijos dalį šiandien sudarančių ir nuo 1843 m. iki 1915 m. struktūriškai nepakitusių teritorinių darinių – Vilniaus ir Kauno gubernijų duomenis. Laikantis šios logikos, Vilniaus gubernijos atveju analizuoti tik šiandieniniai Lietuvos teritorijai priklausančių trijų – Vilniaus, Trakų ir Švenčionių apskričių gimimų duomenys. Remiantis 1897 m. vykdyto pirmojo visuotinio Rusijos imperijos gyventojų surašymo duomenimis, Kauno gubernijoje gyveno 1544564 gyventojai, o Vilniaus gubernijoje (analizuojamose apskrityse) – 738945 gyventojai (Pirmojo visuotinio 1897 m. Rusijos imperijos gyventojų surašymo duomenys, 1905). Nepriklausomai to, kad, siejant su Rusijos imperijos statistinių leidinių leidybiniais aspektais, nėra galimybės nustatyti Vilniaus gubernijoje gimusių santuokinių ir nesantuokinių vaikų skaičiaus 1898 ir 1904 metais, tyrimo metu buvo identifikuota reali gimusių santuokinių ir nesantuokinių vaikų statistika Vilniaus ir Kauno gubernijose kasmet 1896–1905 m. laikotarpiu (žr. 1–2 pav.).



1 pav. Kauno gubernijos gimimų statistika 1896–1905 m.. Sudarė autorius, pagal: Kauno gubernijos atminimo knygelė [*Памятная книжка Ковенской губернии: Ковна: Типография Губернского Правления,1896–1905*].



2 pav. Vilniaus gubernijos gimimų statistika 1896–1905 m. (be 1898 ir 1904 m. duomenų). Sudarė autorius pagal: Vilniaus gubernijos apžvalga [*Обзор Виленской губернии. Вилна: Типография Губернского Правления,1896–1905*].

Nors bendroje analizuojamų gubernijų 1896–1905 m. gimimų skaičiaus statistikoje buvo užfiksuota svyravimų, apart išimčių 1905 m. Kauno gubernijoje ir 1903 m. Vilniaus gubernijoje, gimimų skaičius išsilaikė tolygus. Taip pat pažymėtina, kad, nepriklausomai nuo svyravimų bendroje gimimų statistikoje, nesantuokinių vaikų skaičius kasmet išsilaikė gana pastovus. Atsižvelgiant į tai ir remiantis turimais duomenimis, didžiausias nesantuokinių vaikų skaičius Kauno gubernijoje buvo užfiksuotas 1899 m. – 2511 (4,6 proc. visų

gubernijoje gimusių vaikų skaičiaus), o Vilniaus gubernijoje – 1901 m. – 1349 (4,8 proc. visų gubernijoje gimusių vaikų skaičiaus). Vilniaus ir Kauno gubernijose kartu paėmus 1896–1905 m. laikotarpiu (be 1898 m. ir 1904 m. Vilniaus gubernijos duomenų) iš visų gimusių 825248 vaikų 34509 buvo nesantuokiniai, kurie sudarė 4,2 proc. bendros laikotarpio gimimų statistikos. Nors ir nesant 1898 m. ir 1904 m. Vilniaus gubernijos duomenų, tačiau atsižvelgiant į Vilniaus gubernijos gimstamumo tendencijas, galima teigti, kad aptariamuoju laikotarpiu nesantuokinių vaikų skaičius galėjo siekti 37000 asmenų. Nepaisant to, kad bandant reiškinio problematiką nagrinėti smulkesnių teritorinių darinių – konkrečių apskričių ir miestų – apskričių centų kontekste prieinami statistiniai duomenys gana fragmentiški, jų pilnai pakanka atspindėti vaikų – santuokinių ir nesantuokinių – gimstamumo tendencijas XIX ir XX a. sandūroje (žr. 1 lentelę).

1 lentelė. Nesantuokinių vaikų skaičius ir dalis bendroje gimimų statistikoje miestuose ir apskrityse (XIX a. pab.–XX a. pr.)

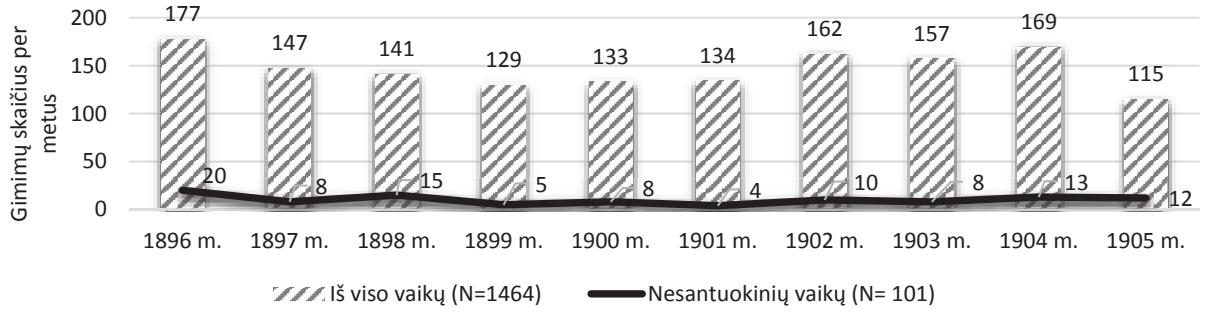
Metai	Kauno miestas	Kauno apskritis	**Šiaulių** miestas	**Šiaulių** apskritis	Panevėžio miestas	Panevėžio apskritis
1892 m.	157 **(9,8 proc.)**	223 **(4,0 proc.)**	23 **(5,7 proc.)**	298 **(4,0 proc.)**	20 **(4,8 proc.)**	270 **(3,9 proc.)**
1908 m.	89 **(4,7 proc.)**	205 **(3,5 proc.)**	43 **(7,2 proc.)**	354 **(5,0 proc.)**	28 **(7,1 proc.)**	236 **(3,6 proc.)**
1911 m.	168 **(8,3 proc.)**	203 **(4,0 proc.)**	35 **(4,6 proc.)**	376 **(6,0 proc.)**	21 **(12,7 proc.)**	387 **(5,5 proc.)**
Metai	Vilniaus miestas	Vilniaus apskritis	Trakų miestas	Trakų apskritis	**Švenčionių** miestas	**Švenčionių apskritis**
1896 m.	523 **(11,2 proc.)**	287 **(4,0 proc.)**	9 **(8,1 proc.)**	230 **(2,8 proc.)**	8 **(3,6 proc.)**	142 **(2,1 proc.)**
1897 m.	602 **(13,0 proc.)**	317 **(3,7 proc.)**	11 **(9,2 proc.)**	206 **(2,5 proc.)**	6 **(2,9 proc.)**	175 **(2,7 proc.)**
1900 m.	604 **(10,7 proc.)**	259 **(3,2 proc.)**	8 **(6,9 proc.)**	197 **(2,4 proc.)**	5 **(2,7 proc.)**	100 **(1,5 proc.)**
1905 m.	737 **(11,5 proc.)**	212 **(3 proc.)**	20 **(3,9 proc.)**	187 **(2,6 proc.)**	13 **(7,6 proc.)**	152 **(2,4 proc.)**

Sudarė autorius pagal: Kauno gubernijos apžvalga [*Обзор Ковенской губернии. Ковна: Типография Губернского Правления,1892, 1908, 1911*], Vilniaus gubernijos apžvalga [*Обзор Виленской губернии. Вилна: Типография Губернского Правления,1896, 1897, 1900, 1905*].

Pastarieji duomenys ypatingai reikšmingi, siekiant pagrįsti tyrimo pradžioje iškeltą hipotezę, tėvų globos netekusių vaikų globą ir ugdymą traktuojančią, kaip miestų visuomenės socialinį fenomeną. Tenka pastebėti, kad neretai, istorinėje retrospektyvoje analizuojant konkretaus socialinio fenomeno statistines tendencijas tarp kiekybiškai ir struktūriškai skirtingų teritorinių-urbanistinių darinių, apsiribojama tik pagrindinių statistinių duomenų analize ir lyginimu, ne visada atsižvelgiant į imties dydžių ir vidinės struktūros aspektus, kurių įvertinimas neretai turi didelę įtaką galutiniams rezultatams (Šadauskas, 2017). Šiuo konkrečiu atveju, nors statistiškai nesantuokinių vaikų skaičius miestuose ir apskrityse galėjo būti gana panašus, o kai kuriais metais miestuose gimusių nesantuokinių vaikų skaičius galėjo būti keletą kartų didesnis nei apskrityse, svarbu pažymėti, kad tarpusavyje yra lyginamos skirtingų dydžių imtys. Pavyzdžiui 1911 m. Kauno mieste ir apskrityje gimė gana panašus nesantuokinių vaikų skaičius (mieste gimė 168 vaikai, apskrityje – 203). Nors toks santykis lemia, kad Kauno mieste gimusių nesantuokinių vaikų skaičius bendroje gimimų statistikoje yra dvigubai didesnis negu Kauno apskrityje, nesantuokinių vaikų skaičiaus situacija įgauną visiškai kitą kontrastą, kai atsižvelgiame į tai, kad Kauno mieste tuo metu gyveno tik 79434 gyventojai, kai tuo tarpu visoje Kauno apskrityje neįskaičiuojant Kauno miesto beveik 2,5 karto daugiau – 186150 gyventojų (Kauno gubernijos atminimo knygelė 1912 metams, 1911). Atsižvelgus į tai ir atskirai Kauno miesto nesantuokinių vaikų skaičių lyginant su akumuliuotu visų stambesnių ir smulkesnių Kauno apskrities gyvenviečių nesantuokinių vaikų skaičiumi, statistiniai skirtumai tarp miesto ir kaimo gyvenviečių tampa dar ženklesni, o analogiški rezultatai būtų kiekvieno iš pateiktų miestų atveju.

Galiausiai pereinama prie smulkiausio tokio pobūdžio analizei tinkamo administracinio vieneto – parapijos. Pagrindinė priežastis, lėmusi Šiaulių apskrities Šiaulėnų parapijos pasirinkimą šiam tyrimui, buvo krikšto metrikų įrašų nuoseklumas ir sistemiškumas, leidžiantis atlikti detalę 1896–1905 m. parapijoje gimusių vaikų krikštų skaičiaus analizę. Bendrai vertinant, Šiaulėnų parapija mažai kuo skyrėsi nuo kitų to

meto parapijų – centras buvo Šiaulėnų miestelis, jame veikė Šv. Onos bažnyčia, greta katalikų gyveno žydų bendruomenė, veikė dvi – krikščionių ir žydų špitolės (LVIA, F669, Ap.3, B. 1992; Šidlauskas, 2004, p. 86–87; Kviklys, 1991, p. 100–101). XIX a. pab.–XX a. pr. parapijoje gyveno daugiau negu šeši tūkstančiai gyventojų (Šidlauskas, 2004, p. 87; Vilniaus universiteto bibliotekos rankraščių fondas, F107). Kasmet parapijoje vidutiniškai gimdavo 146 vaikai (žr. 3 pav.).



3 pav. Šiaulėnų parapijos gimimų statistika 1896–1905 m. Sudarė autorius pagal: Šiaulėnų parapijos Romos Katalikų Bažnyčios krikšto metrikų knyga (1896–1900 m.); Šiaulėnų parapijos Romos Katalikų Bažnyčios krikšto metrikų knyga (1900–1908 m.).

Nors, bendrai vertinant gimstamumo statistikos situaciją, būtų galima teigti, kad gimimų skaičius, o taip pat ir nesantuokinių vaikų skaičius proporcingai mažesniuose administraciniuose dariniuose yra proporcingai mažesnis negu stambiuose, keletas aspektų leidžia teigti, kad šie principai ne visada gali būti taikomi universaliai. Pirma, anksčiau aptarta Kauno ir Vilniaus gubernijų gimimų statistika leidžia įžvelgti, kad bendros gimimų statistikos svyravimai neturi ženklios įtakos nesantuokinių vaikų skaičiui. Antra, priklausomai nuo sociokultūrinio konteksto ne visais atvejais nesantuokinių vaikų skaičius yra proporcingai didesnis didesniuose administraciniuose dariniuose. Tai puikiai iliustruoja nesantuokinių vaikų ir įsivaikinimo praktikų XVII–XVIII a. Kastilijoje tyrimas (Vassberg, 1998), atskleidžiantis, kad dėl Baskų regionui būdingo tolerantiško požiūrio nesantuokinių vaikų atžvilgiu, kaimo gyvenvietėse nesantuokiniai vaikai sudarė iki ketvirtadalio visų gimimų. Atsižvelgiant į šiuos aspektus ir grįžtant prie Šiaulėnų parapijos gimimų statistikos analizės, galima matyti, kad nesantuokiniai gimimai parapijoje kasmet sudarė nuo 3 iki 11 procentų visų gimimų – nuo 4 iki 20 nesantuokinių vaikų. Nors toks vaikų skaičius gali pasirodyti gana aukštas nedidelei katalikiškai bendruomenei, svarbu atsižvelgti į tai, kad ženklią dalį nesantuokinių vaikų skaičiaus sudaro iš kitų parapijų – parapijos socialinėms struktūroms nepriklausančių merginų vaikai. Tokie vaikai sudarė nuo 9 iki 70 procentų visų parapijoje gimusių nesantuokinių vaikų skaičiaus (Pvz. 1896 m. 6 vaikai iš 20; 1898 m. 5 vaikai iš 12; 1902 m. 3 vaikai iš 11). Daugiausia tai buvo merginų priklausančių kaimyninėms – Šiluvos, Kelmės, Radviliškio, Padubysio parapijoms vaikai. Vis dėlto vien nesantuokinių vaikų statistikos Šiaulėnų parapijoje nepakanka atsakyti į klausimą, ar kaimo parapijose buvo realus institucinės vaikų globos poreikis. Tai padaryti leidžia išsamesnė nesantuokinių vaikų krikšto proceso analizė. Kaip buvo akcentuota anksčiau, kaimo bendruomenėje egzistavę asmens elgesio kontrolės mechanizmai turėjo užkirsti galimybę merginai gimusį nesantuokinį vaiką palikti špitolei neišvengiant neigiamų pasekmių. Nustatyti, kokia buvo reali situacija padeda išsamesnė krikšto procedūros analizė. Priešingai nei šiandien, aptariamuoju laikotarpiu krikštas buvo ne tik religinė, bet ir juridinė procedūra (Merkienė et. al., 2007), kuri buvo vykdoma pagal konkrečius reikalavimus ir dalyvaujant konkretiems asmenims, o nesantuokinių vaikų ir pamestinukų krikšto procedūros turėjo savo specifiką (Codex Juris Canonici, 2012; Berteau et. al., 2012; Valančius, 2012). Pamestinukų vaikų krikšto procedūra rūpindavosi bažnyčios, kuriai vaikas buvo paliktas, dvasininkas, motinos ir krikšto tėvų funkcijas atliekant gyvenvietėje parinktiems asmenims (Vassberg, 1998). Kita vertus, krikštijant nesantuokinį vaiką, procedūroje dalyvaudavo vaiko motina ir su ja giminystės ryšiu susiję arba nesusiję vyras ir moteris (Merkienė et. al., 2007; Vyšniauskaitė et. al., 2009). Remiantis šiais procedūriniais aspektais ir

analizuojant Šiaulėnų parapijos krikšto įrašus bei siekiant nustatyti, kuri krikšto procedūra taikyta – ar vaikas pamestinukas, ar ne, atsakymą pateikia krikšto įrašų formuliaras. Visais atvejais krikšto įrašo formuliaras skamba taip: „N parapijos valstietės Vardas Pavardė, ne santuokoje gimęs (si) sūnus / dukra Vardas, gimimo data“. Remiantis šiuo principu, visų Šiaulėnų parapijoje gimusių nesantuokinių vaikų krikšto įrašų analizė leidžia teigti, kad nepriklausomai fakto, jog visi šie vaikai buvo nesantuokiniai – nei vienas iš jų nebuvo pakrikštytas pamestinukas. Galiausiai bendrai vertinant institucinės vaikų globos situaciją Šiaulėnų parapijoje, nepriklausomai to, kad rašytiniai šaltiniai mini ir aprašo parapijoje veikusią katalikų špitolę, juose nėra jokių įrašų apie globotus vaikus (LVIA, F. 669, Ap.3, B. 1992).

