

ISSN 1392-5016

Acta Paedagogica Vilnensia



**Kuriame
Lietuvos ateitį**

2014–2020 metų
Europos Sąjungos
fondų investicijų
veiksmų programa

ISSN 1392-5016

VILNIUS UNIVERSITY

Acta Paedagogica Vilnensia

2016

Vol. 37

Research Papers

Published since 1991

Vilnius University

Vilnius 2016

ISSN 1392-5016

VILNIAUS UNIVERSITETAS

Acta Paedagogica Vilnensia

2016

37 tomas

Mokslo darbai

Leidžiami nuo 1991 m.

Vilniaus universitetas

Vilnius 2016

**Redaktorių kolegija
(Editorial Board)
Vyriausioji redaktorė (Editor-in-Chief)**

Doc. dr. Irena Stonkuvienė – Vilniaus universitetas (Edukologija 07 S)
Vilnius University (Educational Sciences 07 S)

Vyriausiosios redaktorės pavaduotoja (Deputy Editor-in-Chief)

Prof. dr. Lilija Duoblienė – Vilniaus universitetas (Edukologija 07 S)
Vilnius University (Educational Sciences 07 S)

Atsakomoji sekretorė (Executive Secretary)

Doc. dr. Tatjana Bulajeva – Vilniaus universitetas (Edukologija 07 S)
Vilnius University (Educational Sciences 07 S)

Nariai (Editors):

- Prof. habil. dr. Leonas Jovaiša – Vilniaus universitetas (Edukologija 07 S)
Vilnius University (Educational Sciences 07 S)
- Prof. habil. dr. Vanda Aramavičiūtė – Vilniaus universitetas (Edukologija 07 S)
Vilnius University (Educational Sciences 07 S)
- Prof. habil. dr. Valentina Dagiėnė – Matematikos ir informatikos institutas (Edukologija 07 S)
Institute of Mathematics and Informatics
(Educational Sciences 07 S)
- Dr. Gabrielle Hogan-Brun – Bristolio universitetas (Filologija 04 H)
Bristol University (Filology 04 H)
- Prof. habil. dr. Palmira Jucevičienė – Kauno technologijos universitetas (Edukologija 07 S)
Kaunas Technology University (Educational Sciences 07 S)
- Prof. dr. Tamas Kozma – Debreceno universitetas (Edukologija 07 S)
Debrecen University (Educational Sciences 07 S)
- Prof. dr. Iveta Kestere – Latvijos universitetas (Edukologija 07 S)
University of Latvia (Educational Sciences 07 S)
- Prof. dr. Liudvika Leišytė – Dortmundo technikos universitetas (Edukologija 07 S)
Technical University of Dortmund (Educational Sciences 07 S)
- Prof. habil. dr. Alicja Szerlag – Vroclavo universitetas (Edukologija 07 S)
Wroclaw University (Educational Sciences 07 S)
- Prof. habil. dr. Elyda Martišauskienė – Lietuvos edukologijos universitetas (Edukologija 07 S)
Lithuanian University of Educational sciences (Educational
Sciences 07 S)
- Doc. dr. Zita Nauckūnaitė – Lietuvos edukologijos universitetas (Edukologija 07 S)
Lithuanian University of Educational sciences (Educational
Sciences 07 S)
- Prof. dr. Anita Pipere – Daugpilio universitetas (Psichologija 06 S)
Daugavpils University (Psychology 06 S)
- Prof. habil. dr. Vilija Targamadzė – Vilniaus universitetas (Edukologija 07 S)
Vilnius University (Educational Sciences 07 S)
- Prof. dr. Arild Tjeldvoll – Oslo universitetas (Edukologija 07 S)
Oslo University (Educational Sciences 07 S)
- Prof. dr. Harald Wagner – Drezdeno aukštoji socialinio darbo mokykla (Sociologija 05 S)
Dresden University of Applied Science (Sociology 05 S)
- Prof. dr. Marika Veisson – Talino universitetas (Psichologija 06 S)
Tallinn University (Psychology 06 S)
- Prof. habil. dr. Rimantas Želvyš – Vilniaus universitetas (Edukologija 07 S)
Vilnius University (Educational Sciences 07 S)
- Prof. dr. Juozas Žilionis – Lietuvos edukologijos universitetas (Edukologija 07 S)
Lithuanian University of Educational sciences (Educational
Sciences 07 S)

Informacija apie žurnalo referavimą duomenų bazėse / Abstracting and indexing services:
Central and Eastern European Online Library – C.E.E.O.L.; EBSCO (Current Abstracts, Education Research
Complete, Education Research Index, Toc Premier); MLA International Bibliography

Redakcijos adresas (Address):

Vilniaus universiteto Edukologijos katedra (Department of Educology Vilnius University)

Universiteto g. 9/1, LT-01513 Vilnius, Lithuania

El. paštas (e-mail): Edukologija@fsf.vu.lt

Tel., faksas (Phone, fax): (8 5) 266 76 25; (8 5) 266 76 00

Leidinio tinklalapis (Home page)

<http://www.leidykla.eu/index.php?id=36>

© Vilniaus universitetas, 2016

© Vilnius University, 2016

TURINYS

Pratarmė	7
----------------	---

ŠVIETIMO POLITIKA IR PRAKTIKA

<i>Rimantas Želvys</i> . PISA fenomenas: daugiaveidė tarptautinio moksleivių vertinimo programa	9
<i>Jogaila Vaitekaitis</i> . Ugdymo turinio kaita Lietuvoje: globalizacijos padariniai	18
<i>Albinas Kalvaitis</i> . Ar Lietuvos mokytojams vis dar reikia tobulinti kvalifikaciją?	35
<i>Gražina Čiuladienė, Antanas Valantinas</i> . Tėvų ir mokyklos bendradarbiavimo gairės: ką atskleidžia kritiškai tėvų atsiliepimai apie ugdymo procesą	45

TARPKULTŪRINIS UGDYMAS IR KOMUNIKACIJA

<i>Liene Valdmane</i> . Medijų ir informacinis raštingumas kaip asmens įgalinimo priemonė	58
<i>Penka Marcheiva</i> . Būsimų muzikos mokytojų tarpkultūrinio ugdymo pedagoginių įgūdžių prigimtis	71
<i>Arkadiusz Urbanek, Kamila Gandecka</i> . Kultūrinė musulmonų kalinių įvairovė ir įkalinimo įstaigų praktikos lūkesčiai Rytų Europos šalyse	81

PEDAGOGIKOS ISTORIJA IR ŠIANDIENA

<i>Simona Bieliūnė</i> . Požiūrių į delinkventus ir jiems skirtų įstaigų kaita: teorinės įžvalgos	98
<i>Luciana Bellatalla</i> . Mokyklos politika ir inovatyvios patirtys Italijoje (1861–2015)	114
<i>Anna Krajewska</i> . Politinis ugdymas Lorenzo Milani mokykloje Barbianoje	125
<i>Irena Stonkvienė</i> . Pedagogikos istorijos tyrimai Lietuvoje: „Acta Paedagogica Vilnensia“ publikacijų analizė	134

KRONIKA

<i>Justina Garbauskaitė-Jakimovska</i> . 3-oji tarptautinė mokslinė konferencija „Švietimo politika ir kultūra: nuoseklios ir radiklios transformacijos“	143
<i>Informacija apie autorius</i>	146
<i>Reikalavimai „Acta Paedagogica Vilnensia“ spausdinamiems straipsniams</i>	150

CONTENTS

Editorial.....	7
----------------	---

EDUCATIONAL POLICY AND PRACTICE

<i>Rimantas Želvys</i> . The PISA Phenomenon: The Many Faces of International Student Assessment	9
<i>Jogaila Vaitekaitis</i> . Curriculum Changes in Lithuania: The Consequences of Globalization	18
<i>Albinas Kalvaitis</i> . Do Lithuanian Teachers Still Need Professional Development?	35
<i>Gražina Čiuladienė, Antanas Valantinas</i> . The Guidelines for the Cooperation of Parents and Schools: What Does the Analysis of Critical Feedback from Parents Reveal About the Educational Process	45

INTERCULTURAL EDUCATION AND COMMUNICATION

<i>Liene Valdmane</i> . Media Literacy as a Tool in the Agency Empowerment Process	58
<i>Penka Marcheva</i> . The Nature of the Pedagogical Skills of Future Music Teachers in Intercultural Education	71
<i>Arkadiusz Urbanek, Kamila Gandecka</i> . The Cultural Diversity of Muslim Convicts and the Expectations of Penitentiary Practices in Eastern European Countries ...	81

EDUCATIONAL HISTORY AND NOWADAYS

<i>Simona Bieliūnė</i> . The Changing Perspectives of Delinquents and Delinquent Institutions: Theoretical Insights	98
<i>Luciana Bellatalla</i> . School politics and innovative experiences in Italy (1861–2015)	114
<i>Anna Krajewska</i> . Political education at Lorenzo Milani’s School in Barbiana.....	125
<i>Irena Stonkuvienė</i> . Research on the History of Pedagogy in Lithuania: an Analysis of Publications in <i>Acta Paedagogica Vilnensia</i>	134

CHRONICLE

<i>Justina Garbauskaitė-Jakimovska</i> . The 3 rd International Scientific Conference Education Policy and Culture: Consistent and Radical Transformations	
<i>Information about the authors</i>	148
<i>Requirements for contributions to “Acta Paedagogica Vilnensia”</i>	152

Pratarmė

Pirmame žurnalo „Acta Paedagogica Vilnensia“ skyriuje, svarstant švietimo politikos problemas, visų pirma aptariamas išskirtinis PISA fenomenas. Pasak straipsnio autoriaus, neatsižvelgiant į tai, esame šio tyrimo šalininkai ar priešininkai, negalime nuneigti didžiulio šio tarptautinio tyrimo poveikio švietimui. PISA nėra vienareikšmis ne tik vertinimo, bet ir atliekamų vaidmenų aspektu. O jų straipsnyje priskaičiuojama net dešimt: PISA kaip globalizacijos simbolis, PISA kaip neoliberalizmo apraiška švietime, PISA kaip metodologinė kontroversija, PISA kaip tyrimo duomenų bazė, PISA kaip švietimo laimėjimų matavimo priemonė, PISA kaip reitingavimo sistema, PISA kaip reklamos būdas, PISA kaip baudžiamoji priemonė, PISA kaip verslas ir PISA kaip švietimo politikos formavimo priemonė.

Tarptautinių tyrimų tema tęsiama ir kitame straipsnyje. Jame, remiantis teorine analize ir kokybinio tyrimo duomenimis, identifikuojama tarptautinių tyrimų įtaka Lietuvos bendrajam ugdymo turiniui. Pažymima, kad „*dėl tarptautinių lyginamųjų tyrimų koncentruojantis į aukštus pasiekimus ir įgūdžius su gamyba susijusiose disciplinose, Lietuvos bendrasis ugdymo turinys siaurėja, taip atsitraukiama nuo švietimo kaip holistinio socialinės sanglaudos stiprinimo ir visuomenės gerovės didinimo šaltinio*“.

Svarstant ugdymo praktikos problemas klausiami, ar Lietuvos mokytojams vis dar reikia tobulinti kvalifikaciją? Mat analizuojant mokytojų apklausos duomenis

pastebima, kad yra Lietuvos bendrojo ugdymo mokyklų mokytojų, kuriems kompetencijų tobulinimas yra „*mažiau svarbus nei kitos aplinkybės, pavyzdžiui, galimybė pateikti dokumentus apie dalyvavimą kvalifikacijos tobulinimo renginiuose, siekiant aukštesnės kvalifikacinės kategorijos*“.

Aptariant mokyklos ir šeimos bendradarbiavimo galimybes pažymima, kad verta žinoti ir tėvų nuomonę, o ji ne visada yra pozityvi. Analizuojant kritiškus tėvų atsiliepimus apie mokyklos ugdomąją veiklą, išskiriami šie tėvų nepasitenkinimo aspektai: netinkamas mokymo organizavimas, pagalbos vaikams trūkumas, drausmės pamokoje stoka, pasiekimų ir pažangos vertinimo trūkumai.

Antrame skyriuje švietimo ir ugdymo klausimai gvildenami platesniu technologijų pažangos, kultūrinės įvairovės, tarpkultūriškumo ir daugiakultūriškumo iššūkių kontekstu.

Viename iš straipsnių pabrėžiama, kad sparti technologijų pažanga keičia švietimo koncepcijos interpretaciją bei švietėjo ir besimokančiojo vaidmenis. Pabrėžiama socialiai įgalinto asmens, gebančio ir norinčio įsitraukti į socialinį procesą, mokančio rasti galimybę ne tik kelti, bet ir įgyvendinti savo tikslus, juos lanksčiai derinant prie situacijos ar turimų išteklių, svarba. Neatsiejamas socialiai įgalinto asmens bruožas – medijų ir informacinis raštingumas.

Ieškant tarpkultūrinio ugdymo galimybių, pabrėžiamas muzikinio ugdymo

vaidmuo. Aptariant būsimų mokytojų įgūdžių universitete ugdymo klausimus, pažymima, kad šiuolaikinėje mokykloje svarbu yra ne tik pritaikyti ugdymo turinį ir priemones, bet ir įgūdžiai, padedantys įveikti stereotipus ir išankstinį nusistatymą tarpkultūrinėje aplinkoje, formuojantys kultūros skirtųjų toleravimą.

Vis dėlto kartais tarpkultūriškumo ir daugiakultūriškumo teorijos būna nepakankamai veiksmingos. Tada ieškoma ne tik edukacinių, bet ir teisinių priemonių. Šios aptariamoms straipsnyje apie musulmonų kalinių Lenkijoje, Lietuvoje ir Čekijoje problemas.

Delinkvencijos problemų analizė tęsiama ir trečiame žurnalo skyriuje. Čia aptariama reagavimo į vaikų delinkventinį elgesį Europoje istorinė kaita, pateikiami pagrindiniai teoriniai požiūriai, aiškinantys visuomenei nepriimtino elgesio atsiradimo priežastis ir galimus problemas sprendimo būdus, ieškoma alternatyvų.

Istorijos ir dabarties sąsajos akivaizdžios ir kitame straipsnyje, kuriame pristatomas 150 metų Italijos ugdymo ir švietimo istorijos laikotarpis. Čia koncentruojamasi į oficialių politinių mokyklinių modelių ir neoficialių alternatyvių modelių palyginimą. Keliami klausimai: Kodėl inovatyvios pedagoginės patirtys beveik nedarė įtakos politiniams pasirinkimams? Kodėl nebuvo mokytojų, švietimo tyrėjų ir politikų dialogo? Kodėl jie neveikė kartu siekdami efektyvesnio mokyklos visiems modelio?

Viena tokių Italijos švietimo alternatyvų, nors ir nepakeitusi švietimo sistemos, bet žinoma visame pasaulyje, – Lorenzo Milani mokykla Barbianoje. Šioje mokykloje vyravęs ugdymas dažnai apibrėžiamas kaip ugdymas taikai. Svarbiausias šio ugdymo tikslas buvo ugdyti asmenybę, nepripažįstančią smurto, pasitikinčią savimi ir kitais žmonėmis, turinčią kūrybišką požiūrį į tikrovę. Lorenzo Milani ugdymas – ugdymas siekiant pokyčių ir teisingumo, solidarumo, kultūrų ir tautų sambūvio.

Šiame skyriuje taip pat nagrinėjama, kiek ir kaip pedagogikos istorijos idėjos atsispindi 25-tuosius metus leidžiamo žurnalo „Acta Paedagogica Vilnensia“ publikacijose. Deja, konstatuojama, kad ugdymo istoriją gvildenančių publikacijų tolydžio mažta. Svarstoma, ar šią tendenciją lemia mažėjantis pedagogikos istorijos populiarumas pasaulyje, ar tai, kad Lietuvoje taip ir nesusiformavo stipri pedagogikos istorijos mokykla, ne tik istoriniu aspektu analizuojanti įvairius ugdymo klausimus, bet ir svarstanti savo pačios kaip mokslo teorines ir metodologines prieigas aptarianti tyrimų metodus ir kita.

Kronikoje aptariama 2016 m. spalio 21–22 dienomis Vilniaus universitete vykusį tarptautinę mokslinę konferenciją „Švietimo politika ir kultūra: nuoseklios ir radiklios transformacijos“, kurią, bendradarbiaujant su Švietimo politikos centru ir Pedagogikos centru, organizavo Filosofijos fakulteto Edukologijos katedra.

Irena Stonkuvienė

ŠVIETIMO POLITIKA IR PRAKTIKA

The PISA Phenomenon: The Many Faces of International Student Assessment

Rimantas Želvys

Professor, Vilnius University,
Faculty of Philosophy,
Department of Education,
Universiteto str. 9, 01513 Vilnius,
rimantas.zelvys@fsf.vu.lt

Abstract. *The aim of this article is to explore the phenomenon of PISA – the Programme for International Student Assessment. The PISA study is a unique initiative in the contemporary educational world. Initiated in 2000 by OECD, currently it includes 65 countries and territories from all over the world. We decided to identify the multiple aspects, or, speaking metaphorically, the many faces of PISA, which carry different messages and are subject to different value judgements by various interest groups. In our publication, we discuss ten different aspects of PISA. PISA can be perceived as a symbol of globalisation, as a manifestation of neoliberal ideology in education, as a methodological controversy, as a research database, a benchmark, a league table, as promotion, as punishment, as business, and, finally, as policymaking. We conclude that the key actors of an educational domain should use various aspects of PISA survey in a more skillfull and selective way for achieving their goals and securing their interests.*

Keywords: *Programme for International Student Assessment (PISA), globalisation, neoliberal ideology, benchmarking, league table, policymaking.*

Introduction

The Programme for International Student Assessment (PISA) has become an outstanding phenomenon of the contemporary educational world. Initiated in 2000 by OECD, currently it includes 65 countries and territories from all over the world. PISA is the only international educational survey to measure so far as the knowledge and skills of 15-year-olds, an age at which students in most countries are nearing the

end of their compulsory time in school. Subject to severe criticism as well as the source of inspiration for educationalists, policymakers, journalists and other interest groups, PISA plays a significant role in the contemporary educational landscape. No matter whether we are supporters or critics of PISA, it is difficult to deny the scope of the influence of this international project. However, when discussing PISA, opponents usually consider various aspects of this phenomena, therefore the arguments

for and against PISA are directed towards different dimensions of the survey. The inability to address the same dimension of PISA by discussants evokes numerous misunderstandings, which may result in misleading conclusions. The object of our study – the phenomenon of PISA. Our aim was to identify the multiple dimensions, or, speaking metaphorically, the many faces of PISA, which carry different messages and are subject to different value judgements by various interest groups.

PISA as a symbol of globalisation

The global education reform movement is gaining momentum and, in the understanding of critically-minded educational researchers (Meyer and Benavot, 2013), PISA has become a global “super-ministry of education”, which reflects the global trend of seeking for universal standards and common ways of the development of education systems. Common educational space enables making global measurements of national education systems and PISA provides an opportunity for participating countries to become comparable on a global scale. “PISA is creating global standards for the knowledge required to function in what OECD defines as the everyday life of a global economy. By shifting the emphasis from national curricula to global needs, PISA is defining educational standards for a global economy” (Spring, 2009, 62). In a global perspective, PISA or other similar international comparative surveys are inevitable. If, for example, the OECD, in response to critique (or for any reason), refuses to continue the PISA project, the initiative will be certainly undertaken by other international agencies, e. g., the World

Bank or IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement). We may find lots of examples of global rankings in higher education as well as in other spheres of social life, e. g., world university rankings, rankings of economic freedom or human development indices. Secondary education is by no means an exception. “Around the world, countries are using the results of international tests as a kind of Academic Olympiad, serving as a referendum in their school system’s performance (Baker and LeTendre, 2005, 150). It just happened so that PISA and not some other project became perhaps the most recognisable symbol of globalisation in education. To criticise PISA as a symbol of globalisation means to confront globalisation as a phenomenon which exists independently from our will and it makes no difference for the global development of the post-modern world whether we like that or not. Such critique is just another reflection of the voluntaristic attitude in theory and practice of education.

PISA as a manifestation of neoliberal ideology in education

Neoliberal ideology, which directs education towards greater efficiency and accountability, competition and market orientation, is reflected in many educational initiatives of the last decades, and PISA is a typical example of trying to make national educational systems compete and provide evidence of their effective functioning. Proponents of neoliberal ideology often refer to PISA when they urge to assess the effectiveness of educational services provision. Wayne Ross and Gibson (2006) note that neoliberal educational reforms strongly focus on

the creation of standards and accountability. “The dominant approach to educational accountability is an “outcomes-based bureaucratic” one (i. e., the most often mandated testing)” (Wayne Ross and Gibson, 2006, 4). According to the authors, neoliberalism is the prevailing political economical paradigm in the world today and is embraced by parties of the political spectrum from right to left. Neoliberalism seeks to reform education in order to serve the economical purposes of the contemporary world in the best possible way, and the PISA survey of students’ competences in literacy, science and maths is a typical example of an outcome-based model of accountability. PISA results demonstrate to what extent do the nation states manage to prepare the students for the needs of the global labour market. According to Spring (2009), the assessments used by PISA ignore specific national curricula and focus on what test designers consider as the basic skills needed to function in a global knowledge economy. In this respect, the opponents of neoliberalism gain an opportunity to criticise PISA from the ideological standpoint. If we look at the international survey from the leftist point of view, then ideologically, PISA is an instrument which serves the purposes of global capitalism. PISA ignores cultural differences as well as national curricula and is oriented towards the development of internationally recognised competences demanded by the global labour market.