Išvados

XIX a. pab.–XX a. pr. kaimo bendruomenėje egzistavę galios santykių mechanizmai, susiformavę bažnytinės, pasaulietinės ir bendruomenės teisės pagrindu, daugeliu atvejų veikė kaip pozityvi asmens neformaliojo ugdymo forma. Kaimo bendruomenėse egzistavę socialiniai mechanizmai užtikrino prielaidas sėkmingai asmenų socializacijai, o kaip leidžia teigti atlikto tyrimo duomenys, mažą nesantuokinių vaikų skaičių kaimo gyvenvietėse pagrįstai galima traktuoti kaip vieną iš pozityvių galios santykių poveikio pavyzdžių. Nors už šių elgesio praktikų slypi ne tik moralinių, bet ir pragmatinių veiksnių kompleksai, kaimo bendruomenėse egzistavę galios santykių mechanizmai per kryptingą auklėjimą, bet taip pat ir per neigiamo paskatinimo priemones – psichologines, fiziologines – auklėjamąsias ir taisomąsias bausmes, siekė užtikrinti kaimo merginų ir moterų seksualinio elgesio kontrolę, kuri turėjo tiesioginę įtaką nesantuokinių vaikų skaičiui.

Remiantis nesantuokinių vaikų fenomeną analizavusių užsienio ir Lietuvos mokslininkų darbais bei išanalizavus XIX–XX a. sandūros – 1896–1905 m. dabartinei Lietuvos teritorijai priklausančių Vilniaus ir Kauno gubernijų apskričių ir Šiaulėnų parapijos gimimų statistiką, buvo nustatyti ženklūs nesantuokinių vaikų skaičiaus proporcijų skirtumai gubernijose, apskrityse, mietuose, parapijose. Nors dešimtyje miestų – lietuviškų apskričių centrų aptariamuoju laikotarpiu gyveno tik 13 proc. gyventojų, juose gimusių nesantuokinių vaikų skaičius kasmet sudarė daugiau nei 30 proc. visų dabartinės Lietuvos teritorijoje gimusių nesantuokinių vaikų skaičiaus. Nepriklausomai nuo to, kad buvo analizuojami skirtingo dydžio teritoriniai dariniai, nustatyta, kad jų sąranga ir vidiniai sociokultūriniai procesai turėjo didesnę įtaką nesantuokinių vaikų skaičiui nei vien tik administracinio vieneto gyventojų skaičius. Tai leidžia patvirtinti tyrimo hipotezę, kad dėl kaimo bendruomenėse egzistavusių moralinių nuostatų, stiprių socialinių tinklų ir jų dėka individą veikusių galios santykių mechanizmų, kaimo bendruomenėse, palyginti su miestais, egzistavo ženkliai mažesnis nesantuokinių vaikų, kaip potencialių pamestinukų, skaičius.

Nors, kiekvienos konkrečios parapijos atveju, reikėtų atlikti atskirą tyrimą, Šiaulėnų parapijos, kuri savo charakteristikomis buvo panaši į daugelį to meto lietuviškų gubernijų parapijų, 1896–1905 m. nesantuokinių vaikų gimimų situacijos tyrimo duomenys leidžia praktiškai įvertinti vaikų globos institucijų poreikį XIX a. pab.–XX a. pr. Lietuvos kaime. Nors minėtoje parapijoje per 1896–1905 m. laikotarpį buvo užfiksuotas gimęs 101 nesantuokinis vaikas, krikšto procedūras aptariamuoju laikotarpiu reglamentuojančiais dokumentais paremta detali šių vaikų krikšto įrašų analizė atskleidė, kad nei vienas iš vaikų nebuvo parapijos špitolėje globojamas pamestinukas. Tyrimas atskleidė, kad parapijos špitolėje nebuvo globojamų vaikų.

Literatūra

Barkauskaitė, M., Grikpėdienė, V. (1998). *Vaikų globos ir rūpybos Lietuvoje istorinės ir pedagoginės raidos apžvalga.* Vilnius: Vilniaus pedagoginis universitetas.

Berteau, C., Gourdon, V. & Robin-Romero, I. (2012). Godparenthood: driving local solidarity in Northern France in the Early Modern Era. The example of Aubervilliers families in the sixteenth–eighteenth centuries. *The History of the Family, 17*(4), 452–467.

Codex Juris Canonici. (2012). Vilnius: Katalikų pasaulio leidiniai.

Collelldemont, E. (2014). Tracing the evolution of education through street maps and town plans: educational institutions in the maps of Edinburgh during the seventeenth, eighteenth and nineteenth centuries. *Pedagogica Historica, 50*(5), 651–667.

Creswell, J. W. (2014). *Educational Research: Planning, Conducting and Evaluating Quantitative and Qualitative Research (Fourth edition).* Essexs: Pearson Education Limited.

Domańska, J. (2011). Dobroczynność względem sierot na ziemiach polskich do 1918 roku. *Biuletyn Historii Wychowania, 27*, 19-31.
Foucault, M. (1995). *Discipline and Punish. The birth of the prision.* New York: Vintage Books.
Goodson, I. (2002). *The Making of Curriculum. Collected Essays.* London: The Flamer Press.
Gunnlaugsson, A. G. & Guttormsson, L. (2000). Cementing alliances? witnesses to marriage and baptism in early nineteenth-century iceland. *The History of the Family, 5*(3), 259-272.
Jablonka, I. (2001). Paths toward autonomy: The living conditions of fostered children in western France in the early 20th century. *The History of the Family, 6*(3), 401-421.
Jacobi, J. (2009). Between charity and education: orphans and orphanages in early modern times. *Pedagogica Historica, 45*, 51–66.
Jakulis, M. (2015). Vilniaus liuteronų špitolės globotiniai XVIII a. *Lituanistica, 61*, 102-114.
Jakulis, M. (2016). Špitolės Vilniuje XVII–XVIII a. *Daktaro disertacija*. Vilnius: Vilniaus Universitetas, Lietuvos istorijos institutas.
Jones, P. & Bradbury, L. (2018). *Introducing Social Theory. Third edition.* Cambridege: Polity Press.
Kamuntavičienė, V. (2000). Parapijų prieglaudos Lietuvos Didžiojoje Kunigaikštystėje XVII a. 2 pusėje. *Lietuvos katalikų mokslo akademijos metraštis, 17*, 59-74.
Kardelis, K. (2016). *Mokslinių tyrimų metodologija ir metodai :edukologija ir kiti socialiniai mokslai: vadovėlis.* Vilnius: Mokslo ir enciklopedijų leidybos centras.
Karvelis, V. (2009). Iš našlaičių globos istorijos. In *Našlaičių dalia. Leidinys Našlaičių brolijos 20-čiui paminėti* (pp. 7-37). Švenčionys: Fridas.
Kauno gubernijos apžvalga 1892 metams [Обзор Ковенской губернии. Ковна: Типография Губернского Правления, 1892].
Kauno gubernijos apžvalga 1908 metams [Обзор Ковенской губернии. Ковна: Типография Губернского Правления, 1908].
Kauno gubernijos apžvalga 1911 metams [Обзор Ковенской губернии. Ковна: Типография Губернского Правления, 1911].
Kauno gubernijos atminimo knygelė 1896–1905 metams [Памятная книжка Ковенской губернии. Ковна: Типография Губернского Правления*, 1896–1905]*.
Kauno gubernijos atminimo knygelė 1912 metams [Памятная книжка Ковенской губернии на год 1912. Ковна: Типография Губернского Правления*, 1911]*.
Kestere, I., Rubene, Z. & Stonkuviene, I. (2015). Introduction: power – invisible architecture of education. *Pedagogica Historica, 51*(1-2), 5-10.
Korybut-Marciniak, M. (2011). *Vilniaus Labdarybės draugija XIX a. pirmojoje pusėje.* Olsztyn: Centrum Bran Europy Wschodniej.
Kowalczyk, J. (2014). Szpitale w Polsce przedrozbiorowej – na czym polegały różnice między szpitalem prepozyturalnym a parafialnym? *Perspektiva. Legnickie Studia Teologyczno-Historyczne, 1*(24), 35-39.
Kvieskienė, G. (2005). *Pozityvioji socializacija.* Vilnius: Vilniaus pedagoginio universiteto leidykla.
Kviklys, B. (1991). *Mūsų Lietuva*, T. 3. Vilnius: Mintis.
Lohmann, I., & Mayer, C. (2009). Lessons from the history of education for a "century of the child at risk". *Pedagogica Historica, 45*(1-2), 1–16.
Marcinkevičienė, D. (1999). *Vedusiųjų visuomenė: santuoka ir skyrybos Lietuvoje XIX amžiuje – XX amžiaus pradžioje.* Vilnius: Vaga.
Merkienė, I. R., Paukštytė-Šaknienė, R., Šaknys, Ž. B., Vasiliauskas, R., Vyšniauskaitė, A. (2007). Šiaurės Lietuvos kultūros paveldas, T. 1. (V. Didžpetris, Mont.). Kaunas: Žiemgalos leidykla.
Murdoc, L. (2006). *Imagined orphans: Poor Families, Child Wlfare, and Contested Citizenship in London.* New Brunswich, New Yersey: Rutgers University Press.
Murphy, M. (Mont.). (2013). *Social theory and education research.* London: Routledge.
Pirmojo visuotinio 1897 m. Rusijos imperijos gyventojų surašymo duomenys [Первая Всеобщая перепись населения Российской империи 1897 года. Санкт-Петербург,1905]. Prieiga internetu: http://demoscope.ru/weekly/ssp/rus_gub_97.php?reg=17 [žiūrėta 2018 lapkričio 28 d.]
Purlevskii, S. D. (2005). *Life under Russian Serfdom. The Memoirs of Savva Dimitrievich Purlevskii 1800–1868.* (B. B. Gorshkov, Mont.) Central European University Press.
Raslavičienė, G. (2001). Paliktų ir apleistų vaikų, augančių globos institucijoje psichosocialinė sveikata. *Daktaro disertacija*. Kaunas: KTU.
Rautelin, M. (2013). Female serial killers in the early modern age? Recurrent infanticide in Finland 1750–1896. *The History of the Family, 18*(3), 349-370.
Stonkuvienė, I. (2002). Lietuvos kaimo bendruomenės vaidmuo vaikų socializacijoje (XX a. pirmoji pusė). *Pedagogika, 60*, 60-65.
Stražinskaitė, D. (2017). Ne gimininės vaikų globos ugdomosios funkcijos raiška. *Daktaro disertacija*. Vilnius: LEU.
Stražinskaitė, D., & Kvieskienė, G. (2015). Lietuvos ir Vengrijos vaiku globos sistemų palyginimas. *Socialinis ugdymas, 40*(1), 39-53.
Surdacki, M. (2015). *Opieka społeczna w Polsce do końca XVIII wieku.* Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.

Šadauskas, V. (2017). Nerealizuoti socialinės lyties uždaviniai kaip suicidinio elgesio riziką didinantis veiksnys: istorinė-kultūrinė reiškinio analizė. *Socialinis ugdymas, 47*(3), 204-219.
Šiaulėnų parapijos gyventojų sąrašas. Rankraštis (XIX a. pab.). *Vilniaus universiteto rankraščių fondas*, F107.
Šiaulėnų parapijos Romos Katalikų Bažnyčios krikšto metrikų knyga 1894–1900. *Lietuvos valstybinis istorijos archyvas*, F. 1185, Ap., 1, B. 8.
Šiaulėnų parapijos Romos Katalikų Bažnyčios krikšto metrikų knyga 1900–1908. *Lietuvos valstybinis istorijos archyvas*, F. 1185, Ap., 1, B. 9.
Šiaulėnų parapijos veiklos dokumentai. *Lietuvos valstybinis istorijos archyvas,* F. 669, Ap. 3, B. 1992.
Šidlauskas, A. (Mont.). (2004). Šiaulėnai. Vilnius: Baltijos kopija.
Tian-Shanskaia, O. S. (1993). *Vilage Life in Late Tsarist Russia.* (D. L. Ransel, Mont.) Bloomington: Indiana University Press.
Valančius, M. (2012). *Raštai*, T. 5. (V. Vanagas, Mont.). Vilnius: Lietuvių literatūros ir tautosakos institutas.
Valančius, M. (2013). *Raštai,* T. 6. (V. Vanagas, Mont.). Vilnius: Lietuvių literatūros ir tautosakos institutas.
Vassberg, D. E. (1998). Orphans and adoption in early modern Castilian villages. *The History of the Family, 3*(4), 441–458.
Venclovienė, J. (2010). *Statistiniai metodai medicinoje. Bendras vadovėlis aukštosioms mokykloms.* Kaunas: Vytauto Didžiojo universitetas.
Vilniaus gubernijos apžvalga 1896–1897 metams [Обзор Виленской губернии. Вилна: Типография Губернского Правления, 1896–1897].
Vilniaus gubernijos apžvalga 1899–1903 metams [Обзор Виленской губернии. Вилна: Типография Губернского Правления*, 1899–1903*].
Vilniaus gubernijos apžvalga 1905 metams [Обзор Виленской губернии. Вилна: Типография Губернского Правления, *1905*].
Vyšniauskaitė, A. (Mont.). (1964). *Lietuvių etnografijos bruožai.* Vilnius: Valstybinė politinės ir mokslinės literatūros leidykla.
Vyšniauskaitė, A., Kalnius, P., Paukštytė-Šaknienė, R. (2009). *Lietuvių šeima ir papročiai.* Vilnius: Mintis.
Žydžiūnaitė, V., Sabaliauskas, S. (2017). *Kokybiniai tyrimai: principai ir metodai.* Vilnius: VAGA.