PISA as a methodological controversy

On the one hand, PISA uses sophisticated methods of sampling and statistical analy-

sis, and on the other, it often makes one wonder how valid are conclusions based on a survey of a two-hour paper-and-pencil testing of students. In addition, students fill out a 20-minute background questionnaire about themselves, their family and home, and school principals complete a 20-minute questionnaire concerning key characteristics of their schools. Evidently, it’s a relatively subjective opinion survey, relying on which researchers make a set of rather far-reaching conclusions. This is one of the key reasons for the criticism expressed by different authors. Perhaps the best known document of this kind is an open letter to Andreas Schleicher, the OECD director of the PISA programme. The authors of the letter note that “by emphasizing a narrow range of measurable aspects of education, PISA takes attention away from the less measurable or immeasurable educational objectives like physical, moral, civic, and artistic development, thereby dangerously narrowing our collective imagination regarding what education is and ought to be about” (Meyer and Zahedi, 2014). They also complain that PISA has significantly contributed to an escalation of standardised testing and dramatically increased reliance on quantitative measurements. Of course, all kinds of criticism in relation to the method of standardised testing in general can be also applicable to the PISA survey. However, many measurements of this kind are taking place in an educational domain and the findings are widely used in educational research. So it’s up to the reader to decide whether to trust the methodological approach used in the PISA survey or not.

PISA as a research data base

PISA provides a vast research database, where researchers can follow the progress of participating nations in literacy, science and maths achieved during the three year period which lasts from one survey to another, compare different countries, regions or educational models. No matter whether we accept the ideological or methodological rationale of PISA or not, the existing data base can provide a lot of useful information not only about students' achievements in literacy, science and maths, but also about the social and cultural context of schooling. We must acknowledge that it's by all means a valuable resource for researchers in the field of comparative education. It is especially important for countries like Lithuania, which do not have a long history of comparative research in education. In this respect, PISA remains one of the few available resources for various kinds of comparisons. Unfortunately, at least in Lithuania, the PISA database is rarely used by educational researchers. We can only guess what are the possible reasons for such ignorance, but so far there have been very few publications by national researchers that were based on statistical analysis of PISA database.

PISA as benchmarking.

PISA is increasingly being adopted as a global measure to benchmark students' achievement at the end of compulsory education (Sahlberg, 2011). In particular, PISA has been acknowledged as an official benchmarking tool by the European Commission and member states are urged to follow the target of 15 year-old students

achieving a certain level of basic skills in reading, maths and science by 2020. EU member states are encouraged to reduce the percentage of low achievers (level 1 or lower in PISA study) in reading, maths and science down to 15 per cent in 2020 (European Commission, 2009). Lithuania still does not meet the target by having respectively 19,6 per cent in reading, 22,2 in maths and 17,7 per cent in science, according to the latest PISA study (Nacionalinis egzaminų centras, 2013). There are also significant differences in the country between boys and girls and between students in urban and rural areas. This means that Lithuanian education will experience certain political pressure from the European Commission in order to reach the established benchmark. PISA results are also used by the OECD for the assessment of the progress of its member states. Lithuanian educational authorities will have to take it into account and exercise more efforts to improve its level of achievement of basic skills as one of the goals of the country is to become an OECD member by 2018.

PISA as a league table

Perhaps the most familiar face of PISA for the wide public is that of a league table. Like a benchmarking, it is also about comparing, but while in benchmarking results of the countries are compared against set targets, in this case the countries are compared with one another (OECD, 2013). Without getting much into details, politicians, journalists and authors of popular publications provide information and commentaries about the place the country stands on a list of participating countries

in reading, maths and science. We can often observe public discussions whether the country is leading or lagging behind when compared with other nations of the same region or similar level of socio-economic development. Usually, the country ranking is considered satisfactory if the country is among the top 10 scorers. Lower positions are often considered as failure. Perhaps the more objective point of view would be to find out whether the country is above or below average. However, in this case, one has to decide on which average seems to be relevant: the PISA average, the EU average, the average of the OECD countries, etc. Another aspect, which usually is not taken into account by the wide public, is the fact that the differences between countries may be statistically insignificant. For example, in the PISA 2012 reading survey, Lithuania is in the 37th place; however, the score of the country does not differ significantly from the countries which stand in places from 31 to 40 in the ranking. The neighbouring Poland is 9th in the ranking of the PISA 2012 science survey, but its score differ significantly from the countries which stand in places from 8 to 17 in the ranking. Should they celebrate or not? The 9th place in the ranking is fine, but strictly speaking, it's statistically equal to the 17th place. Using results of the PISA survey as a league table is highly disputable and judgements based on the countries' rankings are usually very subjective.

PISA as a promotion

Education is not among the most popular topics for mass media; therefore, one of the occasions when education is in the

focus of everybody's attention is the day when PISA results are announced and, perhaps, the focus is maintained over several following months of the announcement. PISA results help to maintain public interest in education and keep education on the agenda of national policy at least for some time. Usually, interpretation of the results of a PISA survey depend on the subjective understanding of those who inform the society about the findings. It would be too optimistic to think that many people, even among the educationalists, will read the technical report; therefore, the way the data are perceived by the Ministry of Education and Science and the way the journalists present the results to the wide public are of crucial importance. For example, the results of the PISA 2012 survey in Lithuania were presented during a press conference at the Ministry of Education and Science in December 2013. Three main Lithuanian press web pages reported about the results they were acquainted with during the press conference in their publications. A heading in *Lrytas.lt* declared: "Literacy in maths of Lithuanian 15-years olds is the same as in the USA". Apparently, it sounds like a rather positive message. However, a heading in *15min.lt* inspires much less optimism: "Literacy in maths of Lithuanian 15-years olds lags behind Poland, Latvia and Estonia". In spite of the abovementioned, probably the most dramatic headline could be found in *delfi.lt*: "Sinking to the bottom: the study revealed how schools prepare our 15-years olds". Three main Lithuanian internet sites sent three different messages to their readers and created different images about the effectiveness of national educational system.

However, in all cases, the positive aspect is that education, at least for a short period of time, attracted the attention of journalists as well as the readers. Judging by the references in foreign publications, the presentation of PISA results in other participating countries is also an important event which attracts the attention of a wide audience and evokes discussions about the quality of education in respective countries.

PISA as punishment

PISA results are often used as an argument in order to prove the ineffectiveness of those in charge of national education. Critique is not always adequate as PISA results are announced several years after the survey was conducted and unsatisfactory results could be the outcome of wrong policy decisions made by previous political leaders. However, opponents usually use national failure in PISA (and usually it's considered a failure, even if the country shows average results) as a strong argument against those who are currently responsible for the state of education. Those in charge of national education usually await PISA results without much optimism and experience a certain level of anxiety. With a few exceptions (e. g., Finland), the outcomes of PISA survey often provide a good reason to blame and criticize them, and we can trace such waves of criticism in the US, Germany, Denmark and other countries. In particular, Hanushek (2014), in his review of the PISA 2012 results, concludes that the US are not doing well, falling well behind most of the countries that Americans would like to compete with. In a similar discussion on the German perfor-

mance, Breakspear (2012) observes that lower-than-expected results triggered a sustained public debate in Germany about education policy and reform that came to be known as the "PISA shock". A similar reaction occurred in Denmark. Egelund (2008), for example, notes that the results of PISA raised serious questions about how the well-funded Danish education system yielded only middle-range outcomes. In Lithuania, however, lower than average performance in PISA survey do not seem to cause a serious threat for those who manage the Lithuanian system of education. The critique is moderate and mainly has a short-term nature. Other problems in the domain of education, e. g., low salaries of teachers or the process of consolidating school network, seem to be much more used as an object of criticism.

PISA as a business

PISA is financed through direct contributions from the participants' government authorities, typically the ministries of education. The organisation and implementation of a PISA survey requires a wide array of different human and material resources and attracts a large number of temporary or permanent employees. The OECD also acknowledges that it contracts specific technical services out to individual academics, institutions or companies. For each PISA survey, international contractors (usually made up of testing and assessment agencies) are involved for the design and implementation of the survey. In this sense, one may consider PISA an important business with a relatively large financial income. PISA accounts for approximately 30 per

cent of the Education Directorate's budget inside the OECD (Grek, 2009). However, OECD claims that no individual academic, institution or company gains any commercial advantage from this, since all PISA results are placed in public domain. There are also many consultancy firms which claim to know how to improve PISA results and offer their services for their potential customers. Of course, the OECD can bear no responsibility for such kinds of services. Having in mind the prevailing tendency of marketisation in education, it would be unusual to not come across any signs of such commercial structure activities. Doing business on behalf of international assessment is one of the reasons for criticising the PISA survey.

PISA as policymaking

PISA data are often used as a basis for further development of national educational policies. Policy papers refer to PISA when defining possible trajectories of education reforms. However, PISA results do not always have a straightforward effect on national education policies. They are interpreted and reinterpreted by local politicians in order to fit the already suggested and/or implemented policy solutions. Takayama (2015) notes that the PISA effect is largely shaped by those who appropriate the data: the effect of PISA materialises only when its data are enacted by national and subnational policy players. Besides that, there is also a strong external influence on policy processes which national policymakers can by no means ignore. International bodies urge national states to use PISA data for policymaking and to undertake necessary measures in order to

improve education. For example, the European Commission in its Education and Training Monitor for Lithuania refers to PISA results and states that "so far there have been no concrete government initiatives to address either the relatively poor performance in basic skills or gender differences in educational performance" (European Commission, 2013). Similarly, the Education Policy Officer for Lithuania, Poland and Denmark Joanna Basztura urges: "In 2012, PISA results showed that Lithuania's share of low achievers in reading and maths was above the EU-average and particularly high for boys, and for children in rural areas" (Basztura, 2016, 5). The Lithuanian education strategy for the years 2013-2022 also acknowledges that the achievements of Lithuanian 15-years olds are below the EU and OECD averages. Among the benchmarks for the year 2017, the percentage of 15-year olds who achieve at least the 3rd level in reading should be no less than 47 per cent, maths – 49 per cent, and science – 55 per cent. For the year 2022, the targets are 49 per cent in reading, 51 per cent in maths and 56 per cent in science. The percentage of 15-year olds who do not achieve the 2nd level should be reduced by 2007 to 22 percent in reading, 24 percent in maths and 15 per cent in science. The percentage achieved by the year 2022 should be 19 per cent in reading, 20 per cent in maths and 14 per cent in science (Lietuvos Respublikos Seimas, 2013). However, the strategy does not indicate what policy decisions should be done and what steps should be undertaken in order to achieve the indicated benchmarks. Apparently, there is no roadmap for improving the achievements of Lithuanian students. We can make a

general conclusion that, unlike in many other countries, PISA does not make any significant impact on the process of policy-making in Lithuania. Certainly, it is up to the reader to decide whether it is a positive or a negative feature of national educational policy. Some will consider it a shortcoming of those in charge of education, and some others will support it as a reflection of independent policymaking in deciding the future of Lithuanian education.

Conclusions

The PISA phenomenon requires a much more detailed analysis. We tend to agree with Sotiria Grek, who claims that “PISA appears to occupy an important symbolic space and to establish significance *without* being backed up by extensive analyses or in-depth discussions of its content” (Grek, 2012, 251). Similarly, Jakupec and Meier (2015) warn that it is risky to take the causal statements of PISA findings at face value.

REFERENCES

Baker, D.; LeTendre, G. (2005). *National Differences, Global Similarities: World Culture and the Future of Schooling*. Palo Alto, CA: Stanford University Press.

Basztura, J. (2016). *Is Education System Performance Geared Towards Long Term Needs of Lithuania?* Brussels: European Commission.

Breakspear, S. (2012). The Policy Impact of PISA: An Exploration of the Normative Effects of International Benchmarking in School System Performance. *OECD Education Working Papers*, No 71. Paris: OECD Publishing.