THE EFFECT OF THE POWER RELATION MECHANISMS AS A FORM OF NON-FORMAL EDUCATION ON THE NUMBER OF NON-MARITAL CHILDREN IN THE END OF THE 19TH CENTURY – BEGINING OF THE 20TH CENTURY LITHUANIAN VILLAGE: THE CASE OF ŠIAULĖNAI PARISH

VILIUS ŠADAUSKAS
Vytautas Magnus University

Summary

Regardless of whether the phenomenon of children deprived of parental care is analysed in today's society or in the chosen historical period, we have to admit that this has always been a specific issue requiring decisions by the society and public authorities. It is known, that in the 16th century in the Central and Western European cities authorities gradually took care of the poor from the responsibility of the church institutions. In Lithuania, as in other countries, social care institutions primary had been established by the local churches and this was a longlasting practise. In the big cities of Lithuania like Vilnius and Kaunas, social care institutions – hospitals (from Polish *szpitale*), which took care of elderly, homeless, sick and children were functioning until the beginning of the 20th century. A network of institutions, which were established by the parish churches in the rural communities also had performed very similar functions. Although institutions in the cities and in the villages had the same name hospitals, it is doubtful that their functions in all cases were similar. In the case of the childcare, in the cities as it was in the Western Europe, in the 19th-20th centuries specialized institutions for children deprived of the parental care were established. However, existing researches in Lithuania on the issue of childcare and education of children deprived of the parental care in the end of the 19th century – beginning of the 20th century are very scares. Those researches that exist usually equally evaluates hospitals and specialised childcare institutions, creating impression, that hospitals in rural communities also were specialised childcare institutions. Although in practise there could be cases when

such statement would be right, generally, form the perspective of institution activity – those were focusing on very different aspects of social care. The most important is that there is no empirical research, which would show that in the discussed period, based on the inner organization of rural communities and power relation, that controlled practices of the social behaviour, there was a practical need for childcare institutions in the rural communities. Taking into account the problematic aspects of the phenomenon under discussion, the research presented in this article attempts to determine the situation of the number of non-marital children in the end of the 19th century – beginning of the 20th century Lithuanian Vilnius and Kaunas provinces and the chosen parish of Šiaulėnai.

The hypothesis of the research is that, as a result of the existence of strong social networks and establishment of power relations mechanisms in the rural communities, compared with the cities, there was a significantly lower number of non-marital children – so lower number of potentially abandoned children who would need an institutional care. The object of the research is practical influence of the power relations mechanisms on the differences of the number of non-marital children in the rural and urban settlements in the end 19th century – beginning of the 20th century Lithuania. The aim of the research is to empirically substantiate the claim that due to the internal structure of the city and rural communities and the socio-cultural differences that have affected the number of children in need of institutional care, research on the activities of childcare and education institutions for children deprived of the parental care first must be oriented towards the urban communities.

The analysis of birth statistics of the year 1896–1905 shows that there were significant differences in the proportion of non-marital children in the provinces, counties, towns and parishes. Although the territorial units of different sizes were analysed, it was established that their structure and internal socio-cultural characteristic had a greater influence on the number of non-marital children than the share numbers of inhabitants of the administrative units alone. This allows to confirm the research hypothesis that due to the moral norms existing in rural communities, strong social networks and power relations mechanisms, which had effected individuals in rural communities, in comparison with cities, there was a significantly lower number of non-marital children – the number of potentially abandoned children. As well as the data of the research of rural parish of Šiaulėnai had revealed that there were no sheltered children deprived of the parental care in the parish hospital.

SOCIALINĖS APLINKOS PALAIKYMAS DOKTORANTO KAIP TYRĖJO FORMAVIMUISI

GIEDRĖ TAMOLIŪNĖ
Vytauto Didžiojo universitetas
MARGARITA TERESEVIČIENĖ
Vytauto Didžiojo universitetas

Anotacija. Šiame straipsnyje pristatomu tyrimu siekiama atskleisti svarbiausius socialinio palaikymo bruožus, padedančius doktorantų kaip tyrėjų formavimuisi studijų metu. Teorinė socialinių veiksnių analizė padėjo apžvelgti socialines grupes, kurių palaikymas ir parama yra išskirtinai svarbūs studijų baigimo sėkmei ir jų kaip tyrėjų formavimuisi. Duomenų analizės metu suformuluotos temos padėjo atskleisti svarbius momentus tyrėjo formavimosi skatinimui.
Esminiai žodžiai: doktorantūra, socialinis palaikymas, tyrėjo formavimasis.

Abstract. The aim of this study was to reveal the most important aspects of social support for doctoral students helping to develop their researchers' identities. Theoretical analysis of social factors allowed to overview social groups which support is tremendously important for students' success and researcher development. Data analysis allowed to construct themes which reveal the most important moments promoting researcher development.
Key words: doctoral studies, social support, researcher development.

Įvadas

Pasirengimas tyrėjo veiklai yra esminis komponentas ateities inovacijų kūrimui bei varomoji jėga tyrimų vykdymui ir naujų žinių konstravimui. Doktorantūros studijas reglamentuojančiuose dokumentuose pabrėžiama, kad šių studijų vykdymas turi būti orientuotas į aukšto lygio mokslinių tyrimų, prisidedančių prie visuomenės gerovės, planavimą ir įgyvendinimą (LERU, 2017; Bologna working group, 2005). Doktorantai, vykdantys tyrimus, kuria pridėtinę vertę ir mokslo erdvėje, kartu pasirengia tyrėjo veiklai bei formuoja savo kaip tyrėjo identitetą. Studijų metu ir vykdydami tyrimus, doktorantai demonstruoja savo analitinio ir kritinio mąstymo, komunikacinius, tyrimų planavimo, projektavimo ir įgyvendinimo, rizikų bei alternatyvių sprendimų numatymų gebėjimus. Tuo pačiu, jie įsitraukia į mokslines bendruomenes, kur plėtojamos galimybės diskutuoti, pateikti įžvalgas ir dalintis pagrįstomis nuomonėmis savo tyrimų tema. Doktorantūros studijos kardinaliai skiriasi nuo kitų studijų pakopų. Nepaisant to, jog dalis studijų yra reglamentuojamos formalių paskaitų išklausymu ir egzaminų išlaikymu, didžioji laikotarpio dalis yra paremta savarankišku doktorantų mokymusi, susipažinimu su moksline bendruomene, jos kultūra, reikalavimais, taisyklėmis bei nuolatiniu bendradarbiavimu su moksliniu vadovu. Šis socializacijos etapas doktorantui yra labai svarbus, nes jį supanti socialinė aplinka dažnai tampa vienu svarbiausiu faktoriumi, nulemiančiu jo emocinę jauseną studijų metu ir net studijų baigtį. Socializacija, vykstanti lygiagrečiai su formaliomis studijomis ir tyrimo vykdymu, yra kompleksinis ir unikalus procesas, kadangi doktorantas patiria dualinę socializaciją. Pirma, jis siekia tapti akademinės ir neakademinės bendruomenės dalimi kaip doktorantas - jaunesnysis kolega. Antra, doktorantas siekia formuoti ir pozicionuoti save kaip konkrečios srities tyrėją, ekspertą ir profesionalą, turintį aukštų siekių ir tikslų savo karjerai (Golde, 1998). Tačiau svarbu pabrėžti, jog pats buvimas bendruomenėje nebūtinai reiškia buvimą tos bendruomenės nariu, ypač jeigu nėra kitų narių palaikymo ir pripažinimo. Tyrimai atskleidžia (Peltonen, Vekkaila, Rautio, Haverinen, & Pyhalto, 2017), jog, kai trūksta socialinio palaikymo, paskatinimo ar paramos, doktorantai gana dažnai patiria emocinį išsekimą ir dėl to kartais netgi nutraukia studijas anksčiau laiko. Šiame tyrime siekiama atsakyti į *probleminį klausimą* - kokia iš socialinės aplinkos gaunama pagalba prisideda prie doktoranto kaip tyrėjo formavimosi?

Tyrimo tikslas - atskleisti svarbiausius socialinio palaikymo bruožus, padedančius doktorantų kaip tyrėjų formavimuisi studijų metu. *Tyrimo objektas* – doktoranto socialinis palaikymas.

Doktorantų socialinių veiksnių teorinė analizė

Lūkesčiai ir reikalavimai doktorantūros studijoms ir studentams sparčiai auga, tad doktorantai patiria vis didesnę įtampą studijų metu. Nepaisant to, jog įstoję į studijas doktorantai dažniausiai turi aukštus ankstesnių

studijų baigimo rezultatus (o tai suponuoja doktoranto turimus intelektinius gebėjimus), doktorantų, nutraukusių studijas, rodikliai vis dar yra gana aukšti visoje Europoje (McAlpine & Norton, 2006; Gardner & Gopaul, 2012; O'Meara et al, 2017). Doktorantų sprendimui nutraukti studijas yra pastebimos kelios priežastys.

Nepaisant aukštų reikalavimų stojant į doktorantūros studijas, studijavimas doktorantūroje reikalauja visiškai kitų gebėjimų, negu reikėjo ankstesniųjų pakopų studijose. Doktorantūros laikotarpiu studentai iš besimokančiųjų turi tapti žinių kūrėjais ir savarankiškais tyrėjais. Tačiau, pasak Lovitts (2008), dėl doktorantų turimų skirtingų žinių, gebėjimų, praktinės patirties ar studijų motyvacijos šis virsmas ne visada įvyksta. Jie įstoja iš skirtingų socialinių ir kultūrinių aplinkų, turi skirtingus tyrimų vykdymo gebėjimus bei, žinoma, asmenines savybes. Dėl nepakankamos socializacijos, savęs identifikavimo su universitetu bei jo moksline bendruomene doktorantas nesijaučia esantis to universiteto ar tyrimų instituto nariu ir išgyvena „pašaliečio" jausmą. Negalėjimas patenkinti lūkesčių ir poreikio priklausyti tai akademinei bendruomenei ir nuolat išgyvenamas vienatvės jausmas neretu atveju tampa priežastimi emociniam palūžimui ar net studijų nutraukimui. Tuo tarpu, kai asmuo jaučiasi vertinamas ir reikalingas, jis jaučiasi esąs tos bendruomenės dalimi (Emmioglu, McAlpine, & Amundsen, 2017).

Peltonen ir kt. (2017) atlikti tyrimai atskleidė, jog socialinės aplinkos palaikymo ir paramos trūkumas gana dažnu atveju tampa doktorantų išsekimo priežastimi. Tačiau ši situacija taip pat yra dvipusė – tikėdamasis ir siekdamas sulaukti pagalbos ar palaikymo, doktorantas privalo įgyti gebėjimus ieškoti ir siekti pagalbos sau bei pritaikyti tai savo naudai, savo veiklos progresui ir emociniam gerbūviui užtikrinti. Doktoranto asmeninis siekis ir noras jungtis į platesnius mokslininkų bendruomenių tinklus, dalintis savo įžvalgomis, diskutuoti kylančiais klausimais ir pristatyti savo vykdomus tyrimus platesnei visuomenei padeda doktorantui formuoti savo kaip tyrėjo identitetą ir pozicionuoti save mokslo erdvėje. Mokslinė produkcija, sukurta remiantis atliktų tyrimų rezultatais ir pristatoma nacionalinėje ar tarptautinėje mokslo erdvėje, yra vienas iš būdų tapti atpažįstamu platesnės mokslininkų bendruomenės ir įgyti pripažinimą savo tyrimų srityje.

Taigi, doktoranto socializacija ir jį supanti socialinė aplinka yra matomi kaip išskirtinai svarbūs faktoriai doktoranto studijų sėkmei (Gardner et al, 2012; Murakami-Ramalho, Militelo, & Piert, 2013; O'Meara et al, 2017), emociniam gerbūviui (O'Meara et al, 2017; Pyhalto, McAlpine, Peltonen, & Castello, 2017) ir profesiniam tobulėjimui (Gardner et al, 2012). Studijų metu doktorantai patiria skirtingus socializacijos etapus. Pirma, studijų pradžioje jie susipažįsta su būsimais naujais vaidmenimis, kuriuos turės įsisąmoninti. Šių vaidmenų mokosi stebėdami kolegas doktorantus ir labiau patyrusius mokslininkus, vykdančius formalias ir neformalias veiklas. Antra, studijų eigoje jie siekia demonstruoti vis didesnį savarankiškumą pereidami iš formalių kursų klausytojų ir aplinkos stebėtojų į jaunojo tyrėjo, mokslininko ar dėstytojo vaidmenį. Ir, galiausiai, jie siekia palaipsniui formuoti savo asmeninį identitetą ir planuoti profesinį kelią (Weidman, Tale, & Stein, 2001). Keliaudami per šiuos etapus, doktorantai įgyja naujų žinių, įgūdžių, nuostatų ir mąstymo būdų, kurie yra svarbūs jų augimui ir formavimuisi. Tuo pačiu, tai padeda doktorantui būti nebe doktorantūros studijų „pašaliečiu", tačiau tapti labiau įvertintu ir pripažintu savu žmogumi akademinėje bendruomenėje.

Doktorantūros studijų procesas ir doktorantų patirtys pastaruoju metu dažnai tampa svarbesniais negu pats rezultatas, t. y. mokslo daktaro laipsnio įgijimas. Tačiau šio galutinio etapo neįmanoma pasiekti be mokslinio vadovo, kolegų doktorantų, mokslinės bendruomenės ir šeimos palaikymo (Janta, Lugosi, & Brown, 2014). Jaučiamas socialinis palaikymas ir paskatinimas gali padėti sumažinti patiriamo streso lygmenį ir išvengti emocinio nuosmukio.

Mokslinio vadovo palaikymas

Tyrimai (Sweitzer, 2009) atskleidžia, kad neretais atvejais bendradarbiavimas su kolegomis, šeimos ir draugų palaikymas turi didesnę įtaką doktoranto sėkmingam studijavimui nei jo bendradarbiavimas su moksliniu vadovu. Vistik, kaip rodo didelė dalis atliktų tyrimų (Pyhalto, Vekkaila, & Keskinen, 2015; Sala-Bubare & Castello, 2017; Gonzalez-Ocampo & Castello, 2018), galutinis studijų rezultatas – daktaro disertacija- vis tik didžiąja dalimi priklauso nuo vadovo. Iš vadovo tikimasi, o dažnai net ir reikalaujama, kad jis atliktų vaidmenį ne tik mokslininko, kuris padeda plėtoti doktoranto tyrimo idėją, suplanuoti tyrimo planą ir teikia konsultacijas iškilus klausimams, tačiau ir būti karjeros konsultantu (Bagaka's et al, 2015), suteikti psicho-socialinę pagalbą ir padėti plėtoti bendradarbiavimo tinklus (Tenenbum, Crosby, & Gliner, 2001). Mokslinis vadovas skatinamas priimti doktorantą kaip jaunąjį kolegą vertinant jį kaip naujų žinių šaltinį, t. y. žvelgiant į šį bendradarbiavimą kaip į galimybę mokytis vienam iš kito. Tokiu būdu, mokslinis vadovas gali pastebėti, kokias kompetencijas doktorantas turėtų tobulinti, kokių naujų žinių ar gebėjimų jam trūksta, kad

būtų galima užtikrinti sklandų disertacinio darbo rengimą ir tyrimo vykdymą. Taigi bendradarbiavimas tarp mokslinio vadovo ir doktoranto gali būti abipusiai naudingas – sulaukdami paramos ir palaikymo, doktorantai pasijaučia labiau gerbiami ir vertinami, o tuo tarpu mokslinis vadovas turi galimybę padėti formuotis jaunajam moksliniam kolegai, su kuriuo bus galima ateityje vykdyti mokslines veiklas bendrame tyrimų lauke.

Mokslinės bendruomenės palaikymas

LERU (2017) ekspertai tvirtina, jog bendradarbiavimas tarp tyrėjų ir tyrėjų grupių kitose aukštojo mokslo ir tyrimų institucijose tampa svarbesnis nei bet kada anksčiau dėl didėjančių mokslinių ir visuomeninių iššūkių kompleksiškumo. Ilgalaikis įsitraukimas ir dalyvavimas nacionalinėse ar tarptautinėse mokslinėse bendruomenėse padeda doktorantams tobulėti ne tik emociškai, intelektualiai ir socialiai, bet ir tobulinti kognityvines žinias savo tyrimų lauke, dalintis vykdomų tyrimų rezultatais juos pristatant platesnei bendruomenei (Attia & Edge, 2017). Bendradarbiavimas ir sąveika su ekspertais padeda plėtoti platesnį suvokimą, kodėl vienos ar kitos tyrimų lauke vykdomos praktikos dažnai kelia klausimus ir tampa tyrimų objektais (Baker & Lattuca, 2010). Integracija į mokslinę bendruomenę - tai prisitaikymas prie naujos bendruomenės, kai doktorantas turi mokytis ir prisitaikyti prie mokslinės bendruomenės kultūros ir taisyklių tiek padalinio, kuriame studijuoja, lygmenyje, tiek ir fakulteto bei paties universiteto lygmenyje. Be to, jis turi gebėti laviruoti tarp šių naujų taisyklių ir savo asmeninių vertybių bei požiūrio.

Kolegų doktorantų palaikymas

Kaip buvo minėta anksčiau, parama, sulaukiama iš kitų kolegų doktorantų, dažnai yra matoma kaip viena svarbiausių faktorių doktoranto socializacijai. Weidman, Twale ir Stein (2001) teigia, jog tokios studentų grupės padeda sukurti erdves psichologiniam nusiraminimui, socialiniam bendravimui ir emocinės paramos gavimui. Tačiau ganėtinai ilgą laiką kolegų doktorantų palaikymo ir paramos tinklo reikšmingumas buvo nepakankamai įvertintas, kadangi buvo manoma, jog doktorantūros studijose, kuriose galima įgyti pirmąjį mokslo laipsnį, žinios ir gebėjimai turi būti įgyti mokantis iš pripažintų ir aukščiausią kvalifikaciją turinčių mokslininkų (Flores-Scoot & Nerad, 2012). Autoriai pabrėžia, jog kolegos turėtų būti matomi kaip „mokymosi partneriai“, nes jų vaidmuo identiteto formavimuisi yra labai svarbus. Ši parama ir mokymasis kartu suteikia galimybių įgyti žinių ir gebėjimų, kurie nebūtinai yra tiesiogiai susiję su disertacinio tyrimo vykdymu. Diskusijos su kolegomis suteikia galimybę ne tik reflektuoti savo patirtį ir vykdomą tyrimą, tačiau ir diskutuoti savo vykdomo tyrimo klausimais ir įžvalgomis su asmenimis, kurie, galbūt, net nėra tos pačios studijų srities ar krypties atstovai.

Šis palaikymas dažniausiai yra neformalus, nors kartais ir patys universitetai skatina doktorantus jungtis į klubus ar bendruomenes, kur doktorantai aktyviai dalintųsi savo vykdomais tyrimais, organizuotų diskusijas ir pristatymus, ir pan. Neformaliai susiburiančios grupės dažniausiai vienija doktorantus, sprendžiančius panašias problemas vienoje ar kitoje srityje. Tai gali būti pasirengimas egzaminams (Murakami-Ramalho, Militello, & Piert, 2013) arba vyresnių kursų studentų teikiamos konsultacijos ir parama mažiau patyrusiems doktorantams tam tikrais specifiniais klausimais (Baker & Piffer, 2011).

Šeimos ir draugų palaikymas

Palaikymas, kurį suteikia šeima ir draugai, labai dažnai padeda sumažinti doktorantūroje patiriamo streso lygį (Weidman, Twale, & Stein, 2001). Mokslinėje literatūroje akcentuojama, jog doktorantūroje studijuojančios moterys patiria daugiau streso negu vyrai, todėl joms šeimos palaikymas yra išskirtinai svarbus ir kritinis faktorius studijų baigimui, ypač, jeigu šeimoje yra vaikų (Jairam & Kahl, 2012; Golde & Timothy, 2001; Maher, Fond, & Thompson, 2004). Santuokiniai ir tėvystės įsipareigojimai dažnu atveju turi didelį emocinį poveikį doktorantų patirtims. Tai pastebima per laiko planavimo, finansinių aspektų ar mokslinės veiklos vykdymo dimensijas. Sutuoktinio/-ės ar partnerio/-ės emocinė parama bei fizinė pagalba padeda išlaikyti stabilumą studijų metu. Taip pat, jeigu partneris/-ė ar sutuoktinis/-ė jau yra įgiję mokslų daktaro laipsnį ar tuo pat metu studijuoja doktorantūroje, tai laikoma „<...> milžinišku privalumu <...>“ (Wall, 2008, p. 223). Tokiu būdu demonstruojama daugiau empatijos siekiant suderinti šeimos gyvenimą ir doktorantūros studijas.

Tyrimo metodologija

Šiame straipsnyje pristatomas tyrimas, paremtas kokybine prieiga. Duomenys surinkti taikant naratyvo interviu metodą siekiant suprasti doktorantų išgyventas patirtis per jų papasakotas istorijas. Naratyvas gali būti ir tyrimo fenomenas, ir metodologija (Connelly & Clandinin, 2000). Ši metodologija turi išskirtinį bruo-

žą - atskleisti patirčių tęstinumą ir sąryšingumą, jog dabartinė patirtis ir suvokimas yra nulemti ankstesnės patirties ir, tuo pačiu, turės poveikį būsimoms patirtims. Šis aspektas labai svarbus kalbant apie doktorantų patirtis, kurios yra išgyvenamos studijų metu ir turi reikšmės sėkmingam studijų baigimui ar jų nutraukimui.

Naratyvo metodologija yra gana lanksti, kadangi neturi griežtų taisyklių duomenų rinkimui ir analizei. O tuo tarpu tyrėjas ne „<…> atranda istorijas, o vietoj to pats dalyvauja jų kūrime" (Neander & Skott, 2006, p. 297) formuodamas temas ir jas aprašydamas.

Tyrimo dalyvių imtis. Tyrimo dalyvių imtis suformuota taikant tikslinę kriterinę atranką, atrenkant tyrimo dalyvius remiantis dviem kriterijais:

1. Tyrimo dalyvis yra paskutinio kurso doktorantas.
2. Tyrimo dalyvis yra nuolatinių studijų doktorantas.

Straipsnyje pateikiama 8-ių doktorantų patirčių analizė siekiant atspindėti svarbiausius aspektus, kuriuos išskyrė doktorantai pasakodami savo istorijas apie studijų metu sulauktą palaikymą iš artimiausios aplinkos. Siekiant atskleisti esamų patirčių įvairovę, informantai reprezentuoja skirtingas mokslo kryptis ir sritis, taip pat ir atstovauja 5 Lietuvos universitetus. Kad būtų užtikrintas duomenų konfidencialumas, dalyvių charakteristikoje nėra identifikuojama, kokiame universitete doktorantas studijuoja ar studijavo tyrimo metu (1 lentelė).

1 lentelė. Tyrimo dalyvių charakteristika

Informanto kodas	Lytis	Amžius	Mokslo kryptis	Studijų sritis
D.A.	Moteris	31	Socialiniai mokslai	Edukologija
D.B.	Moteris	30	Socialiniai mokslai	Psichologija
D.C.	Vyras	33	Socialiniai mokslai	Teisė
D.D	Moteris	30	Humanitariniai mokslai	Filologija
D.E.	Vyras	33	Fiziniai mokslai	Informatikos inžinerija
D.F.	Moteris	31	Socialiniai mokslai	Edukologija
D.G.	Moteris	32	Fiziniai mokslai	Informatikos inžinerija
D.H.	Vyras	31	Biomedicinos mokslai	Biofizika

Duomenų analizė

Duomenų analizei atlikti buvo pasirinktas turinio (content) analizės metodas, kai tyrėjas suformuoja kategorijas, atskleidžiančias duomenyse pasikartojančius elementus.

Tyrimo rezultatai ir jų analizė

Vykdant duomenų analizę, išryškėjo keletas esminių aspektų, kuriuos akcentavo informantai savo pasakojimo metu. Tyrimo dalyvių pasakojimuose išryškėjo, kad aplinkos palaikymas išskirtinai didelę reikšmę turi kritiniais momentais, kuriuos didesnioji tyrimo dalyvių dalis išgyveno pasibaigus pirmiesiems arba antriesiems studijų metams. Formalių studijų vykdymas, artimesnis susipažinimas su mokslo bendruomene, susidūrimas su biurokratiniais reikalavimais ir finansiniais iššūkiais bei vienatvės jausmas pasibaigus formalių paskaitų laikotarpiui – tai ryškiausi momentai, kurių metu buvo siekiama ieškoti paramos ar palaikymo iš socialinės aplinkos. Tuo pačiu, kaip buvo minėta literatūros apžvalgoje, atsiskleidė skirtingų socialinių grupių palaikymo intensyvumas ir reikšmingumas skirtingais etapais. Vienos iš šių patirčių buvo labai teigiamos ir vienu ar kitu būdu skatinančios progresą, kitos neigiamos – patirtys slopindavo iniciatyvas, inovatyvų požiūrį, dažnai net stabdydavo studento motyvaciją tęsti disertacinio darbo rašymą.

Kategorija: Šeimos paskatinimas siekti mokslo

Pasakodami savo istorijas ir patirtis doktorantūros studijose, visi tyrimo dalyviai mini mažesnį ar stipresnį šeimos vaidmenį arba pirminiame etape, kuomet buvo svarstoma galimybė studijuoti doktorantūroje, arba vėlesniuose etapuose, kai būdavo patiriami dideli emociniai išgyvenimai. Tyrimo duomenys taip pat atskleidžia, kad labai dažnai būtent šeimos aplinka, šeimoje vyravusi kultūra ir ankstesnės patirtys, susiduriant su akademine aplinka, suformuoja tam tikrą požiūrį į mokslo svarbą.

Daugiausiai turbūt šeimos palaikymas buvo. Iš pradžių - tėvų skatinimas, kad siek mokslo, kad nereiktų po laukus lakstyti su šakėm. O paskui iš žmonos šeimos ir pačios žmonos, uošvių, kadangi jie moksliniame darbe dirba. Tai pirma virtuvė mokslinio darbo realesnio iš jų pasimatė, nors visiškai kitos sritys, <...>, bet pačios akademinės bendruomenės pajautimas truputį kažkiek žavėjo. Ir tai, ką įsivaizdavau, tas traukė (D.E.).

Doktorantūros studijose gana dažnai susiduriama su finansiniais iššūkiais ir klausimais bei abejonėmis dėl finansinio gerbūvio užtikrinimo. Tai tampa labai aktualu doktorantams sukūrus šeimą, kai tenka rūpintis ne tik savo finansiniu stabilumu, tačiau ir prisidėti prie šeimos išlaikymo. Kuomet suvokiama, jog dėmesį ir jėgas sutelkus į disertacijos rengimą, mažiau dėmesio skiriama kitoms veikloms, duodančioms papildomą uždarbį, susiduriama su abejonėmis dėl veiklos prioritetų pasirinkimo:

Po to galvoju – reikia eiti dirbti, išlaikyti šeimą, ką daryti, kaip uždirbti. Tada reikia antro darbo arba verslo, bet tai tas nuims pajėgumą moksliniu atžvilgiu. <...> pradėjau dar labiau galvoti, tai kaip aš tą šeimą išlaikysiu, žinodamas situaciją mokslininkų. <...> kad norint būti mokslininku, reikės tam tikrus dalykus aukoti, kaip kad - laikas. <...> Bet pati žmona, artimieji matydami mane ankstesniais metais, kaip man sekdavosi, jie tiesiog tą palaikymą išreiškė, sako: „nepasiduodam dėl tų momentinių kažkokių sunkumų, išspręsim, bet tu daryk“. Nenoriu nuvilti jų (D.H.).

Šeima ir draugai ne visada gali suteikti paramą mokslinėmis diskusijomis apie disertacinį tyrimą ir rašant darbą, šiuo atveju daug svarbesnė tampa jų psichologinė ir emocinė parama. Tai gali padėti doktorantui atrasti nusiraminimą nukreipiant mintis nuo studijų metu vykstančių iššūkių, padėti išlaikyti emocinį ramumą.

Kategorija: Į(si)traukimo į bendruomenes ir bendradarbiavimo tinklų skatinimas

Siekis tapti mokslinės bendruomenės dalimi yra natūralus, dažnai net garsiai neįvardijamas, doktoranto poreikis nuo pat pirmos studijų dienos. Lokaliniu ir instituciniu mastu įsitraukti į bendruomenę yra sąlyginai lengviau, kadangi gana dažnai patys vadovai supažindina doktorantus su padalinio akademine bendruomene, kitais doktorantais ar tyrėjų, dirbančių tame tyrimų lauke, grupėmis.

<....> aš daugelį tų žmonių pažinojau iš anksčiau, tad, iš vienos pusės, man buvo daug drąsiau eiti pas juos klausti pagalbos, tačiau, tuo pačiu, sunku buvo pakeisti tą jų požiūrį į mane, kad aš dabar nebe šiaip užklystanti studentė dėl kažkokio atsiskaitymo, bet jau kaip ir jų bendruomenės narė. Tai džiaugiaus, kad su doktorantėm labai greitai ryšys užsimezgė <...> (D.F.).

Ten, kur sulaukiama neformali parama ar paskatinimas tęsti vykdomus darbus, įsitraukimas į tarptautines mokslo bendruomenes atsiskleidė kaip vienas lengviausių socializacijos būdų. Taip pat išskiriamos galimybės dalyvauti tarptautinėse ilgesnės trukmės stažuotėse ar mokymuose, kur yra galimybė susikoncentruoti į savo temą ir diskutuoti su vienu ar keletu mokslininku-tyrėju, dirbančiu toje pačioje tyrimų temoje. Tai suteikia galimybę keistis idėjomis, ieškoti alternatyvų ir jaustis tos bendruomenės dalimi.

<...> mokymai tokie buvo, <...> daug iš skirtingų Lietuvos universitetų susirinkę tyrėjų, visi daugiau mažiau ten viena kryptim judantys, ir, pamenu, tokia jautėsi bendruomenė. Ir man buvo labai smagu, visi tokie draugiški, niekas nieko nevertina, visi ten palaiko. <...> norisi vėl patirti tokį jausmą, kad nu va tu čia esi dalis <...> tokio mokslininkų gyvenimo (D.A.).

Kategorija: Pasitikėjimo savo jėgomis paskatinimas/susigrąžinimas

Tyrimo dalyviai taip pat pasakoja apie vadovo ar kitų kolegų doktorantų pasakymus ar komentarus, padedančius vėl pasitikėti savo turimomis jėgomis, suvokti pasirinktos krypties tikslingumą ir pasitikėti vadovo rekomendacijomis. Studijų metu informantai išgyveno ir patyrė skirtingus mokslinių vadovų vaidmenis, vieni jų buvo labiau liberalūs, paliekantys daugiau laisvės doktorantui veikti ir priimti savo sprendimus, o kiti labiau konstruktyvūs - teikiant konkrečius pasiūlymus ar pastabas veiklos vykdymui.

<...> Jisai tikėjo ta tematika doktorantūros, matyt, matė viziją, ką galima padaryti, kad galiu padaryti. Na, ir, pasitikint juo, kažkaip pasitikėjimas visąlaik buvo - didesnis ar mažesnis, kartais, galbūt, atrodė, kad vadovas kažkur plaukioja tam tikrais klausimais, bet natūralu, kad jis neturi pilnai visko žinot, nes aš rašau darbą, ne jisai, ir tam tikrai dar reikia laiko suvokti ir suprasti, kad vadovas kryptį mato, bet jis nedaro už tave (D.E.).