Egelund, D. (2008). The value of international comparative studies of achievement - a Danish perspective. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, Vol. 15(3), p. 245-251.

European Commission. (2009). Strategic Framework – Education & Training 2020. Available at:

It is important to keep in mind that PISA results should not be used superficially. Different actors in educational domain should apply the various aspects of a PISA survey in a more skillful and selective way for achieving their goals and securing their interests. Educational researchers should be more involved in using PISA as a research database and use all of the opportunities it can provide. Those involved in educational policy should analyse the impact of PISA on educational policy decisions and, if they find it acceptable, provide guidelines for future policy development. Representatives of mass media should use PISA results as a means of raising public awareness of the importance of education for national development. Of course, everyone is free to criticise PISA for its methodological shortcomings or inadequate use of its results as a league table. At the same time it would be unfair not to acknowledge the importance of the role PISA plays in the contemporary global educational landscape.

www.ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework_en

European Commission (2013) *Education and Training Monitor 2013*. Lithuania. Brussels: European Commission.

Grek, S. (2009). Governing by Numbers: the PISA „effect“ in Europe. *Journal of Education Policy*; Vol. 24 (1), p. 24-37.

Grek, S. (2012). What PISA Knows and Can Do: Studying the Role of National Actors in the Making of PISA. *European Educational Research Journal*, Vol. 11 (2), p. 243-254.

Hanushek, E. A. (2014). U.S. Results on PISA 2012. Available at: <https://hanushek.stanford.edu/sites/default/files/publications/PISA%20overview.jan2014.pdf>

Jakupec, V.; Meier, B. (2015). PISA – Shocks, Aftershocks and Misconceptions. *Leibniz Online*, Vol. 17, p. 1-11.

Lietuvos Respublikos Seimas (2013). *Dėl valstybinės švietimo 2013-2022 metų strategijos patvirtinimo*. Vilnius: Lietuvos Respublikos Seimas.

Meyer, H.; Benavot, A. (2013). PISA and the Globalization of Education Governance: Some Puzzles and Problems. In H. Meyer, A. Benavot (eds.), *PISA, Power, and Policy: The Emergence of Global Educational Governance*. Oxford, UK: Symposium Books, p. 9–26.

Meyer, H.-D.; Zahedi, K. (2014, May 6). Open Letter to Andreas Schleicher, OECD, Paris. *The Guardian*.

Nacionalinis egzaminų centras. (2013). *Tarptautinis penkiolikmečių tyrimas OECD PISA 2012*. Vilnius: Nacionalinis egzaminų centras.

OECD (2013) *Snapshot of Performance in*

Mathematics, Reading and Science. Available at: www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA-2012-results-snapshot-Volume-I-ENG.pdf

Sahlberg, P. (2011). PISA in Finland: An Educational Miracle or an Obstacle to Change? *CEPS Journal*, Vol. 1(3), p.119-140.

Spring, J. (2009). *Globalization of Education. An Introduction*. New York, NY: Routledge.

Takayama, K. (2015). *Has PISA Helped or Hindered? Reflections on the ongoing PISA debate*. University of New England, Australia: The HEAD Foundation.

Wayne Ross, E.; Gibson, R. (eds.) (2006). *Neoliberalism and Education Reform*. Cresskill, NJ: Hampton Press, Inc.

PISA FENOMENAS: DAUGIAVEIDĖ TARPTAUTINIO MOKSLEIVIŲ VERTINIMO PROGRAMA

Rimantas Želvys

S a n t r a u k a

Tarptautinio moksleivių vertinimo programa, kurios angliškojo pavadinimo santrumpa PISA yra gerai žinoma Lietuvos edukologams, jau seniai tapo išskirtiniu šiuolaikinio švietimo fenomenu. Programą 2000 metais inicijavo Ekonominio bendradarbiavimo ir plėtros organizacija (EBPO), o dabar joje dalyvauja 65 pasaulio šalys ir teritorijos. PISA yra vienintelis tarptautinis lyginamasis tyrimas, kurio metu vertinami 15-mečių moksleivių pasiekimai skaitymo, matematinio ir gamtamokslinio raštingumo srityse. Šis tyrimas yra tapęs tiek edukologų, politikų ir žurnalistų įkvėpimo šaltiniu, tiek ir dalies mokslininkų aršios kritikos objektu. Nesvarbu, esame šio tyrimo šalininkai ar priešininkai, negalėtume nuneigti didžiulio šio tarptautinio tyrimo poveikio švietimui. Tačiau debatų apie PISA metu išsakdami savo argumentus diskutantai dažnai turi omenyje skirtingus PISA aspektus, todėl, vertinant šį tyrimą, nėra lengva rasti bendro sutarimo. Šis tyrimas yra daugiaveidis: tai reiškia, kad vienu metu PISA atlieka daug skirtingų vaidmenų. Šiame straipsnyje mūsų nagrinėjimo objektas buvo PISA fenomeno raiška. Tikslas: išsiaiškinti skirtingus šio tarptautinio tyrimo atliekamus

vaidmenis edukologijos teorijos ir praktikos lauke. Mes identifikavome dešimt skirtingų tarptautinio 15-mečių tyrimo vaidmenų: PISA kaip globalizacijos simbolis, PISA kaip neoliberalizmo apraiška švietime, PISA kaip metodologinė kontroversija, PISA kaip tyrimo duomenų bazė, PISA kaip švietimo pasiekimų matavimo priemonė, PISA kaip reitingavimo sistema, PISA kaip reklamos būdas, PISA kaip baudžiamoji priemonė, PISA kaip verslas ir PISA kaip švietimo politikos formavimo instrumentas. Pagrindinė išvada, prie kurios priėjome, skamba taip: skirtingų interesų grupių atstovai, siekdami savo tikslų arba norėdami apginti savo interesus, turėtų dėmesingiau ir selektyviau pasitelkti į pagalbą skirtingus PISA tyrimo aspektus. Vieni tyrimo aspektai jiems gali būti labiau naudingi ar patrauklūs, kiti – mažiau, tačiau vargu ar įmanoma ignoruoti patį PISA tyrimo fenomeną, neabejotinai turintį didelį poveikį šiuolaikinio švietimo raidai.

Pagrindiniai žodžiai: Tarptautinio moksleivių vertinimo programa (PISA), globalizacija, neoliberalizmo ideologija, švietimo pasiekimų matavimas, reitingavimas, politikos formavimas.

Įteikta 2016 10 22

Priimta 2016 11 23

Ugdymo turinio kaita Lietuvoje: globalizacijos padariniai

Jogaila Vaitekaitis

Socialinių (edukologijos) mokslų doktorantas
Vilniaus universiteto
Edukologijos katedra
Universiteto g. 9/1, LT-01513 Vilnius
El. paštas: Jogaila86@gmail.com
Tel. +370 8608 75211

Santrauka. Straipsnyje pristatomos Lietuvos bendrojo ugdymo turinio (toliau – UT) formavimo tendencijos, į jas žvelgiant kaip į tarptautinių tyrimų nulemtus pokyčius. Teoriniu pagrindu analizuojamas švietimas atsižvelgiant į globalizacijos kontekstą. Pateikiama UT veikiančių jėgų – tarptautinių organizacijų apžvalga. Gilinamasi į EBPO vykdomą tarptautinį penkiolikmečių pasiekimų tyrimą (PISA) bei jo įtaką užsienio valstybių švietimo sistemoms. Remiantis pusiau struktūruoto ekspertų interviu metu surinktų duomenų analize ir teorine tyrimo dalimi, identifikuojama tarptautinių tyrimų įtaka Lietuvos bendrajam UT. Išvados teigiama, kad dėl tarptautinių lyginamųjų tyrimų koncentruojantis į aukštus pasiekimus ir įgūdžius su gamyba susijusiose disciplinose, Lietuvos bendrasis ugdymo turinys siaurėja, taip atsitraukdamas nuo švietimo kaip holistinio socialinės sanglaudos stiprinimo ir visuomenės gerovės didinimo šaltinio. Atsižvelgiant į tai, keltini pagrįsti Lietuvos švietimo politikos kryptingumo klausimai.

Pagrindiniai žodžiai: ugdymo turinys, globalizacija, tarptautiniai lyginamieji tyrimai, EBPO, PISA.

Pasauliniu mastu švietėjai, kalbėdami apie bendrojo ugdymo mokyklas, teigia, kad reikia puoselėti į mokinio asmenybės vystymą orientuotą mokymą ir skatinti demokratišką, aktyvų dalyvavimą klasėse, mažų bendradarbiaujančių mokymo grupių, projektų ir vaiko pomėgius pabrėžiančių dialogiškų patirčių vystymą. Tačiau tuo pat metu dažnai tose pačiose šalyse švietimo politikų vykdomos reformos, kuriomis siekiama diegti turinio standartus ir reikalaujama pamatuojamų rezultatų ir konkrečių įgūdžių.

Lietuvai integruojantis į globalų pasaulio kontekstą didėja ir tarptautinių

organizacijų įtaka jai. Vis dažniau valstybės švietimo erdvėje linksnuojami tarptautinių tyrimų pavadinimai PISA, TIMSS, PIRLS. Šalis hierarchiškai reitinguojančios lentelės žiniasklaidos ir politikų vertinamos kaip „aukso standartas“, dėl to dažnai nacionaliniai ugdymo turinio ypatumai, vertybės ir prioritetai būna perkonstruojami. Mokymo turinyje integruojamos verslo temos ir plinta techninių žinių svarba, o tarptautinių tyrimų standartinių testų rezultatai tampa kokybės rodikliu strateginiuose šalies dokumentuose. Tai, kas matuojama, tampa tuo, kas vertinga. Ir tai kelia susirūpinimą Lie-

tuvos ugdymo turinio formavimo politika ir lemia probleminių klausimų aktualumą, kurį remdamiesi tyrimu, aptarsime šiame straipsnyje.

Tyrimo objektas – bendrojo ugdymo turinio kaitos priklausomybė nuo globalizaciją skatinančių jėgų. Lietuvos Respublikos švietimo įstatymo (toliau – Švietimo įstatymas) 4 straipsnio 1 dalyje įtvirtinta, kad ugdymo turinį sudaro tai, ko mokoma ir mokomasi, kaip mokoma ir mokomasi, kaip vertinama mokinių pažanga ir pasiekimai, kokios mokymo ir mokymosi priemonės naudojamos¹. Švietimo globalizaciją skatinančiomis jėgomis savo darbe laikysime tarptautines organizacijas ir jų vykdomą tiesioginę bei netiesioginę švietimo politiką. Iš tokių organizacijų, kaip antai Pasaulio bankas, Pasaulio prekybos organizacija (toliau – PPO), Tarptautinis valiutos fondas (toliau – TVF), Europos Sąjunga (toliau – ES) ir Jungtinės Tautos, daugiausia dėmesio skirsime tarptautinius tyrimus atliekančiai Ekonominio bendradarbiavimo ir plėtros organizacijai (toliau – EBPO) (angl. Organisation for Economic and Social Cooperation and Development, OECD).

Straipsnio tikslas – išanalizuoti Lietuvos bendrojo ugdymo turinio formavimo tendencijas, į jas žvelgiant kaip į tarptautinių tyrimų sukeltus pokyčius. Darbe siekta identifikuoti labiausiai ugdymo turinį veikiančias išorines globalizacijos jėgas, išnagrinėti tarptautinių tyrimų įtaką ugdymo turiniui užsienio šalyse ir Lietuvoje bei ištirti Lietuvos švietimo ekspertų požiūrį į tai, kokią įtaką Lietuvos bendrojo ugdymo

turiniui turi dalyvavimas tarptautiniuose lyginamuosiuose tyrimuose.

Straipsnyje remtasi kritine teorija ir kritine pedagogika (Paulo Freire, Michael Apple) bei diskurso analize (Norman Fairclough).

Metodika:

1. Mokslinė literatūros analizė, metaanalizė ir sintezė.
2. Pusiau struktūruotas giluminis interviu su švietimo ekspertais.
3. Empirinio tyrimo duomenų analizė.

Ugdymo turinį veikiančios jėgos

Globalus švietimo kontekstas šiandien neapsieina be susikoncentravusių galios, išteklių ir bendrus naratyvus propagujančių tarptautinių organizacijų. Švietimo politikos ekspertas R. Želvys pažymi, kad „ekonomikos globalizacija pastaraisiais dešimtmečiais gerokai sumažino pavienių valstybių galimybes savarankiškai priimti politinius sprendimus daugelyje viešojo gyvenimo sričių, tarp jų ir švietimo“ (Želvys, 2009, p. 18).

Iš įtakingiausių organizacijų galima paminėti Pasaulio banką, EBPO, PPO ir kt. Šios organizacijos dažnai sugretinamos dėl savo panašaus ekonominio požiūrio į švietimą. Mokslinėje literatūroje gausu sociologinių tyrimų, siekiančių paaiškinti šiuos atsirandančius darinius kaip švietimo koordinavimo mechanizmus ir jų svarbą keičiant nacionalines švietimo gaires valstybėse (Robertson, 2010, p. 21). Transnacionalinės institucijos siekia, kad švietimo sistemos kurtų labiausiai konkurencingą žiniomis grįstą ekonomiką pasaulyje (ES), demonstruotų aukštus pasiekimus ir įgūdžius su gamyba susijusiose disciplinose

¹ Lietuvos Respublikos švietimo įstatymas.

(EBPO) ir koncentruotąsi į žmogiškojo kapitalo produkciją (Pasaulio bankas) ar teiktą „švietimo paslaugas“, laisvai prieinamas užsienio investuotojams (PPO) (Moutsios, 2010). Vienų švietimo teoretikų nuomone, šios organizacijos pozityviai prisideda prie bendros pasaulio visuomenės raidos. „Šio globalaus organizavimosi struktūra ir jos įteisinimas smarkiai palengvino aktyvios pasaulio visuomenės komponentų subūrimą“ (Meyer, Boli, Thomas, Ramirez, 1997, p. 163). Jiems prieštarauja pokolonializmo² teorijos atstovai, kurie pabrėžia organizacijų neoliberalią, jų nuomone, provakarietišką poziciją ir mano jas esant neokolonializmo įrankiais.

Siekdami suprasti, kokius mechanizmus pasitelkusios tarptautinės organizacijos įgyja galią lemti, kas švietimui yra svarbu, matome iki šiol neregėtą tarptautinių lyginamųjų testų svarbos fenomeną (Meyer, Benavot, 2013; Rizvi, Lingard, 2010; Sellar, Lingard, 2013). Lyginamojo švietimo teoretikai C. Morgan ir A. Shahjahn savo analizėje tvirtina, kad plinta tarptautinių organizacijų švietimo rodiklių konstravimas remiantis tyrimais grįsta švietimo kultūra,

² Viena iš švietimo globalizacijos interpretavimo minties mokyklų. Pokolonializmo teorija gretinama su kritinės pedagogikos teorija. Pasak jos, po Antrojo pasaulinio karo, iširus kolonijinėms imperijoms, Vakarai platina savo švietimo modelį kaip pagrindinį kultūrinio imperializmo įrankį (Carnoy, 1974; Spring, 1998, 2006; Willinsky, 1998). Pokolonializmas įtvirtinamas per NVO, transnacionalines korporacijas ir laisvosios prekybos susitarimus. Pasak šių teoretikų, pagrindinės švietimo globalizacijos išraiškos yra rinkos ekonomika, žmogiškojo kapitalo diegimas ir neoliberalios mokyklų reformos. Ir visa tai tik turtingųjų valstybių ir internacionalinių korporacijų labui. Šios kritinės minties atstovų nuomone, toks švietimas yra tik ekonominė investicija, kurios tikslas kurti darbo jėgą internacionalinėms korporacijoms (Spring, 2015, p. 11).

kuri įteisina lyginamuosius duomenis kaip politinę priemonę švietimo sistemoms valdyti. Ekspertų teigimu, politikos formuotojais vis labiau pasikliauja lyginamųjų tyrimų duomenimis vykdydami švietimo reformas, taip atiduodami politinę valdžią iš nacionalinės į viršnacionalinę areną (Morgan, Shahjahan, 2014, p. 192).

Atsižvelgdami į besikeičiantį turinį savo dėmesį šiame darbe telksime į didžiausią įtaką tam tikrų šalių švietimo sistemoms darančią organizaciją – EBPO.

Ekonominio bendradarbiavimo ir plėtros organizacija (EBPO) ir tarptautinis penkiolikmečių tyrimas (PISA)

Vienu iš pirmųjų smuikų globalaus švietimo klausimais šiandien „groja“ EBPO – Ekonominio bendradarbiavimo ir plėtros organizacija (plačiau apie organizaciją <http://www.oecd.org/about/>). Tarp gausybės organizacijos atliekamų edukologinių tyrimų išsiskiria ambicingiausias ir didžiausią atgarsį sukeliantis tyrimas EBPO PISA – tarptautinis penkiolikmečių tyrimas, nagrinėjantis moksleivių skaitymo, matematikos ir gamtos mokslų pasiekimus, juos formuojančius veiksnius ir kt. (plačiau apie tyrimą <https://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/>). Nors iš pirmo žvilgsnio atliekami šalių švietimo sistemų lyginamieji tyrimai tiesiogiai nesusiję su UT, šiandien matomas didelė teoretikų susidomėjimą keliantis „PISA efektas“. Jis pasireiškia valstybių pastangomis kuo geriau pasirodyti tyrimuose. Svarstoma, kokią įtaką tai daro ugdymo turiniui.

Tarptautinių lyginamųjų tyrimų įtaka lokaliai švietimui yra didelio mokslinin-

kų susidomėjimo objektas. Ekspertai sutaria, kad vyriausybės, matydamos kitaip arba geriau už save pasirodžiusias šalis, daro pakeitimų savo švietimo politikoje. Tyrėjų įsitikinimu, net pačių lyginimų ir testavimų forma savaime keičia supratimą, kas yra, kaip organizuojamas ir valdomas ugdymo turinys (Yates, Young, 2010, p. 5). Edukologai pažymi, kad nuo tada, kai pradėti didelio masto mokinių pasiekimų tyrimai (1960 m.), vis daugiau edukacinių lyginimų daugmaž standartizuoti, rezultatai pateikiami reitingų lentelėmis, o lyginimo vienetai (dažniausiai, bet ne visada – nacionalinės valstybės) išrikiuojami hierarchine tvarka. Tai uždegė žalią šviesą visiškai naujai „lyginamųjų lentelių politikai“ (Steiner-Khamsi 2003), arba „valdymui lyginant“ (Nóvoa, Yariv-Mashal, 2003), taip kuriant normatyvinį spaudimą dalyvaujančioms šalims siekti konkrečios rūšies švietimo reformų (Waldow, Takayama, Sung, 2014). Mokslininkai pažymi, kad „tarptautinių organizacijų įtaka pasireiškia kintamomis nacionalinėmis ugdymo programomis ir būtinybe ugdymo turinio formuotojams bei mokytojams prisitaikyti prie naujų lyginamųjų tyrimų, testavimų ir tarptautinių reitingavimo sistemų, pavyzdžiui, EBPO PISA“ (Young, Yates, 2010, p. 4).

Kokio masto įtaką švietimo sistemoms daro ši organizacija, rodo jos pačios atliktas tyrimas. 2012 m. EBPO, norėdama išsiaiškinti, kokią įtaką tam tikrų šalių politiniams švietimo sprendimams daro PISA penkiolikmečių tyrimo rezultatai, apklausė 37 EBPO šalis nares ir partneres. Paaiškėjo, kad PISA daugelyje ekonomikų yra svarbus elementas, veikiantis nacionalinio lygio švietimo politiką. Tyrimo įrodymai

byloja, kad PISA naudojamas integruojant ją į nacionalines švietimo gaires bei vertinimo ir egzaminavimo praktikas, standartizuojant turinį ir formuojant veiklos tikslus. Yra įrodymų, kad PISA tyrimai turi potencialą „apibrėžti“ politines problemas ir nustatyti tolesnių diskusijų kryptį tiek visuomeniniu, tiek valstybiniu lygmeniu (Breakspear, 2012, p. 27). Peržengdamas išorinio švietimo veiklos vertinimo slenktį, PISA įsitvirtina kaip nacionalinis pasiekimų vertinimo įrankis. Šalims, kurios anksčiau neturėjo nacionalinių pasiekimų vertinimo sistemų, tokia tampa PISA, o šalyse, turinčiose savo baigiamuosius vertinimus, PISA rezultatai papildo jau turimus duomenis ir leidžia palyginti juos su tarptautiniais rodikliais. Tyrime parodoma, kad daug šalių manė esant reikšmingomis ir tikslingai siekė įtraukti PISA tipo kompetencijas į perdarytas nacionalines ugdymo programas ir standartus. Tyrimo ataskaitoje pabrėžiama, kad ryškėja PISA, kaip išorinio globalaus standarto, vaidmuo, pagal kurį šalys nustato švietimo sistemų tikslus ir vertina pastarųjų pažangą. Pažymima, kad PISA normos priimamos tiek šalių / ekonomikų lygiu, tiek ir viršvalstybinių organizacijų, tokių kaip ES (Europos Komisija strateginiame dokumente „Švietimas ir mokymas 2020“ (Education and Training 2020) pabrėžia, kad remiantis PISA pasiekimų lygmenimis keliamas tikslas, kad nepasiekusiųjų antrojo lygmens mokinių būtų mažiau nei 15 proc.), taip pat verta paminėti, kad net 18 šalių jau oficialiai įtraukia PISA pasiekimų lygmenis ir rodiklius į savo nacionalinius ar subnacionalinius dokumentus, plėtros strategijas ir kt. (Breakspear, 2012, p. 28). Nesuklystume padarę prielaidą, kad

per pastaruosius metus padidėjus PISA tyrime dalyvaujančių šalių skaičiui padidėjo ir įtraukusiųjų PISA pasiekimų lygmenis ir rodiklius į nacionalinius dokumentus. Tarp tokių šalių yra ir Lietuva.