Mokslinio vadovo suteikiama galimybė ieškoti savęs ir savo vykdomo tyrimo krypties padeda doktorantams tobulėti ir eksperimentuoti savo tyrimų temoje. Kai kuriais atvejais tokia suteikta laisvė gali privesti prie destrukcijos, ir doktorantas nebesuvaldo temos platumo ir potencialių galimybių toje temoje. Arba atvirkščiai, po ilgų ieškojimų doktorantas atranda aiškią kryptį ir tęsia disertacijos rengimą.

<...> Aš tikrai ilgą laiką neradau, kas man patiktų, kuri kryptis patiktų pagal tą temą tyrimo disertacijos. Ir va, buvo tokių krizių, kai sakiau, kad nežinau, ar iš viso atrasiu laiku, ar baigsiu doktorantūrą laiku, ar disertaciją parašysiu, nes man iki galo nepatiko tai, ką darau toj mokslinėj srity. <...> Tai visą laiką <...> vadovė labai daug lėmė, kad <...> galiausiai neįnikau į tą savo asmenybės <...> kaip doktoranto krizę. Tai ji visą laiką sakė, palaikė, sakydama, kad tu jau daugiau žinai negu aš. Tai būtent bandyk, ieškok, nesvarbu, kada rasi, svarbu, kad rasi tą savo tyrimo kryptį. Tai aš ją galiausiai atradau (D.D.).

Kategorija: Nepatogių situacijų išgyvenimas siekiant progreso

Interviu metu doktorantai dalinosi situacijomis, kai jiems reikėdavo priimti sprendimus, kurie, galbūt, ne visada buvo patys lengviausi. Tai tyrimų pristatymai tarptautiniuose mokslo renginiuose, studijų atestacijos už įvykdytą mokslinę veiklą arba reprezentuojant save kaip tyrėją formaliuose nacionaliniuose ir tarptautiniuose mokslo renginiuose.

<...> mane visada vežasi su savimi į įvairius mokslo renginius. Aš ten tikrai jaučiausi labai nedrąsiai pirmais kartais <...> ir tikrai mažiausiai norisi jiems pasakoti, kokius tyrimus vykdai. Juk jie kartais neatrodo tokie reikšmingi tarptautiniam pasauliui <...> Tačiau, kai prie manęs prieina mokslininkai, klausia apie mano vykdomą tyrimą, rodo susidomėjimą ir diskutuoja apie tai <...>, nori nenori pradedi savim pasitikėti ir džiaugiesi galimybe išgirsti jų nuomonę. <...> ten ir patarimų gauni naudingų (D.G.).

Kartais tas nepatogumas buvo tiesiogiai susijęs su disertacijos rašymu ir temos plėtojimu siekiant atrasti su vadovu bendrą matymą ir sutarimą dėl tolimesnio darbo rengimo:

<...> aš suvokiu, kad vis dėlto gudri ta mano vadovė, nes ji vis kažkaip pasukdavo, paskatindavo, pakreipdavo, priimdavo tas mano abejones, nuogąstavimus, baimes, bet viską pakreipdavo taip, kad aš vis tiek nueičiau ten, kur ji mato tą kelią. Aišku, jeigu aš nebūčiau norėjusi, aš neičiau. Aš nusispjaučiau ir sakyčiau, kad 'čia ne man', ir skirstomės. Aš ėjau tuo keliu, kurį kažkiek man sufleravo (D.B.).

Taip pat visų informantų pasakojimuose išryškėja daugiau ar mažiau skausmingos *neigiamos patirtys*. Vienos iš šių patirčių prisidėjo prie doktorantų kaip tyrėjų augimo, o kitos, atvirkščiai, sukėlė abejones dėl pasirinkto kelio tęstinumo, t. y., apsisprendimo tęsti savo kaip tyrėjo ir mokslininko kelią.

<...> Gal labiausiai [trūko] tos mokslinės bendruomenės <...>, kai tu atsisėdi, kuri idėjas kartu, nebijai reikšti savo minčių. Na, to visiškai nebuvo. Kažkaip visiškai nebuvo. Ten gal kokios užuomazgos, tam tikri žmonės, kurie patys tuo serga ir tuo gyvena, kurie geba, nekišdami savo nuomonės, tave prakalbinti, tau mintijimo procesą kažkaip kažkokį įtakoti. Bet to nebuvo. Ir iš tikrųjų, gal tai ir buvo iš priežasčių, kodėl aš nenoriu toliau rinktis to mokslinio kelio, nes aš nematau stiprios bendruomenės (D.A.).

Sparčiai augančioje doktorantų bendruomenėje neretai susiduriama su neigiamai veikiančiais veiksniais, tokiais kaip konkurencija tarp kolegų doktorantų. Doktorantūroje kartais konkuruojama ne tiek dėl užimamų pozicijų, kiek dėl pripažinimo ar noro parodyti savo ekspertines žinias.

<...> ten labai didelė konkurencija, kartais net iki absurdo. <...> va, per mano pristatymą vienas doktorantas vis uždavinėjo klausimus norėdamas parodyti, kad aš čia nieko neišmanau apie tai, ką kalbu. <...> aš jam atsakiau, <...> jis dar klausė <...>, aš vėl atsakiau. Ir tada recenzentas mano jam sako: „gerbiamas doktorante, nustokite nusišnekėti. Jeigu tais klausimais norite parodyti, kad išmanote šį dalyką, tai jūs tikrai to neparodėte". <...> nežinau, kokiu tikslu jis taip elgėsi, ir nežinau, iš kur ta konkurencija ir nepasitikėjimas atsiranda <...>, bet man tai nepatinka. Labai blogai po visko jaučiausi (D.C.).

Išvados ir diskusija

Šiuo tyrimu buvo siekiama atskleisti, kokia iš socialinės aplinkos gaunama pagalba prisideda prie doktoranto kaip tyrėjo formavimosi. Tyrimo dalyviai savo pasakojimuose atskleidžia šio proceso kompleksiškumą, kuris apima daugybę svarbių procesų, įvykių ir sandūrų.

Šeimos suteikiama parama ir palaikymas yra labai svarbūs doktoranto emocinei būklei ir veikia kaip stiprus motyvuojantis faktorius siekti užsibrėžtų tikslų. Wall (2008), kaip vieną iš svarbių faktorių, derinant doktorantūros studijas ir šeimą, išskiria partnerio ar sutuoktinio įsitraukimą į mokslinę veiklą ar domėjimąsi mokslu bei jo pasiekimais. Tuo tarpu šis tyrimas atskleidžia ir pabrėžia, jog didelę svarbą turi ir ankstyvi patyrimai susipažįstant su mokslu ir jo aplinka, kadangi dažnai būtent šeimoje susiformuoja pirminis požiūris į mokslą, jo siekimą ir mokslo kultūrą. Tyrimas antrina tyrėjų Maher, Fond ir Htompson (2004) gautiems duomenims, demonstruojančiais tai, jog šeimos paskatinimas gali tapti kritiniu veiksniu, ypač kai tai susiję su finansinio stabilumo ar laiko išteklių planavimu.

Doktorantūros studijų metu išgyventos patirtys ne visada skatina tyrėjo identiteto formavimąsi. Tačiau mokslinio vadovo suteikiama parama, jų konsultacijos ir paskatinimai pasitikėti savo jėgomis bei užmegzti naujus ryšius platesnėse mokslininkų bendruomenėse (Tenenbum, Crosby, & Gliner, 2001), suponuoja tikslingą vadovų pasirinktą strategiją, skatinančią tyrėjo formavimąsi. Analizuotose patirtyse buvo atpažįstamas lengvas pastūmėjimas doktorantui išeiti iš komforto ribų ir tose „nepatogiose“ situacijose įžvelgti galimybes augti bei įgyti naujų patirčių. Konstruktyviai ir savalaikiai suteiktas grįžtamasis ryšys ir priminimas, jog doktoranto jėgomis yra pasitikima ir jam suteikiama laisvė ieškoti tyrimų krypties, temos ar metodologinės prieigos, leidžia doktorantui tobulinti kritinio ir analitinio mąstymo gebėjimus, alternatyvių prieigų ir sprendimų paieškas, kurios būtinos tyrėjo veiklai.

Doktorantų dalyvavimas ir įsitraukimas į tarptautines ir nacionalines mokslo bendruomenes atskleidžia labai ryškias dvi šios veiklos puses. Ši veikla yra puiki galimybė tobulinti savo kognityvines žinias, dalintis savo tyrimų rezultatais, diskutuoti ir ieškoti naujų bendradarbiavimo galimybių (Attia & Edge, 2017). Kartu yra neabejotinai svarbi dalis tiek tyrėjo identiteto formavimosi proceso, tiek ir tyrėjo veiklos. Tačiau tyrimas atskleidė, jog dažnu atveju įsitraukimas į tarptautines mokslo bendruomenes ir jų organizuojamus renginius turėjo daug pozityvesnį poveikį ir skatino didesnį progresą disertacinio darbo rengimo procese negu bendradarbiavimas su lokalia mokslo bendruomene. Pastebima, jog tai priklauso ir nuo tyrimų srities, tačiau didesnė dalis tyrimo dalyvių pasidalijo patirtimis, kai užsienio mokslininkų suteiktas grįžtamasis ryšys yra konstruktyvesnis ir orientuotas į darbo gerinimą suteikiant konkrečius patarimus ar pasiūlymus. Kai tuo tarpu kolegos doktorantai ar kiti mokslininkai savoje institucijoje dažniau išreiškė abejojimą vykdomo tyrimo tikslingumu nesuteikdami konkretesnių pasiūlymų ir idėjų darbo tobulinimui. Šios patirtys kai kurių tyrimo dalyvių atveju netgi turėjo įtakos jų apsisprendimui sieti profesinę veiklą su moksliniu ir tyrimų vykdymo darbu aukštojo mokslo institucijoje ar už jos ribų.

Tyrimo ribotumai ir gairės ateities tyrimams

Straipsnio autoriai suvokia tyrimo ribotumus, kurie nesumenkina tyrimo reikšmingumo ir, tuo pačiu, leidžia formuoti idėjas tolimesniems tyrimams šioje tematikoje. Straipsnyje analizuojami 8 doktorantų pasakojimai. Nepaisant to, jog informantai reprezentuoja skirtingas studijų sritis ir kryptis, šie duomenys negali būti taikomi norint reprezentuoti daugumos doktorantų patirtis analizuojama tema. Taip pat, interviu vykdyti tik su doktorantais, tad duomenų analizė atspindi subjektyvias patirtis. Siekiant tyrimo problemą analizuoti objektyviai, tikslinga į tiriamųjų imtį įtraukti ir kitus doktorantūros proceso dalyvius: mokslinius vadovus, tyrėjus, padalinių administraciją ir kt. Galiausiai, pristatomo tyrimo dalyviai – paskutinio kurso doktorantai, reflektuojantys apie visą studijų laikotarpį ir jo metu sulauktą paramą bei palaikymą. Longitudinis tyrimas, įtraukiant tyrimo dalyvius nuo pirmo kurso, ir skirtingų duomenų rinkimo metodų taikymas, galėtų atskleisti tyrėjo formavimosi kompleksiškumą analizuojant doktorantų patirtis skirtingais studijų etapais.

Literatūra

Attia, M. & Edge, M. J. (2017). Be(com)ing a reflexive researcher: a developmental approach to research methodology. *Open Review of Educational Research, 4(*1), 33-45.

Bagaka's, J. G., Badillo, N., Bransteter, I. & Rispinto, S. (2015). Exploring student success in a doctoral program: The power of mentorship and research engagement. *International Journal of Doctoral Studies, 10*, 323-342.

Baker, V. L. & Lattuca, L.R. (2010) Developmental networks and learning: toward an interdisciplinary perspective on identity development during doctoral study. *Studies in Higher Education, 35*(7), 807-827.

Baker, V. L. & Pifer, M. (2011). The role of relationships in the transition from doctoral student to independent scholar. *Studies in Continuing Education, 33*(1), 5-17.

Bologna Working Group (2005). A framework for qualifications of the European Higher Education Area. *Bologna Working Group Report on Qualifications Frameworks* (Copenhagen, Danish Ministry of Science, Technology and

Innovation). Retrieved from: http://ecahe.eu/w/images/7/76/A_Framework_for_Qualifications_for_the_European_Higher_Education_Area.pdf [žiūrėta 2018 lapkričio 28 d.]
Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, *3*(2), 77-101.
Clandinin, D.J. & Connelly, F.M. (2000). *Narrative Inquiry: Experience and Story in Qualitative Research*. San Francisco: Jossey-Bass, Inc.
Clarke, V. & Braun, V. (2013). Teaching thematic analysis: Overcoming challenges and developing strategies for effective learning. *The psychologist*, *26*(2), 120-123.
Emmioglu, E., McAlpine, L. & Amundsen, C. (2017). Doctoral students' experiences of feeling (or not) like an academic. *International Journal of Doctoral Studies, 12*, 73-90.
Flores-Scott, E. & Nerad, M. (2012). Peers in doctoral education: unrecognized learning partners. *New Directions for Higher Education, 157*, 73-83.
Gardner, S. K. & Gopaul, B. (2012). The part-time doctoral student experience. *International Journal of Doctoral Studies, 7,* 63-78.
Gardner, S. K., Jansujwicz, J., Hutchkina, K., Cline, B., & Levesque, V. (2012). Interdisciplinary Doctoral Student Socialization. *International Journal of Doctoral Studies*, *7*, 377-393.
Golde, Ch. M. & Dore, T. M. (2001). *At Cross Purposes: What the Experiences of Today's Doctoral Students Reveal About Doctoral Education*. PhD Survey. Retrieved from: http://phd-survey.org/report%20final.pdf [žiūrėta 2018 lapkričio 28 d.]
Gonzalez-Ocampo, G. & Castello, M. (2018). How do doctoral students experience supervision? *Studies in Continuing Education*. Retrieved from: https://doi.org/10.1080/0158037X.2018.1520208 [žiūrėta 2018 lapkričio 28 d.]
Jairam, Dh. & Kahl, D. H. Jr. (2012). Navigating the doctoral experience: The role of social support in successful degree completion. *International Journal of Doctoral Studies, 7*, 312-329.
Janta, H., Lugosi, P. & Brown, L. (2014). Coping with loneliness: a netnographic study of doctoral students. *Journal of Further and Higher Education, 38*(4), 553-571.
LERU (2017). Productive interactions: societal impact of academic research in the knowledge society. LERU position paper. Retrived from: http://www.cinda.cl/wp-content/uploads/2013/12/LERU_Position_Paper_Societal_Impact.pdf [žiūrėta 2018 lapkričio 28 d.]
Lovitts, B. E. (2008). The transition to independent research: Who makes it, who doesn't, and why. *The Journal of Higher Education, 79*(3), 296-325.
Maher, M. A., Fond, M. E. & Thompson, C. M. (2004). Degree progress of woman doctoral students: factors that constrain, facilitate, and differentiate. *The Review of Higher Education, 27(3)*, 385-408.
McAlpine, L. & Norton Ajakiri, J. (2006). Reframing our approach to doctoral programs: an integrative framework for action and research. *Higher Education Research and Development*, *25*(1), 3-17.
Murakami-Ramalho, E., Militello, M. & Piert, J. (2013). A view from within: how doctoral students in educational administration develop research knowledge and identity. *Studies in Higher Education, 38*(2), 256-271.
Neander, K. & Skott, C. (2006). Important meetings with important persons: narratives from families facing adversity and their key figures. *Qualitative Social Work, 5*(3), 295-311.
O'Meara, K., Griffin, K. A., Kuvaeva, A., Nyunt, G. & Robinson, T. (2017). Sense of belonging and its contributing factors in graduate education. *International Journal of Doctoral Studies, 12,* 251-279.
Peltonen, J., Vekkaila, J., Rautio, P., Haverinen, K. & Pyhalto, K. (2017). Doctoral students' social support profiles and their relationship to burnout, drop-out intentions, and time to candidacy. *International Journal of Doctoral Studies, 12,* 157-173.
Pyhalto, K., McAlpine, L., Peltonen, J. & Castello, M. (2017). How does social support contribute to engaging post-PhD experience? *European Journal of Higher Education*, 1-15.
Pyhalto, K., Vekkaile, J. & Keskinen, J. (2015). Fit matters in the supervisory relationship: Doctoral students and supervisors perceptions about the supervisory activities. *Innovations in Education and Teaching International, 52*(1), 4-16.
Sala-Bubare, A. & Castello, M. (2017). Exploring the relationship between doctoral students' experiences and research community positioning. *Studies in Continuing Education, 39*(1), 16-34.
Sweitzer, V. (2009). Towards a theory of doctoral student professional identity development: A developmental networks approach. *The Journal of Higher Education, 80*(1), 1-33.
Tenenbaum, H. R., Crosby, F. J. & Gliner, M. D. (2001). Mentoring relationships in graduate school. *Journal of Vocational Behavior, 59*, 326-341.
Wall, S. (2008). Of heads and hearts: Women in doctoral education at a Canadian University. *Women's Studies International Journal, 31*, 219-228.
Weidman, J.C. & Sten, E.L. (2003). Socialization of doctoral students to academic norms. *Research in Higher Education, 44*(6), 641-656.