EBPO PISA lyginamųjų tyrimų paskatintos reformos (Vokietija, Japonija, Danija)

Kaip teigia tyrėjai Philipp Knodel, Kerstin Martens ir Dennis Niemann, nuo praėjusio šimtmečio aštuntojo dešimtmečio Vokietijoje nereformuotas švietimas tūkstantmečio pradžioje sulaukė „esminių“ ir „milžiniškų“ pokyčių. Edukologų nuomone, pokyčiai buvo tiesioginė reakcija į „PISA šoką“, sugriovusį Vokietijos kaip švietimo lyderės įvaizdį. Autoriai įrodo, kad „EBPO sukūrė spaudimą Vokietijai reformuoti vidurinio išsilavinimo sistemą perorientuojant ją į ekonominę paradigmą, kuri buvo pateikiama kaip žadanti geresnių rezultatų, didesnę nacionalinę ir individualų produktyvumą, taip pat atsitraukiant nuo švietimo kaip holistinio socialinės sanglaudos stiprinimo ir individų gerovės didinimo idėjos“ (Knodel, Martens, Niemann, 2013, p. 426). Švietimo kokybės gerinimo ir užtikrinimo metodai, vertinimo būdų diegimas, diagnostinių mokytojų įgūdžių gerinimas, edukacinių standartų įvedimas ir stebėseną atliekančios centrinės agentūros įsteigimas trumpai apibūdinamas kaip „empirinis posūkis“, kuris yra didelis Vokietijos švietimo politikos pokytis. Tyrėjai pabrėžia, kad iki „PISA šoko“ buvo griežtai kontroliuojamas mokymo turinys, o dabar pereita prie išmatuojamų kompetencijų, kurias mokinys privalės parodyti per standartizuotą vertinimą (Kno-

del, Martens, Niemann, 2013, p. 430). Vokiškoji didaktinė tradicija, teigianti, kad egzaminavimas turi stiprią neigiamą įtaką mokymo turiniui, metodams ir pedagoginiam stiliui, buvo radikaliai nutraukta įvedant patikrinimus pagal mokymo standartus. Tyrėjai nuogąstauja, kad tai lems mokymą „pagal vadovėlių“, kuris kažin ar prisidės prie aukštesnės kokybės.

Po to, kai dosniai finansuojama Danijos švietimo sistema PISA tyrimuose pasiekė tik vidutinių rezultatų, visuomenėje kilo diskusijų, sukėlusių įvairių politinių reformų, įskaitant strategijas, skirtas sustiprinti nacionalinę vertinimą ir egzaminavimą bei pagalbą socioekonomiškai nepalankioje padėtyje esantiems ir imigrantų mokiniams (Egelund, 2008). Tyrėja Maja Plum pažymi, kad po pirmosios PISA (2000 m.) ataskaitos ir tarptautinių tyrimų sukulto „šoko“ bendrojo lavinimo mokyklų įstatymas sulaukė 28 pataisų (Plum, 2014, p. 577). Negana to, po vėlesnių PISA tyrimų pasikeitė ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo reikalavimai įtvirtinant juos kaip svarbų žinių visuomenės ir žmoniškojo kapitalo vardiklį. Danų lopšeliai ir darželiai privalėjo skirti daugiau dėmesio mokymui (o ne auklėjimui ar priežiūrai). Kiekviena Danijos ikimokyklinio ugdymo įstaiga turėjo nurodyti aiškius tikslus, metodus ir įvertinimo priemones, pade monstruosiančias, ar jos kasdienės veiklos atitinka standartus keliamus šešiose vaiko vystymosi srityse: asmeninės kompetencijos, socialinės kompetencijos, mokslo, kalbinės kompetencijos, judesio ir kūno valdymo kompetencijos bei kultūrinių vertybių srityje (Plum, 2014, p. 571).

Japoniją taip pat galima priskirti prie šalių, kurios buvo sukrestos „PISA šoko“,

po kurio vyko politinės švietimo reformos. Iš pirmaujančios pozicijos PISA 2000 m. smarkiai nukritusi PISA 2003 m. Japonija, tyrėjos Keita Takayama teigimu, pasijuto lyg krizėje, kuri inspiravo audringus viešus ir politinius debatus. Švietimo ministerijos sprendimas buvo atnaujinti nacionalinius baigiamuosius egzaminus į juos įtraukiant PISA konstrukto užduotis, taip pat įvesti standartizuotus akademinis testus 6 ir 9 klasėse, kuriose mokiniai dalyvauja savanoriškai. Testuojama tai, kas ir PISA tyrimuose – skaitymo, matematinis ir gamtamokslinis raštingumas (Takayama, 2013).

EBPO PISA ir Lietuva

Į EBPO PISA tyrimą Lietuva įsitraukė 2004 metais. PISA 2006 tyrimo ciklas įvykdytas – 197 mokyklose, PISA 2009 tyrimo ciklas – 197 mokyklose, PISA 2012 tyrimo ciklas – 216 mokyklų, PISA 2015 tyrimo ciklas – 311 mokyklų. Kiekvieną tyrimo ciklą dalyvavo per 4 500 mokinių iš lietuviškų, lenkiškų bei rusiškų bendrojo lavinimo ir profesinių mokyklų, mokyklų direktoriai, mokinių tėvai. Šiuo metu Lietuva dalyvauja 2015 metų cikle (Nacionalinis egzaminų centras).

Kokio svarbumo Lietuvos švietimo politikams yra PISA, galime spręsti peržvelgę strateginius dokumentus. Pavyzdžiui, Valstybinėje švietimo 2013–2022 metų strategijoje pirmasis tikslas yra „paversti Lietuvos švietimą tvariu pagrindu valstybės gerovės kėlimui, veržliam ir savarankiškam žmogui, atsakingai ir solidariai kuriančiam savo, valstybės ir pasaulio ateitį“ (Lietuvos Respublikos Seimas, 2013, p. 2), o tai bus vertinama PISA

rodikliu (Lietuvos Respublikos Seimas, 2013, p. 2). Svarbus vaidmuo PISA tenka ir Lietuvos pažangos strategijoje „Lietuva 2030“, kurioje, kaip ir pirmiau minėtame dokumente, numatomas siekinys „mokinių, atitinkančių bent 3 (iš 6) mokymosi pasiekimų lygį, dalis pagal Tarptautinį penkiolikmečių tyrimą (PISA)“ (Lietuvos pažangos strategija „Lietuva 2030“). Taip pat 2014–2020 metų nacionalinėje pažangos programoje randame PISA rodiklius, kuriais vadovaujamesi ir Lietuvos Respublikos Vyriausybės 2012–2016 m. programos įgyvendinimo prioritetinių priemonių sąrašė, kur kaip vienas iš svarbiausių švietimo ir mokslo rezultatų įvardijama „Tarptautiniuose OECD PISA tyrimuose pasiekusių bent 3 skaitymo lygį 15 metų mokinių dalis (procentai): 2012 m. – 45 % <...> 2016 m. – 47 %“ (Lietuvos Respublikos Vyriausybė, 2013).

Konkretūs skaičiai strateginiuose dokumentuose iš popieriaus perauga į praktinius nacionalinių švietimo ministerijų veiksmus. Lietuvos švietimo horizonte tokių veiksmų apstu. Praėjus metams po pirmojo PISA 2004 m. ciklo paskelbta³ apie išorinio mokyklų auditavimo agentūros „Nacionalinės mokyklų vertinimo agentūros“ įsteigimą. Kad PISA tyrimai keičia ir Lietuvos ugdymo turinio reljefą, galime pastebėti ir skaitydami NEC svetainėje skelbiamas tyrimų ataskaitas ir antrinės analizės. EBPO PISA 2006 m. tyrimo antrinės analizės rekomendacijose pažymima, kad PISA tyrimo orientacija nėra įprasta Lietuvos mokytojams (OECD PISA

³ Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministras, įsakymas dėl Nacionalinės mokyklų vertinimo agentūros steigimo ir nuostatų tvirtinimo 2005 m. gruodžio 30 d. nr. isak-2683, Vilnius.

tyrimo filosofija ir 2006 m. tyrimo antrinė duomenų analizė, 2011). Kitose tyrimo ataskaitose teigiama, kad, siekiant pagerinti matematinius pasiekimus „numatoma išleisti leidinį mokytojams su pavyzdinėmis PISA tyrimo skaitymo gebėjimų užduotimis, vertinimo instrukcijomis bei tų užduočių statistika. Tokiu būdu mokytojai galėtų pateikti užduotis savo mokiniams“ (Dudaitė, 2007, p. 93; 2010, p. 79). Šie leidiniai, tai po tarptautinių tyrimų pasirodantys „PISA raštingumo užduočių pavyzdžiai“, be jų, pedagogai taip pat skatinami specialiais mokymais ir kvalifikacijos kėlimosi kursais: „Metodinės medžiagos „Matematikos probleminiai uždaviniai“ parengimas, vadovaujantis PISA tyrimų ataskaitų rekomendacijomis“ (Lietuvos matematikos mokytojų asociacija, 2014); taip pat mokytojai raginami prisidėti prie PISA tipo užduočių kūrimo: „Kviečiame kūrybingus mokytojus dalyvauti konkurse „Užduoties kodas“ kuriant įdomias ir prasmingas užduotis mokinių problemų sprendimo gebėjimams ugdyti.“ Prie dokumentų, su kuriais privalo susipažinti užduočių kūrėjai „5 priedas⁴. *Problemos sprendimo kompetencijos apibūdinimas pagal PISA 2012*“ (Ugdymo plėtotės centras. Renginiai, 2014), į seminarus kviečiami ne tik švietėjai profesionalai, bet ir privatus sektorius – vadovėlių ir mokymo priemonių leidėjai: „Seminaras OECD PISA švietimo tarptautinio tyrimo pamokos; PISA tyrimo rezultatai ir vadovėlių tobulinimo gairės“

⁴ Problemų sprendimo struktūra (versta iš PISA (2012): Assessment and Analytical Framework. Mathematics, reading, science, problemsolving and financial literacy). Prieiga per internetą: <http://www.upc.smm.lt/naujienos/pisa/kodas/5_priedas_Problemos_sprendimo_kompetencijos_apibudinimas.pdf>. [Žiūrėta 2015-05-08].

(Ugdymo plėtotės centras, 2011), arba: „Švietimo ir mokslo ministerija ir Ugdymo plėtotės centras nuo 2014 m. rugsėjo 10 d. pradeda organizuoti mokymus vadovėlių ir kitų mokymo priemonių autoriams, vertintojams ir leidėjams „Lietuvos penkiolikmečių pasiekimai tarptautiniuose tyrimuose – esama situacija ir perspektyva mokymosi priemonių aspektu“ (UPC, 2014).

Kaip svarbų ugdymo turinio aspektą reikėtų įvardyti kintamą matematinio raštingumo apibrėžimą. Nacionalinio egzaminų centro pranešime spaudai⁵ tvirtinama: „PISA tyrimas akcentuoja ne mokinių gebėjimą atkurti žinias, o gebėjimą tomis žiniomis naudotis“ (Stundža, 2013). Naudojama ir praktiškai pritaikoma realiomis gyvenimo situacijomis matematika, kitų ekspertų nuomone, yra suprimityvinama. Profesorius Rimantas Norvaiša svarsto: „Kai švietimo sistemos kokybės rodikliu tampa konkretus skaičius, tai daroma viskas, kad būtų pasiektas nustatytas rodiklis. Tokiam tikslui pasiekti visai nebūtina siekti ugdyti loginio samprotavimo tikslumo matematikos pamokose. Pakanka treniruoti moksleivius sprendžiant „realius uždavinius“ (Norvaiša, 2014). Bandant pasiekti strateginiuose dokumentuose numatytų tikslų, t. y. mažinti prastai mokančiųjų matematiką (nepasiekusiųjų antrojo matematikos raštingumo lygio pagal PISA), ŠMM rimtai aptarinėjamas „Matematinis raštingumas PISA tyrimų pagrindu“⁶, ekspertas

⁵ Mindaugas Stundža (2013). *Penkiolikmečių matematinio, gamtamokslinio raštingumo ir skaitymo gebėjimų*. Prieiga per internetą: <http://nec.lt/failai/3953_OECD_PISA2012_pranesimas_spaudai_2013_12_03.pdf>. [Žiūrėta 2015-04-08].

⁶ Švietimo problemos analizė. Matematinis raštingumas PISA tyrimų pagrindu. Prieiga per internetą:

nuogaštą: „[PISA matematikos] apibūdinimo pagrindinė mintis aiški – pasaulio ir kasdienės aplinkos pažinimas naudojant matematiką yra vienintelis matematinio ugdymo tikslas. Natūralu, kad tokio tikslo siekia tarptautinė ekonominio pobūdžio organizacija OECD. Bet visiškai nepateisinama, kad tokiu tikslu apsiriboja nacionalinė valstybė, kuri turėtų rūpintis ilgalaikiais ekonominio ir kultūrinio vystymosi tikslais. Mūsų pasirinkimą iliustruojantis pavyzdys – arba galima mokytis tik vairuoti mašiną, arba galima dar ir bandyti suprasti bendriausius mašinos veikimo principus“ (Norvaiša, 2015).

2014 m. rugpjūčio 26 d. vyko švietimo ir mokslo ministro spaudos konferencija apie naujų mokslo metų aktualijas bei savivaldybių administracijų švietimo padalinių vadovų konferencija „Švietimo prieinamumas ir lygios galimybės – iššūkiai užtikrinant kokybę“. Konferencijoje tuometis švietimo ir mokslo ministras prof. Dainius Pavalkis, grįsdamas privalomą ikimokyklinio ugdymo įteisinimą, rėmėsi tarptautiniais lyginamaisiais tyrimais. Citatos iš ministro skaidrių: „OECD: Ikimokyklinis ir priešmokyklinis ugdymas daro teigiamą poveikį vaikų tolesnei socialinei ir emocinei raidai, mokinių pasiekimams, iškritimo iš mokyklos rizikos mažinimui; PIRLS: Pasiekimams didžiausią įtaką turi tiek socialinis ekonominis kontekstas, tiek dalyvavimas ankstyvajame ugdyme; PISA: Nustatytas tiesioginis ryšys tarp pasiekimų ir dalyvavimo priešmokyklinio ugdymo programose“ (Paval-

kis, 2014, p. 5). Be to, ministras nurodė, kad jau parengtos ir šio ankstyvojo ugdymo vertinimo sistemos, kokybės kriterijai ir gairės (Pavalkis, 2014, p. 7). Mokslo metų trukmė, pasak ministro, taip pat turėtų būti ilginama remiantis tarptautinių lyginamųjų tyrimų atskleistu „reikšmingu sąryšiu tarp mokymosi pasiekimų ir mokymosi trukmės“ (p. 8). Atskirą dėmesį D. Pavalkis skyrė suderinti standartizuoto vertinimo sistemai, kuri prasideda antroje klasėje kaip „diagnostinis įrankis“, trunka 4, 6, 8 klasėse kaip standartizuoti ir tarptautiniai testai, 10 klasėje PUPP (Pagrindinio ugdymo pasiekimų patikrinimo) forma ir galiausiai 12 klasėje brandos egzaminų pavidalu.

Atlikus Lietuvos švietimo sistemos dokumentų ir informacijos šaltinių pirminę analizę galima teigti, kad Lietuva, palyginti su kitomis tirtomis valstybėmis, kuriose po prasto pasirodymo PISA tyrime įvykdavo panašaus pobūdžio švietimo kaita, imasi analogiškų veiksmų. Išmatuojamų kompetencijų svarbos augimas, PISA tyrimo rodiklių įtraukimas į nacionalinius strateginius dokumentus, matematikos ir gamtamokslių disciplinų projektų plėtra, PISA konstrukto užduočių įtraukimas į nacionalinius pasiekimų vertinimus, tyrimo duomenų naudojimas atskaitingumo ir kokybės kontrolės mechanizmams diegti, galima teigti, yra PISA tyrimo inspiruotos reformos, pasireiškiančios ne tik užsienyje, bet ir Lietuvoje. Remiantis šia prielaida kyla pagrįstų klausimų dėl Lietuvos švietimo politikos kryptingumo, jos formuojamo ugdymo turinio orientacijos ir savarankiškumo. Atsakymams į šiuos klausimus reikia išsamesnės analizės, kurią atliksime pasitelkdami empirinį tyri-

<http://www.nmva.smm.lt/wp--content/uploads/2012/12/575_1558e29fc5e98354b8da8731cc505362.pdf>. [Žiūrėta 2015-04-08].

mą – pusiau struktūruotą giluminį ekspertų interviu.

Empirinio tyrimo metodologija

Tyrimo tikslas – remiantis ekspertinėmis nuomonėmis iširti, kokią įtaką bendrajam ugdymo turiniui daro tarptautiniai tyrimai, vykdomi Lietuvoje. Interviu metu išaiškinta įtaka, jos išraiškos ir požymiai leis įvardyti ugdymo turinio kaitos tendencijas, priklausomas nuo tarptautinių tyrimų.

Tyrimo metodai. Atliekant tyrimą buvo remtasi Kenneth Bailey, Palena Neale, Joe Kincheloe, Kathleen Berry, Kęstučio Kardelio metodologiniais siūlymais. Tyrimas vykdytas remiantis pusiau struktūruoto giluminio interviu metodu, informantams pateikiant orientacinius, bendro pobūdžio klausimus.

Tyrimo dalyviai. Tyrimo dalyviais pasirinkome švietimo sistemoje daugiau nei dešimt metų dirbančius arba pedagogo eksperto kvalifikaciją turinčius specialistus, kuriuos galima įvardyti švietimo ekspertais. Būtina sąlyga, kad dalyvių darbas būtų susijęs su tyrimo objektais – bendrojo ugdymo turiniu ir jam darančiais įtaką veiksniais.

Atrinkdami tyrimo dalyvius, siekėme, kad kiekvienas informantas suteiktų papildomos informacijos apie tiriamą objektą. Pasirinkimo kriterijus buvo sąsajos su ugdymo turiniu ir jį lemiančiais veiksniais (patirtis įgyvendinant, kuriant, vertinant ugdymo turinį).

Du respondentai yra Ugdymo plėtotės centro darbuotojai, du universitetų dėstytojai, vienas Seimo mokslo ir kultūros komiteto darbuotojas ir vienas progimnazijos vadovas.

Tyrimo proceso organizavimas

Duomenys rinkti vykdant pusiau struktūruotą interviu. Informantai – švietimo ekspertai, einantys skirtingas pareigas įvairiose švietimo institucijose. Ekspertai prieš susitikimą sutarė vietoje ir laiku būdavo trumpai supažindinami su tyrimo tema, bet, stengiantis apsaugoti tyrimą nuo galimų paklaidų dėl tyrėjo nuomonės ar požiūrio į tiriamus reiškinius, smulkesnė informacija apie teorinę darbo dalį nebuvo atskleista. Dėl tos pačios priežasties informantams būdavo garantuojamas ir anonimiškumas. Interviu trukdavo nuo 45 min. iki 1,5 valandos.

Tyrimo duomenų analizė atlikta remiantis šiomis stadijomis:

- Atviras kodavimas – ieškota prasmingų duomenų sąsajų, duomenys grupuoti į pirmines kategorijas (subkategorijas).
- Ašinis kodavimas – besiformuojančios subkategorijos, sujungtos į kategorijas.
- Atrankinis kodavimas – aprašytas tekstas, kuriame paaiškintos kategorijų sąsajos.

Duomenų kodavimas, kategorizavimas ir generalizavimas vykdytas programa MAXDQA11.

Ugdymo turinio kaitos priežastys

Ekspertams pasakojant apie Lietuvos bendrąjį ugdymo turinį, jo kryptį ir kaitą buvo minimos įvairios UT veikiančios jėgos ir organizacijos. Paprašyti pasakyti savo nuomonę plačiau informantai, priklausomai nuo einamų pareigų ir profesinės patirties, nurodė įvairias jėgas, tiesiogiai ir netiesiogiai darančias įtaką ugdymo turiniui.

Švietimo ekspertų išsakytos ugdymo turinį veikiančios jėgos

<...> dabar labai dairomasi „ką daro kiti?“. Deklaruojami tie patys didieji tikslai, o jau ten konkrečiai, tai kiekvienas įvairiai elgiasi. Reikia pripažinti, kad mažiau galvojama savo galva, o daugiau tiesiog žiūrima kaip kokie ten škotai, kaip kokie velsiečiai <...> Visos šalys savaip sprendžia savo iššūkius, o Lietuva – kažkaip lietuviškai: labai stropiai puola vykdyti bet kurią direktyvą, labai nekritiškai priima tuos pageidavimus, einančius iš Briuselio ar OECD ar iš kitų organizacijų (E1).

<...> viską reguliuoja galių centrai, ten tos tarptautinės organizacijos, čia būtų banalu vardinti kažkokius ar valiutos fondus, ar asociacijas, ar tyrimų programas, viskas pas mus yra aprašyta (E5).

Iš to, su kuo kasdien susiduriame, tai OECD, Europos Sąjungos struktūros, institucijos, tai daro poveikį. Galų gale Tarptautinis Valiutos Fondas daro įtaką (E2).

Labiausiai Lietuvos ugdymą veikia organizacija OECD. Lietuva nėra jos narys, bet baisiausiai nori tapti tuo nariu <...> labiausiai stengiasi ir deda pastangas atitikti tuos kriterijus, kuriuos ta organizacija savo narėms kelia.<...> Pagrindinis būtų PISA tyrimas, atliekamas kas trejus metus (E3).