SOCIAL SUPPORT FOR THE DOCTORAL STUDENT'S DEVELOPMENT AS A RESEARCHER

GIEDRĖ TAMOLIŪNĖ
Vytautas Magnus University
MARGARITA TERESEVIČIENĖ
Vytautas Magnus University

Summary

Preparation for the implementation of researcher' activities is seen as the vital component for creating the dynamic knowledge society in the world. In this process, research has to demonstrate scientific excellence, be globally competitive and at the same time correspond to societal challenges. As it is emphasized in international documents regulating tertiary education in Europe (LERU, 2017; Bologna working group, 2005), doctoral studies are oriented towards research implementation and training of doctoral students, who demonstrate critical and analytic thinking skills, provide insights, plan, project and conduct international and national scientific or applied projects. Moreover, doctoral students are expected to demonstrate high communication skills, actively participate in scientific events, and share their research results within scientific and non-scientific communities. Social support and recognition from other academic or non-academic people help doctoral students to identify themselves as researchers. Main actors participating in doctoral students' study process and providing social support are supervisor, peers, communities of practice and family (Janta, Lugosi & Brown, 2014).

This article aims to reveal the most important aspects of social support for doctoral students helping to develop their researchers' identities. Theoretical analysis of social factors allowed to overview social groups, whose support is important tremendously for students' success and researcher development. Narrative interviews were conducted with 8 last year doctoral students representing different study fields and universities. Content analysis allowed to construct categories which reveal the most important moments promoting researcher development. The categories constructed were: family support when aiming for the goal; involvement into communities and development of community networks; encouraging or regaining self-confidence; overcoming negative situations for better progress; and destructive support.

Data analysis revealed that family support has very important impact on student's emotional wellbeing and acts as a strong motivating factor when aiming for the life goals. Wall (2008) distinguished support of a life partner or spouse as a very important factor when balancing between studies and family, as partners' emotional and practical support help to sustain through the doctoral study process, especially if the partner has PhD or is a PhD student. This research reveals another very important aspect – it is early experience of research and science culture and environment. It confirms to the results presented by Maher, Fond and Htompson (2004) that family support may become crucial factor especially when it is related to the planning of financial stability and time resources.

Support, consultations and encouragement provided by the supervisor (Tenenbum, Crosby, & Gliner, 2001) presuppose supervision strategy chosen by supervisor. Experiences of research participants disclosed that supervisors tend to push doctoral students outside their comfort zone and in those 'uncomfortable' situations perceive possibilities for new experiences and ideas in the research field. Moreover, constructive and timely feedback, and encouragement for self-confidence, allow students to experiment, search for *self* in the research theme, and develop critical and analytic skills that are needed for researcher activities.

Participation in international and national scientific activities disclosed dual experiences. Firstly, it is a great environment to develop cognitive knowledge, share research results and develop collaboration networks (Attia & Edge, 2017). At the same time, it is important part for researcher development process. Hence, research reveal that integration into international scientific communities and their events, had more positive impact on learners' experiences and progress for doctoral research than collaboration with national scientific communities. It was noted, that it depends on the research field, but nevertheless, feedback provided by international experts was seen as more constructive and oriented towards the development of doctoral research. In some cases, these experiences had significant impact for informants' decisions regarding their plans to continue research and academic activities inside or outside the University.

PRIEŠMOKYKLINIO AMŽIAUS VAIKŲ GLOBALAUS PILIETIŠKUMO UGDYMO PRIELAIDOS

VAIDA ŽEGUNIENĖ
Klaipėdos universitetas

Anotacija. Straipsnyje supažindinama su globalaus švietimo ir globalaus pilietiškumo ugdymo sąvokomis. Švietimo politiką reglamentuojančiuose Europos sąjungos dokumentuose globalus švietimas apibūdinamas kaip demokratinis ir darnus švietimas, skatinantis ugdyti pasaulio piliečius, pasižyminčius pozityviu požiūriu į daugiakultūrinį pasaulietinės visuomenės kontekstą, gebančius suvokti visuomenėje vykstančius procesus ir veikti kintančios aplinkos sąlygomis. Globalaus švietimo tikslas −ugdyti asmens tolerancijos, vienybės ir darnos jauseną, gilinti turimas žinias, formuoti visuomeninius ir socialinius įgūdžius. Globalus švietimas nubrėžia naują −globalaus pilietiškumo ugdymo kryptį. Šiame straipsnyje, remiantis Europos sąjungos dokumentų ir mokslinių tyrimų analize, atskleidžiama, kokios yra prielaidos priešmokykliniame amžiuje ugdyti vaikų globalųjį pilietiškumą.
Esminiai žodžiai: globalus švietimas, globalaus pilietiškumo ugdymas, priešmokyklinio amžiaus vaikai.

Abstract. The article aims to familiarize with the terms of *global education* and *global citizenship education*. Global education is mentioned in the documents of the European Union regulating the policy of education and the term is defined as democratic and sustainable education which plays a vital role educating and creating global citizens who are able to demonstrate a positive attitude to the multicultural context of the modern society to perceive the processes of the global society, and to adapt and act efficiently in the rapidly changing environment. Global education aims to develop senses of tolerance, unity and integrity; to expand already acquired knowledge; to form the social skills. Global education leads to a new educational direction – global citizenship development. Having analyzed the European Union documents and the scientific research the article reviews the theoretical presumptions of global citizenship education implementation in the pre-primary education insitutions.
Key words: global education, global citizenship education, pre-primary aged children.

Įvadas

XXI amžiaus žmonija susiduria su vis labiau plintančiu ir pagreitį įgaunančiu procesu – globalizacija, kuri apima visas gyvenimo sritis, nuo asmeninės iki profesinės. Visuomenės nariai turi žengti koja kojon su naujovėmis, jas suprasti, į jas atsižvelgti, norint užtikrinti geresnę savo gyvenimo kokybę.

Technologinė, mokslinė revoliucija, *erdvės-laiko* samprata ir kontekstas sąlygoja asmens integraciją į moderniąją pasaulio visuomenę. Šiuolaikinė jaunoji karta, vadinama „skaitmenine karta“ (angl. *digital natives*), išreiškia vis daugiau norų ir reikalavimų, kartu tai skatina ir naujos pilietinės atsakomybės poreikį. Todėl verta nepamiršti, kas buvo (ar vis dar yra) tradiciškai naudojama švietimo srityje, ir kokios inovacijos pageidaujamos dabartiniu laikotarpiu.

Galima sutikti su S. Nakata (2015), kad XXI amžiaus žmogų socializacijai pasaulyje skatintų inovacijos, patrauklių ir informatyvių metodų taikymas. N. Burbules (1995) ir E. Bosio (2017) akcentuoja, kad augantis besimokančiojo pilietiškumas įgyjamas globalios veiklos kontekste per *erdvės-laiko* santykį, per kultūrinių formų įvairovę, todėl skirtingas kultūras ir kartu pasaulį atstovaujantys piliečiai turi būti ugdomi atsižvelgiant į globalios veiklos kontekstą.

Straipsnyje analizuojamos problemos aktualumą pagrindžia ir švietimo politiką reglamentuojantys Lietuvos ir Europos Sąjungos dokumentai, akcentuojantys globalųjį švietimą ir globalaus pilietiškumo ugdymą: Europos Taryba, *Maastricht globalaus švietimo deklaracija* (2002), *Jungtinių Tautų Europos Ekonomikos Komisijos švietimo strategija dėl darnaus vystymosi* (2005); Lietuvos Respublikos Vyriausybės nutarimas „*Dėl Nacionalinės darnaus vystymosi švietimo 2007 – 2015 metų programos patvirtinimo*“ (2007); *Globaliojo švietimo koncepcija* (2015) ir kt. Švietimo ir ugdymo inovacijų strategijoje (2018) pabrėžiamas visų amžiaus grupių asmenų ugdymo poreikis, siekiant, kad jie prisidėtų prie visuomenės transformacijų ir ateities formavimo įvairiuose kontekstuose: laike, socialinėje erdvėje ir kt., įsitrauktų į pasaulio gyvenimą, suprastų jo trapumą, kompleksiškumą ir vertingumą (OECD, Innovation strategy for education and training, 2018).

Globalaus švietimo ir globalaus pilietiškumo ugdymo problema analizuojama užsienio mokslininkų darbuose: A. Pudas (2015) tyrinėja globalųjį švietimą pagrindinio ugdymo kontekste; V. Symeonidis (2015) nagrinėja globalaus pilietiškumo ugdymo įgyvendinimą pradinio ugdymo institucijose; K. Pashby (2013),

J. Reilly, U. Niens (2014), C. O. Chaput ir kt. (2010), S. Jorgenson (2010) įvairiais aspektais analizuoja globalaus pilietiškumo ugdymo galimybes; H. Truong-White ir L. McLean (2015) savo tyrimuose akcentuoja globalaus pilietiškumo ugdymo poreikį priešmokykliniame amžiuje. Lietuvoje tikslingai fokusuotų į šią problemą tyrimų nepavyko rasti.

Globalaus pilietiškumo ugdymo tyrimo naujumas ir šios srities menkas ištirtumas Lietuvoje suponuoja *probleminį klausimą* –kokios yra prielaidos priešmokykliniame amžiuje ugdyti vaikų globalųjį pilietiškumą?

Tyrimo objektas – priešmokyklinio amžiaus vaikų globalaus pilietiškumo ugdymas. *Tyrimo tikslas* – atskleisti priešmokyklinio amžiaus vaikų globalaus pilietiškumo ugdymo prielaidas. Tyrimui atlikti taikyti šie *metodai:* nacionalinių ir Europos Sąjungos dokumentų, reglamentuojančių švietimo politiką Europos ir Lietuvos mastu, turinio (angl. *content*) analizė; lyginamoji analizė (tarptautinių ir nacionalinių švietimo veiklos perspektyvų lyginimas, apžvelgiant užsienio ir Lietuvos mokslinius tyrimus); metaanalizė (angl. *meta-analysis*), leidžianti apibendrinti užsienio šalių autorių tyrimus globalaus švietimo ir globalaus pilietiškumo ugdymo srityje bei pateikti aiškesnę informaciją apie vaikų globalaus pilietiškumo priešmokykliniame amžiuje ugdymo galimybes Lietuvoje; teorinės analizės rezultatų sisteminimas.

Globalaus švietimo, globalaus pilietiškumo ugdymo aptartis Europos ir nacionaliniuose dokumentuose

Pažymėtina, kad globalus švietimas pirmiausia siejamas su darnaus vystymosi politika. *Jungtinių Tautų Europos Ekonomikos Komisijos švietimo strategijoje dėl darnaus vystymosi* (2005) įtvirtinama nuostata, kad valstybės narės turi parengti ir įtraukti švietimą apie vystomąjį bendradarbiavimą į formaliojo švietimo sistemą. Lietuvos Respublikos Vyriausybės patvirtintame nutarime „*Dėl Nacionalinės darnaus vystymosi švietimo 2007 – 2015 metų programos patvirtinimo*“ (2007) įtvirtintas siekis ugdyti visų visuomenės narių gebėjimus, vertybines nuostatas, demokratiškai ir atsakingai veikiant prisidėti prie darnaus vystymosi siekių įgyvendinimo. Vienas iš Lietuvos švietimui iškeltų tikslų – sudaryti sąlygas asmeniui įgyti demokratijos tradicijas įkūnijančius pilietinės ir politinės kultūros pagrindus, išplėtoti gebėjimus ir patirtį, būtinus asmeniui, kaip Europos ir pasaulio bendrijos, daugiakultūrės visuomenės nariui (Valstybinė švietimo strategija 2013-2022, 2012).

Europos dokumentuose atskleidžiama globalaus švietimo samprata. *Globalus švietimas* – tai globalių problemų supratimas ir jungtis tarp lokalių ir globalių idėjų, problemų, požiūrių, taip pat įgūdžių, būtinų XXI amžiaus žmogui, ugdymas; kritinio mąstymo skatinimas, mokymas bendrauti, spręsti problemas. Ne mažiau svarbus jaunų žmonių įgalinimas, raginimas imtis iniciatyvos už save ir savo veiklas, mokymas, kaip savo kompetencijas pritaikyti globaliame pasaulyje, skatinimas suvokti, kaip pasaulis tiesiogiai juos veikia. Globalusis švietimas suprantamas kaip daugialypė švietimo koncepcija, apimanti šias temines ugdymo sritis: žmogaus teisės, darnus vystymasis, taikos užtikrinimas, konfliktų prevencija, tarpkultūrinis ir pilietiškumo ugdymas. Globaliojo švietimo veiklomis siekiama plėtoti asmens kompetencijas (žinias, gebėjimus ir vertybines nuostatas), kurių nemaža dalis priskirtinos bendrosioms arba perkeliamosioms asmens kompetencijoms, kurios gali būti pritaikomos įvairiose situacijose (Lietuva ir globalusis švietimas, 2017).

Lietuvoje parengtoje *Globaliojo švietimo koncepcijoje* (2015) formuluojami globaliojo švietimo tikslas ir uždaviniai. Šis dokumentas nurodo siekį įtvirtinti globaliojo švietimo sampratą ir pateikti jo įgyvendinimo gaires (Globaliojo švietimo koncepcija, 2015). Šiam tikslui įgyvendinti apibrėžiami instituciniai vaidmenys, sukuriamos prielaidos bendradarbiavimui šalies bei Europos lygmeniu, formuluojama švietimo politika ir kuriamos prielaidos Lietuvos globaliojo švietimo politikos ir veiklos suderinamumui su Europos Sąjungos ir tarptautinių organizacijų globaliojo švietimo politika bei Lietuvos tarptautiniais įsipareigojimais. *Globaliojo švietimo koncepcijoje* (2015) taip pat akcentuojama, kad globalus švietimas neprieštarauja Lietuvos piliečio tapatybės formavimuisi, o papildo globaliuoju aspektu, todėl gali būti pradėtas įgyvendinti ikimokykliniame bei priešmokykliniame amžiuje.

Europos Taryba, *Maastricht globalaus švietimo deklaracija* (2002) aiškina globalųjį švietimą kaip pagalbą žmonėms atverti akis, kaip paskatą mintims, mąstymui apie globalaus pasaulio realijas. Europos skėtinė organizacija CONCORD (*Statement on Development Education and Awareness Raising*, 2004) naudoja ne globalaus, bet vystomojo švietimo terminą ir apibūdina jį kaip švietimą, grindžiamą solidarumo, lygybės ir atskirties mažinimo bei bendradarbiavimo vertybėmis.

XXI a. pradžioje ir pirmąjį dešimtmetį pradėta vartoti *pasaulio piliečio ugdymo* sąvoka. *Maastricht globalaus švietimo deklaracija* (2002), OXFAM (2012), Europos Parlamentas (2012) pasaulio piliečių ugdymą aiškina kaip žinių, gebėjimų ir vertybinių nuostatų, kurios svarbios siekiant taikaus ir saugaus, tolerantiško, lygaus visiems ir darnaus pasaulio vystymosi. Pastaruoju metu UNESCO (2014, 2015) vartoja *globaliojo pilietiškumo ugdymo* (angl. *Global Citizenship Education*) sąvoką, kurios sampratoje pabrėžiamas asmens suvokimas, jog jis priklauso pasaulio bendruomenei, akcentuojama politinė, ekonominė, socialinė, kultūrinė tarpusavio priklausomybė ir sąsajos tarp vietinio, nacionalinio bei globalaus lygmens. Globaliojo pilietiškumo ugdymu siekiama, kad asmuo įgytų žinių apie globalųjį pasaulį, formuotųsi atitinkamas vertybines nuostatas ir gebėjimus, kurie reikalingi gyventi atviresniame, teisingesniame, saugesniame ir taikesniame pasaulyje (UNESCO, 2015).

Remiantis Lietuvos Respublikos Vyriausybės nutarimu „*Dėl Nacionalinės darnaus vystymosi* švietimo 2007 – 2015 metų programos patvirtinimo“ (2007), viena iš numatytų globaliojo švietimo tikslinių grupių yra priešmokyklinio amžiaus vaikai. Ši tikslinė grupė minima ir Europos Tarybos dokumente „*White Paper on Intercultural Dialogue“* (2008), kuriame nurodoma, kad: „...vaikų darželiai yra erdvė tarptautiniam ugdymui, tarpkultūriniam dialogui pradėti ir jį sėkmingai plėtoti. Čia dedami atvirumo kitoms kultūroms, empatijos, pagarbos pagrindai, reikalingi tolimesniam gyvenimui globaliame pasaulyje“ (White Paper on Intercultural Dialogue, 2008, p. 30). Šiame dokumente akcentuojama, kad „...vaikų darželiuose ir kitose švietimo institucijose vaikams ir jauniems žmonėms turi būti sudarytos galimybės susitikti, bendrauti ir dalyvauti bendrose veiklose su bendraamžiais iš skirtingų tarpkultūrinių aplinkų” (White Paper on Intercultural Dialogue, 2008, p. 33).

Europos ir nacionalinių dokumentų turinio analizė leidžia daryti įžvalgas ir atskleisti šias priešmokyklinio amžiaus vaikų globalaus pilietiškumo prielaidas: globalus švietimas pripažįstamas kaip svarbus reiškinys, kuriant ir įgyvendinant darnųjį švietimą europiniu ir Lietuvos lygmeniu; globalus švietimas sudaro galimybes plėtoti žmogaus teisių, darnaus vystymosi, taikos užtikrinimo, konfliktų prevencijos, tarpkultūrinio ir pilietiškumo ugdymo sritis.

Globalaus pilietiškumo ugdymo sampratoje akcentuojamas asmens pasaulio bendruomenei suvokimas, sąsajos tarp nacionalumo ir globalumo. Nagrinėti dokumentai pateikia įrodymų, kad globalaus pilietiškumo ugdymo įgyvendinimas turi būti pradedamas priešmokykliniame amžiuje. Jau šiame amžiaus tarpsnyje gali būti formuojami pasaulio piliečiui reikalingi įgūdžiai, suteikiamos naujos žinios, kuriomis vaikai papildo jau įgytas žinias apie pilietiškumą, kurios padeda įsitraukti į saugesnio ir atviresnio pasaulio gyvenimą bei suprasti jo kompleksiškumą ir vertingumą.

Globalaus pilietiškumo ugdymo tyrimų apžvalga

Globalaus pilietiškumo ugdymo problema analizuojama užsienio mokslininkų darbuose. Pirmiausia tikslinga pristatyti A. Pudas (2015) tyrimus apie globalųjį švietimą. A. Pudas (2015) savo tyrimuose nagrinėjo globaliojo švietimo klausimą Suomijos pagrindinio ugdymo mokyklos (vieneri priešmokyklinio ugdymo metai įtraukiami į bendrąjį ugdymą) kontekste, pristatė išnagrinėtą globalaus švietimo koncepciją, atskleidė globalaus švietimo dalykų integravimo į pagrindinio ugdymo programą esamą padėtį bei išryškino iškilusias problemas. Tyrimu nustatyta, kad daugumoje Suomijos mokyklų, globalus švietimas suvokiamas kaip papildoma našta, kurios vengia pedagogai ir švietimo veikėjai, atitinkamai, jo nuostatos nėra nuosekliai įgyvendinamos pagrindinio ugdymo programoje (Pudas, 2015).

V. Symeonidis (2015) savo tyrimuose pateikė lyginamąją globalaus pilietiškumo ugdymo įgyvendinimo analizę Graikijos ir Švedijos pradinio ugdymo institucijose. Autorius globalaus pilietiškumo ugdymą sieja su *transformatyvaus ugdymo* sąvoka, ugdytinio įgalinimu suvokti atsirandančius globalius iššūkius ir formuotis požiūrį į darnųjį pasaulį. V. Symeonidis (2015) tyrimas vertingas tuo, kad autorius pateikė lyginamąją Graikijos ir Švedijos požiūrio į globalaus pilietiškumo ugdymą analizę, atskleidė dviejų šalių skirtumus. Vis dėl to autorius suformulavo išvadą, kad globalaus pilietiškumo ugdymo įgyvendinimas tiek Graikijos, tiek Švedijos švietimo institucijose vyksta dar nepakankamai sėkmingai (Symeonidis, 2015). K. Pashby (2013) tyrė daugiakultūriškumo ir globalaus pilietiškumo ugdymo problemą. Autorės atlikta lyginamoji Kanados ir Škotijos švietimo politikos, bendrojo ugdymo programų ir pamokų planų analizė parodė, jog tas kompleksiš-

kas procesas vis dar susiduria su daugybe spragų ir iššūkių. C. O. Chaput ir kt. (2010), S. Jorgenson (2010) analizavo globalaus pilietiškumo integravimo į jungtines mokymosi programas Kanados švietimo institucijose galimybes ir nustatė, kad pagrindinis vaidmuo globalaus pilietiškumo ugdymo procese tenka mokytojui, kuris turi gebėti dirbti su ugdytiniais, kilusiais iš skirtingų kultūrinių aplinkų. Mokytojai turi gebėti teikti žinias, formuojančias ugdytinių globalaus pilietiškumo sampratą, ugdyti įgūdžius, reikalingus sąveikaujant su kitais tarpkultūrinėje erdvėje.

J. Reilly, U. Niens, (2014) globalaus pilietiškumo ugdymo galimybių Šiaurės Airijos pradinėse mokyklose tyrimai parodė, kad besimokantieji negeba demonstruoti teigiamo požiūrio į globalias problemas dėl nepakankamo pedagogų indėlio į šią sritį ir jų kompetencijų ugdyti vaikų globalųjį pilietiškumą stokos.

Atliktų tyrimų analizė leido identifikuoti ir šias globalaus pilietiškumo ugdymo problemas: ugdytiniai negauna ir neįsisavina žinių; nepakankamai formuojami jų socialinės veiklos įgūdžiai, kurie yra sudėtinė piliečio savimonės dalis; vaikai negeba kritiškai mąstyti ir reflektuoti apie šiuolaikinio globalaus pasaulio ir visuomenės problemas; pedagogams trūksta patirties ir kompetencijų nuosekliam globalaus pilietiškumo ugdymo turinio integravimui į bendrąsias ugdymo programas bei mokomuosius dalykus.

Tačiau H. Truong-White ir L. McLean (2015) atlikti tyrimai įrodo, kad globalaus pilietiškumo pagrindai turėtų būti dedami jau priešmokykliniame amžiuje. Autorės remiasi užsienio mokslininkų (Banks, 2008; Hébert, Abdi, 2013; Richardson, Abbott, 2009; Shultz, 2007) patirtimi ir teigia, kad jau šiame amžiaus tarpsnyje ugdymas, kreipiantis vaikus į globalių problemų analizę, pasaulyje egzistuojančių socialinių problemų suvokimą ir jų įveikos būdų paiešką, sudaro prielaidas vaikų globalaus pilietiškumo formavimuisi, tolimesniam tarptautinio ugdymo plėtojimui.

Atliktų tyrimų analizė parodė, kad globalaus pilietiškumo ugdymas gali būti vykdomas pagrindinio ir pradinio ugdymo institucijose, jam yra prielaidos ir priešmokykliniame amžiuje. Globalaus pilietiškumo ugdymo turinys gali būti integruojamas į priešmokyklinio ugdymo programą, aktyvumą skatinantys metodai galėtų įgalinti ugdytinius suvokti atsirandančius globalius iššūkius, formuotis pozityvų požiūrį į darnųjį pasaulį.

Globalaus pilietiškumo ugdymo priešmokykliniame amžiuje galimybės

Šiandien jaunuomenę supa globalizacijos kuriamas nepertraukiamas tinklas, įtraukiantis į skirtingas kultūras, įvairių tautybių šeimas, migracijos procesą ir vis aktualesnes globalaus pobūdžio problemas: užterštumas, klimato atšilimas, diskriminacija ir pan. Priešmokyklinio amžiaus ugdytiniai taip pat turi gebėti orientuotis greitai kintančioje, sudėtingoje aplinkoje, ją tinkamai suvokti. Tai suponuoja globalaus pilietiškumo ugdymo atsiradimą priešmokyklinio amžiaus vaikų ugdymo procese.

H. Truong-White ir L. McLean (2015) atlikti tyrimai atskleidė, kad vaikai ir jaunimas aktyviai naudojasi virtualiomis skaitmeninėmis technologijomis, jų dėka diskutuoja apie globalias problemas, įsitraukia į pilietinę ir/ar socialinę, savanorišką veiklą, kuria tinklaraščius ir keičiasi video medžiaga. Ugdytinis turi gebėti matyti pasaulį per savo „aš“ prizmę, tinkamai jį suvokti, interpretuoti ir reflektyviai mąstyti bei duoti grįžtamąjį ryšį. Šiame kontekste kyla klausimas, kaip globalaus pilietiškumo ugdymas gali būti įgyvendinamas priešmokykliniame amžiuje ?

Remiantis užsienio patirtimi (Truong-White, McLean, 2015; kt.), šis fenomenas turi būti išreikštas per socialinį ugdytinio indėlį į visuomenines veiklas, pilietinį įsipareigojimą ir globalią dispoziciją (žinių gilinimas, vertybės ir įgūdžiai). Įgyvendinant ugdymo procesą kartu su integruotu globaliuoju pilietiškumu, pasiruošiama „ugdytinio asmeninei transformacijai“ ir evoliucijai, kuri svarbi ateityje kuriant pridėtinę visuomenės vertę.

Priešmokyklinis ugdymas pilietinių vertybių, tarptautinio ugdymo aspektu aptariamas retai, dažniau priešmokyklinio amžiaus kontekste samprotaujama apie tautiškumo principą. Anot S.V. Glebuvienės ir kt. (2009), vaikų ugdymo programa – tai vaiko ugdymo dabartis ir ateities vizijos, apimančios ugdymo aplinką, ugdomuosius poveikius, jų tikslus ir uždavinius, tačiau ji turi atspindėti *socialinės aplinkos iššūkius,* reaguoti į pagrindines visuomenės problemas, su kuriomis susiduria vaikas ir jo šeima.

Lietuvos švietimo ir mokslo ministerijos patvirtintoje *Priešmokyklinio ugdymo bendrojoje programoje* (2014) akcentuojama, kad ugdytinis turi būti rengiamas tolimesniam mokymuisi darnioje ir vaikui draugiškoje aplinkoje. Šioje programoje pabrėžiami pagrindiniai principai, kurie apima pilietiškumo ugdymą:

socialinio kultūrinio kryptingumo, kai ugdymas grindžiamas žmogiškosiomis, tautinėmis ir pilietinėmis vertybėmis, orientuotas į vaiko gyvenimui reikalingų socialinių, kultūrinių kompetencijų plėtojimą, tolerancijos ugdymą; *kontekstualumo,* kai ugdymo turinys glaudžiai siejamas su artimiausia vaiko aplinka, socialiniais kultūriniais jos pokyčiais; *prasmingumo,* kai siekiama, jog vaiko ugdymo patirtys jam būtų prasmingos, aktualios ir įdomios. Programos analizė parodė, kad globalus pilietiškumas joje nėra akcentuojamas.

S.V. Glebuvienės ir kt. (2009) atliktu tyrimu buvo nustatyti pagrindiniai ikimokyklinio ugdymo programų prioritetai – vaikų sveikatos stiprinimas ir fizinių galių puoselėjimas, tautinis bei etninis auklėjimas. Autoriai pripažįsta, kad kitoms aktualioms vaikų ugdymo sritims (kalbinių, matematinių, aplinkos pažinimo ir kitų gebėjimų ugdymui) programose skiriama nepakankamai dėmesio.

Priešmokyklinio ugdymo tvarkos apraše (2016) nurodoma, kokios pagrindinės kompetencijos turi būti ugdomos priešmokykliniame amžiuje, kad būsimi pradinukai įsilietų ne tik į savo šalies, bet ir į tarptautinį kontekstą. Dokumente pažymima, kad priešmokyklinio amžiaus vaikų ugdymo ir ugdymosi aplinkoje turi būti pakankamai įvairių pedagoginių priemonių.

Atsižvelgiant į dabartinės visuomenės kintantį kontekstą, vis dažniau tradiciniai priešmokyklinio amžiaus vaikų ugdymo metodai/priemonės transformuojami, keičiami naujais, moderniais. A. Augustinienė ir T. Pocienė, (2016) akcentuoja skaitmeninių priemonių ir tradicinių metodų integravimą į priešmokyklinio amžiaus vaikų ugdymo procesą, siekiant aktyvinti vaikų veiklą, skatinti smalsumą ir kūrybiškumą.

A. Augustinienės ir T. Pocienės (2016) teigimu, tautinio ir kultūrinio tapatumo, pilietiškumo, domėjimosi kitomis kultūromis kontekste įžvelgiamas ryšys su vaiko poreikiu skaityti ir rašyti, pažinti pasaulį (suprasti žmonių santykius, jausmus, ketinimus, poelgius, susipažinti su kitomis šalimis ir kt.); su gamtos ir kultūros objektais; su pagarba kitoms kultūroms; su gebėjimu pamatyti ir suprasti savo ir kitų kultūrų (tradicijų, papročių, tikėjimo) panašumus bei skirtumus; su vaikui priimtinais komunikavimo būdais. Autorių darbe akcentuojama vaikų pažinimo kompetencijos lavinimo reikmė: pažinti supančią aplinką, rinkti informaciją priimtinais būdais ir priemonėmis. Priešmokyklinio amžiaus ugdytiniai turi gebėti interpretuoti informaciją, komunikuoti su kitais pateikiant tikrus faktus ir neiškraipytą informaciją, bendravimui naudoti *IKT* (naudojasi mobiliaisiais telefonais ir kompiuteriais bendraujant su draugais ir artimaisiais, kitoms kultūroms pažinti) (Augustinienė, Pocienė, 2016).

Ikimokyklinio ugdymo tyrinėtoja O. Monkevičienė (2008) pažymi, kad ugdymo centre turi būti pats vaikas, jo bręstanti asmenybė, kuri ugdoma prasmingai. Pradėta akcentuoti vaikų patirtis, sąlygos jai kaupti aktyviai veikiant, tyrinėjant individualiai ar grupėje. Vaikystės fenomenų tyrinėtoja A. Juodaitytė (2004) akcentuoja, kad į vaiką orientuotas ugdymas sudaro palankias sąlygas formuotis naujas kompetencijas, mokytis pagal savo patirtį priimtinais būdais. Mokslininkės teigimu, prioritetai suteikiami vaikų eksperimentavimui, bandymams, nes būtent šiais būdais jau ikimokykliniame amžiuje stiprinamas vaiko ryšys su realiu pasauliu (Juodaitytė, 2004).

Priešmokyklinio amžiaus vaikų globalaus pilietiškumo ugdymo įgyvendinimo prielaidos įžvelgiamos *Priešmokyklinio ugdymo bendrosios programos* (2014) nuostatuose apie pilietiškumą, socialinį kultūrinį kryptingumą, kontekstualumą ir prasmingumą. Priešmokyklinio ugdymo programos ir kiti vaikystės fenomenų tyrimai, akcentuojantys naujas kompetencijas, patirties turtinimą stiprinant vaiko ryšį su dabarties pasauliu, atveria perspektyvas globalaus pilietiškumo ugdymo priešmokykliniame amžiuje tyrimams. Globalaus pilietiškumo ugdymas šiame amžiuje galėtų praplėsti tautiškumo pagrindus ir būti paskata platesniam bei gilesniam tarptautinio konteksto suvokimui. Užsienio autorių tyrimai (Chaput, 2010; Jorgenson, 2010; Pashby, 2013; Reilly ir Niens, 2014; Symeonidis, 2015) atskleidžia priešmokyklinio amžiaus vaikų galimybes suvokti globalius reiškinius, transformuoti savo turimą patirtį ir formuotis naujus socialinius įgūdžius, reikalingus sėkmingam gyvenimui pasaulio pilietinėje visuomenėje.

Išvados

Tarptautinių Europos sąjungos organizacijų ir Lietuvos dokumentų, reglamentuojančių švietimo politiką tarptautiniu ir nacionaliniu lygiu, analizė įrodo, kad globalus švietimas nūdien yra aktualus, kuriant ir įgyvendinant darnųjį švietimą europiniu ir Lietuvos lygmeniu. Dokumentų nuostatos rodo, kad globalaus pilietiškumo ugdymas gali būti pradedamas įgyvendinti priešmokykliniame amžiuje. Jis padėtų šio amžiaus

ugdytinių socializacijai pasaulyje, skatintų būti aktyviais pilietinės visuomenės nariais ir demonstruoti teigiamą požiūrį į skirtingas pilietinės visuomenės sritis, formuotų gebėjimą rinkti, transformuoti ir perteikti informaciją apie šiuolaikinės visuomenės globalias problemas (užterštumas, migracija, nusikaltimai, diskriminacija, klimato kaita, ir t.t.), lavintų gebėjimą naudotis išmaniosiomis technologijomis.

Moksliniai tyrimai pateikia globalaus pilietiškumo ugdymo pagrindinio ir pradinio ugdymo institucijose įrodymų, taip pat išryškina šio proceso įgyvendinimo galimybes priešmokykliniame amžiuje. Globalaus pilietiškumo ugdymo turinys gali būti integruojamas į priešmokyklinio ugdymo programą, jis apimtų žinias apie kintantį ir įvairialypį pasaulį, vertybes (atsakingumą, tolerantiškumą ir kt.), socialinės veiklos įgūdžius. Taikant aktyvumą skatinančius metodus (pvz., naujausias technologijas), vaikai būtų įgalinami suvokti atsirandančius globalius iššūkius ir formuotųsi pozityvų požiūrį į darnųjį pasaulį. Moksliniai tyrimai leidžia įžvelgti prielaidas priešmokyklinio amžiaus vaikų globalaus pilietiškumo formavimuisi, tolimesniam tarptautinio, tarpkultūrinio ugdymo plėtojimui.

Lietuvos *Priešmokyklinio ugdymo bendrosios programos* (2014) ir kitų dokumentų nuostatos apie vaiko pilietiškumą, socialinį kultūrinį kryptingumą, ugdymo kontekstualumą bei prasmingumą, gali būti laikytinos prielaidomis ugdyti priešmokyklinio amžiaus vaikų globalųjį pilietiškumą. *Vaikystės fenomenų tyrimai,* akcentuojantys vaiko kompetenciją kurtis ryšį su šiuolaikiniu pasauliu, atskleidžiantys priešmokyklinio amžiaus vaikų galimybes suvokti globalius reiškinius, transformuoti savo turimą patirtį ir formuotis naujus socialinius įgūdžius, reikalingus sėkmingam funkcionavimui pasaulio pilietinėje visuomenėje, sudaro prielaidas gilesniems priešmokyklinio amžiaus vaikų globalaus pilietiškumo ugdymo fenomeno tyrinėjimams, mintijimui apie įgyvendinimą praktikoje.

Literatūra

Augustinienė, A., Pocienė, T. (2016). Priešmokyklinio amžiaus vaikų žodyno turtinimo, taikant skaitmeninius mokymosi objektus, galimybės. *Holistinis mokymasis, 2,* 43-58.

Bosio, E. (2017). *How do we create transformative global citizens?* Retrieved from: http://www.universityworldnews.com/article.php?story=20171129082744388 [žiūrėta 2018 lapkričio 28 d.]

Burbules, N. (1995). Postmodern Doubt and Philosophy of Education. Unpublished paper. Philosophy of education Society annual conference, San Francisco.

Chaput, C., O' Sullican, M. & Arnold, C. (2010). Neoliberal world: The potential of transformative education during a short term study abroad course in Cuba. *International Journal of Development Education and Global Learning*, *2*(3), 25-43.

European Parliament. (2012). *Declaration of the European Parliament of 5 July 2012 on development education and active global citizenship*. Retrieved from: http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?type=TA&language=EN&reference=P7-TA-2012-302 [žiūrėta 2018 lapkričio 28 d.]

European Strategy Framework For Improving and Increasing Global Education In Europe. (2002). Prieiga per internetą: https://rm.coe.int/168070e540 [žiūrėta 2018 lapkričio 28 d.]

European Uninion. (2008). *White Paper on Intercultural Dialogue.* Retrieved from: https://www.coe.int/t/dg4/intercultural/source/white%20paper_final_revised_en.pdf [žiūrėta 2018 lapkričio 28 d.]

Glebuvienė, S. V., Jonilienė, M., Monkevičienė, O., Montvilaitė, S., Stankevičienė, K., Tarasonienė, L. (2009). Ikimokyklinio amžiaus vaikų ugdymas: programos ir vaikų gyvenimo organizavimas. *Pedagogika, 95,* 167-173.

Globaliojo švietimo koncepcija. Projektas. (2015). Prieiga per internetą: https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:SIcVmGKbNjUJ:https://www.upc.smm.lt/ugdymas/dokumentai/svarstomi/globalus/Globaliojo-svietimo-koncepcija-PROJEKTAS-2015-04-09.docx+&cd=1&hl=lt&ct=clnk&gl=lt [žiūrėta 2018 lapkričio 28 d.]

Jorgenson, S. (2010). De-centering and Re-visioning Global Citizenship Education Abroad Programs. *International Journal of Development Education and Global Learning*, *3*(1), 23-38.

Jungtinių Tautų Europos ekonomikos komisijos darnaus vystymosi švietimo strategija (2005). Prieiga per internetą: http://www.smm.lt/uploads/documents/darnus-vystymas/Jungtines_tautos.pdf [žiūrėta 2018 lapkričio 28 d.]

Juodaitytė, A. (2004). Vaikystės pedagogo pasaulėžiūrinė koncepcija: „laisvojo" ugdymo kontekstas. *Pedagogika*, *70,* 87-91.

Lietuva ir globalusis švietimas, 5 (2017). Prieiga per internetą: http://eurohouse.lt/wp-content/uploads/2018/01/Naujienlaiskis-5.pdf [žiūrėta 2018 lapkričio 28 d.]

Dėl nacionalinės darnaus vystymosi švietimo 2007–2015 metų programos patvirtinimo. Lietuvos Respublikos vyriausybės nutarimas Nr.1062. Prieiga per internetą: https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalActPrint/lt?jfwid=f4nne5830&documentId=TAIS.305987&category=TAD [žiūrėta 2018 lapkričio 28 d.]

Monkevičienė, O. (2008). Ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo(si) turinio kaitos tendencijos. *Pedagogika*, 91, 66-72.
Nakata, S. (2015). *Childhood Citizenship, Governance and Policy– The politics of becoming adult*. New York: Routledge.
OECD. Innovation strategy for education and training. (2018). Retrieved from: https://www.oecd.org/education/ceri/IS_Project_Brochure.pdf [žiūrėta 2018 lapkričio 28 d.]
Oxfam. (2012). *Education for Global Citizenship*. *A Guide for schools*. Retrieved from: https://www.oxfam.org.uk/education/resources/education-for-global-citizenship-a-guide-for-schools [žiūrėta 2018 lapkričio 28 d.]
Pashby, K. (2013). *Related and conflated: A theoretical and discursive framing of multiculturalism and global citizenship education in the Canadian context.* Doctoral Dissertation: University of Toronto. Retrieved from: https://tspace.library.utoronto.ca/bitstream/1807/35921/3/Pashby_Karen_201306_PhD_thesis.pdf [žiūrėta 2018 lapkričio 28 d.]
Priešmokyklinio ugdymo bendroji programa. (2014). Prieiga per internetą: https://www.smm.lt/uploads/documents/Prie%C5%A1mokyklinio%20ugdymo%20bendroji%20programa(3).pdf [žiūrėta 2018 lapkričio 28 d.]
Priešmokyklinio ugdymo tvarkos aprašas (2016). Prieiga per internetą: https://www.e-tar.lt/portal/lt/legalAct/b707c8205d3111e69415b10fee72c487 [žiūrėta 2018 lapkričio 28 d.]
Pudas, A. (2015). *A moral responsibility or an extra burden? A study on global education as part of Finnish basic education.* Doctoral Dissertation: Oulu University. Retrieved from: http://jultika.oulu.fi/files/isbn9789526208657.pdf [žiūrėta 2018 lapkričio 28 d.]
Reilly, J., & Niens, U. (2014). Global citizenship as education for peace building in a divided society: structural and contextual constraints on the development of critical dialogic discourse in schools. *A Journal of Comparative and International Education*, *44*(1), 53-76.
Symeonidis, V. (2015). *Towards Global Citizenship Education*. Retrieved from: https://www.edu.su.se/polopoly_fs/1.245808.1441097286!/menu/standard/file/Vasileios%20Symeonidis_Master%20Thesis.pdf [žiūrėta 2018 lapkričio 28 d.]
Truong-White, H. & McLean, L. (2015). Digital Storytelling for Transformative Global Citizenship Education. *Canadian Journal of Education*, *38*(2). Retrieved from: https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1069732.pdf [žiūrėta 2018 lapkričio 28 d.]
UNESCO. (2014). *Global Citizenship Education – Preparing Learners for the Challenges of the Twenty-first Century*. Retrieved from: http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002277/227729E.pdf [žiūrėta 2018 lapkričio 28 d.]
UNESCO. (2015). *Global Citizenship Education. Topics and Learning Objectives*. Retrieved from: http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002329/232993e.pdf [žiūrėta 2018 lapkričio 28 d.]

PRESUMPTIONS OF GLOBAL CITIZENSHIP EDUCATION OF PRE-PRIMARY SCHOOL AGED CHILDREN

VAIDA ŽEGUNIENĖ
Klaipėdos universitetas

Summary

The article aims to familiarize a reader with the concepts of *global education* and *global citizenship education*. The term *global education* is emphasised in the documents of the European Union and Lithuania which regulate education policy. This phenomena is defined as democratic and sustainable education that pursues to educate global citizens who are able: 1) to perceive the processes initiated in the modern society; 2) to demonstrate a positive attitude to the context of multicultural global society; 3) to adapt to a rapidly changing environment. Global education intends to develop tolerance, unity and sustainability; to provide knowledge of multicultural environment and to form social skills and competences. Necessity to have a young generation educated appropriately is obvious and indisputable due to increasing digital addiction. Digital lifestyle is propagated by a majority of the society members of any age group. Thus the pedagogues are enforced to develop own competences, integrate innovative technologies into teaching process and promote a necessity to acquire higher education constantly. Education of the younger generation is integral with the international context. The processes of citizenship and nationalism need to be expanded with the additional global aspects.

Global education initiates a new educational trend – *global citizenship education*. UNESCO, OXFAM, CONCORD and other organisations of the European Union as well as the acts of the Republic of Lithuania,

the Ministry of Science and Education and the *Global Education Conception* created and presented by the government of the Republic of Lithuania emphasize that global citizenship is a comprehensive factor ensuring successful development of a global personality and efficient functioning within the global medium. It is vitally important to ensure appropriate formation of such personality developing the social skills, willingness to participate in voluntary events, acquiring knowledge based on national and global identity, personal and human values. The analysis of mentioned documents, acts and conceptions revealed the fact that global citizenship education has to be initiated and started to be implemented by working with pre-primary school aged children. This group of children might be characterised as very inquisitive and curious, capable of forming new global skills integrating them with already acquired knowledge and competences. The sources and studies of various foreign authors analyze implementation of global citizenship education in various educational institutions and demonstrate gaps and obstacles of successful integration into the programmes of general education. Pedagogues demonstrate lack of proper knowledge and competences, so cognition of the global environment is insufficient, intercultural relationships cannot be interpreted appropriately and children are not familiarised with such phenomenon; furthermore, children are not competent to express their point of view on the existing issues of global society (discrimination, pollution, crime, climate changes, etc.) and participation in the global voluntary events is not encouraged and stimulated. The article overviews perspectives and provides implications for the pre-primary education institutions to start implementation of global education and global citizenship education.

Klaipėdos universiteto leidykla

SCIENTIFIC RESEARCH IN EDUCATION, VOL. 2

Articles for this issure were collected at
THE 2ND LITHUANIAN EDUCATIONAL RESEARCH ASSOCIATION (LETA)
CONFERENCE AND 2ND CONFERENCE OF DOCTORAL STUDENTS IN EDUCATION
Klaipėda University, Lithuania
11–12 October, 2018

Klaipėda, 2018

Maketuotojas Karolis Saukantas

SL 1335. 2018 12 17. Apimtis 16 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