Ekspertai išskiria ugdymo turinio kaitą kaip nuo Lietuvos švietimo sistemoje dirbančių individų noro ir valios priklausantį procesą. Kalbant apie ugdymo turinio formavimą, E1 nuomone, vyksta kitų šalių ugdymo programų „skolinimasis“, kuris dažnai priklauso nuo konkrečių žmonių: *Tą ugdymo turinį ne tik kad centrai gali valdyti, bet jis priklauso net nuo atskirų žmonių, net bijau pasakyti, nuo vieno žmogaus gali priklausyti (E5); Ir dėl to viena programa ten pagal škotus, kita parašyta pagal kana-*

diečius, trečia pagal...<...> negalvoja, ko reikia konkrečiai dabar Lietuvai ir mūsų vaikams ... (E1). Kitą sprendimų priėmimo medalio pusę parodo E6, jis akcentuoja bendrų susitarimų kultūrą ir įvairių suinteresuotų šalių įtraukimą į ugdymo turinio klausimus. Nors, kaip iš vėlesnės informanto kalbos matyti, tai kartais apsinkina ir sulėtina specialistų ir ekspertų veiklą: „verslas spaudžia ir atakuoja ministeriją.“ (E6) Informantų minėtos konkrečios organizacijos sutampa su teorinėje tyrimo dalyje įvardytomis globaliomis švietimo kaitos jėgomis. Išskirdami tarptautinių organizacijų lygmenį, ekspertai dažniausiai minėjo Europos Sąjungą (E1, E2, E5, E6), TVF (E2, E5), EBPO (E1, E2, E3, E5, E6), būtina pabrėžti, kad informantas E4 įvardijo „tarptautinius tyrimus“, neminėdamas konkrečios organizacijos ar pavadinimo. Kaip rodo ekspertų išvardytos kaitos jėgos, oficialus Lietuvos ugdymo turinys ne visada formuojamas pasitarus su visuomene, bet pastebima ir demokratinių procesų.

Tarptautinių lyginamųjų tyrimų vertinimas

Visiems ekspertams minint EBPO ar tarptautinius tyrimus kaip ugdymo turinio kaitos veiksnį, buvo paprašyta įvertinti Lietuvoje vykdomus tarptautinius lyginamuosius tyrimus. Pasidomėjus informantų nuomone apie tarptautinių tyrimų, vykdomų Lietuvoje, metodologinius pranašumus ir trūkumus, gauti šie atsakymai:

Metodologiniai pranašumai:

- didelė imtis (E2);
- galimybė palyginti save su kitomis šalimis (E4, E6);
- galimybė analizuoti duomenis (E1, E6).

Metodologiniai trūkumai:

- užduočių kokybė (E1, E3, E5);
- organizavimo trūkumai (E5, E2);
- kultūrinis šališkumas (E2, E3, E5);
- reitingavimas (E1, E2, E3, E4, E5, E6).

Būtina pabrėžti, kad dauguma informantų, kalbėdami apie tarptautinius lyginamuosius tyrimus, minėjo būtent EBPO PISA penkiolikmečių tyrimą. Du ekspertai papildomai minėjo ir kitus tyrimus – IEA TIMSS (E3), IEA ICILS, OECD PIAAC (E6). Didelės nuostabos tai nekelia, panaši tendencija atsiskleidė ir teorinėje tyrimo dalyje – PISA tyrimui skiriama daugiausia dėmesio.

Yra dar toks TIMSS tyrimas, bet jis daugiau tiria matematinius gebėjimus. Jeigu PISA tiria matematikos taikymo gebėjimus, tai TIMSS jau gilesnius tyrimus atlieka, ir užduotys yra labiau matematiškos. Bet jie poveikį mažesnę turi. Tie tyrimai daromi, bet niekad nesutikau, kad TIMSS tyrimai dokumentuose atsispindėtų. Čia dar vienas įrodymas, kad mūsų ugdymą formuoja ne bet kokie tarptautiniai tyrimai, bet tie, kuriuos formuoja OECD. Kodėl ne TIMSS, aš nežinau, nors jis matematiniu požiūriu mums būtų palankesnis (E3).

Reikšminga tai, kad dauguma informantų pastebimai plačiau aptarinėjo tyrimų trūkumus, dažnai vangiai svarstydami apie pranašumus. Dažniausiai ekspertai kritikavo tyrimo užduočių kokybę:

Vertinu labai kritiškai, nes esu psichologė. Turėjau labai rimtą pasirengimą ir supratimą, kas yra tyrimai ir kaip jie ten padaromi, kokie jie galėtų būti ir kokie jie turėtų būti ir kokius juos pavyksta padaryti, kai būna riboti resursai ir įvairūs kiti veiksniai.

Aš tų vadinamųjų tyrimų tyrimais net negalėčiau pavadinti. Tai yra ne tyrimai, tai yra testavimas, primityvus gana, dabar stengiamasi truputį jį pamoderninti, bet vis tiek tai yra testavimas, surenkami testų rezultatai, apdorojami statistiškai ir viskas. Koks čia tyrimas? Na aišku, yra dar ir kitos dalys, kurios leidžia daryti koreliacijas. Tai yra nuostabu, nes jau gali daryti analizę, kas nuo ko priklauso, kaip ten kas su kuo susiję (E1).

Išreikštas informantų rūpestis ir organizavimo skaidrumu. Skirtingi ekspertai teigė, kad tyrimų vykdymas „surežisuotas“, dalyvaujančios mokyklos „parenkamos“ ir nebūtinai atspindi tikrus statistinius dėsningumus (E2, E5). Trys ekspertai kvestionavo ir kaip svarbų trūkumą nurodė dėl globalaus tyrimo masto neišvengiamą kultūrinį tyrimo šališkumą.

Čia yra tokių dalykų kaip skirtingi kultūriniai dalykai. Jeigu nori kažkokį sudėtingesnę uždavinį formuluoti, tai kiekvienoje šalyje yra skirtingi niuansai, kaip suformuluoti tą sąlygą, kad vienodai suprastų skirtingų šalių, ypač Azijos ir Europos, žmonės (E3).

Būtina pabrėžti, kad vienas iš ekspertų, priešingai nei visi kiti, nurodė PISA tyrimo užduotis kaip pranašumą:

Galiu pasakyti, kuo tas pats PISA tyrimas patrauklus. Kai mes padarėme tuos septynis susitikimus ir tarėmės dėl kokybės konstrukto tuose susitikimuose buvo išnagrinėtas tas PISA konstruktas, ne akiai, o skiriant dėmesį, koks gi tas tyrimas iš tikrųjų ir ką gi jis ten rodo. Tai labai stiprūs mechanizmai yra ne tik pačiame tyrime sukonstruoti kaip aš supratau iš visų diskusijų su mūsų žinovais, bet ir patys loginiai konstruktai labai naudingi tolimesniam mūsų darbui (E6).

Tarptautinių lyginamųjų tyrimų poveikis ugdymo turiniui

Tarptautinių tyrimų ir ugdymo turinio ryšio veiksmingumą patvirtina šioje tyrimo dalyje išsakytos respondentų nuomonės. Remdamiesi ekspertų požiūriu išskyrėme šias pagrindines poveikio kryptis, kuriomis tarptautiniai tyrimai keičia ugdymo turinį:

- kinta ugdymo turinys;
- pats ugdymo procesas;
- ugdymo tikslai;
- bendrojo ugdymo programos;
- ugdymo turinio savitumas.

Toliau atskleidžiama, kaip informantai tai pateikia.

Informantų nuomonė sutampa su teorinėje šio tyrimo dalyje išskirta pozicija dėl netiesiogiai tarptautinių tyrimų siaurinamo ugdymo turinio, kai kasdienėje ugdymo veikloje pradedama koncentruotis ties tais įgūdžiais ar kognityviais gebėjimais, kurie tikrinami lyginamuosiuose tyrimuose.

Dar labiau fokusuotis į tai, kad mes turime stengtis pagerinti tuos tyrimų, testavimų rezultatus, tai reiškia dar labiau susiaurinti. Kas ir yra baisiausia. Didysis testavimų blogis yra tas, kad visiškai susiaurinamas ugdymo turinys (E1).

E4 pažymėjo, kad galimai dėl tarptautinių tyrimų įtakos keičiama ir mokslo metų trukmė:

Ugdymo turinio kaitos dalis yra kalbėjimas apie mokslo metų ilginimą, apie tam tikrus kosmetinius pakeitimus <...>.

Informantai atskleidė, kad ugdymo turiniui kaip priemonė naudojamos tarptautinių tyrimų užduotys, taip pat pabrėžiami tie gebėjimai ir temos, kuriuos pedagogai supranta kaip tarptautinį „standartą“.

Čia panašiai kaip egzaminams ruošiam 11–12 klasėje. Užmirštame apie programas ir ruošiam egzaminams. Tai dabar papildomai ir aštuntų klasių, penkiolikmečiai yra ruošiami, kad gerai pasirodytų PISA tyrimuose (E3).

Trys informantai apibūdino ir disciplinuojamąjį tyrimų efektą. Disciplinuojamos visos švietimo sistemos grandys. Kokybės gerinimu prisidengusi atskaitingumo sistema reikalauja demonstruoti aukštus pasiekimus, o tai savo ruožtu negali neveikti ugdymo turinio.

<...> jeigu jau yra tokie įrankiai, kurie leidžia pamatuoti ne tik vaikų, bet ir mokytojo darbą, ir mokyklos darbą, ir šalies darbą, tai tada žinoma, nuo šalies valdžių iki savivaldybių iki mokyklos vadų, iki mokytojų, iki tėvų, iki vaikų, visi nori pasirodyti kuo geriau (E1).

Ekspertas E1 pabrėžė savanorišką runginimąsi dėl aukštesnės vietos tyrimo reitingų lentelėse. Tai sietina su žinomu reitingavimo efektu, kai lyginant vienus subjektus su kitais vyksta konkurencijos inspiruotas lenktyniavimas. Kadangi nė vienas iš ranguojamų subjektų neturi galimybės nulemti, kas bus matuojama ir lyginama, tai sutampa su teorinėje šio tyrimo dalyje aprašytu reiškiniu „lyginamųjų lentelių politika“ (Steiner-Khamsi 2003), arba „valdymu lyginant“ (Nóvoa, Yariv-Mashal 2003).

Informantas E5 pabrėžė kitą reitingavimo aspektą. Jo nuomone, nerodantys noro lenktyniauti yra disciplinuojami teikiant pagalbą, taip pateikiant, kad reikia orientuotis į aukštus pasiekimus konkrečiose srityse.

Ji mus suranguoja. Bet tai jėgai mes paskui visi tarnaujam. Ji nusileidžia iki manęs per tuos testus, o paskui įsijungia visos admi-

nistravimo jėgos ir vadybinės. <...> orientuojamės į visišką instrumentus. Pagal tai mane vertins, mano darbą, kaip mokytojo, kaip mokslo žmogaus (E5).

Netgi patariama, kad tos mokyklos, kurių rezultatai žemesni už šalies vidurkį, tai jau tos mokyklos turėtų pasitreniruoti daugiau, atkreipti dėmesį. Kalbama, kad net mokyklos vertinimuose apie tai bus galvojama (E3).

Informantų, kalbančių apie tarptautinių tyrimų vykdomą šalių reitingavimą, buvo klausama, ar aukštesni pasiekimai tarptautiniuose tyrimuose reiškia kokybiškesnę šalies švietimą. Daugelis skubėjo pabrėžti, kad standartizuoti tarptautiniai lyginamieji tyrimai geba išmatuoti tik siaurą švietimui keliamų tikslų spektrą – žinias ir gebėjimą jas pritaikyti, dėl to jokiū būdu negalima gretinti pasiekimų tyrimuose su švietimo kokybe.

Aukštesni pasiekimai rodo tik vieną šaką, tik vieną medį, kur galima lipti. Jeigu mes matuojame pagal tokią liniuotę, tai mes tokius rezultatus turime (E6).

Kiti ekspertai net supriešino pasiekimus ir kokybę:

Vieni kalba apie vertybes, siekius ir t. t., o kiti apie pasiekimus, rezultatus ir statistiką, didžiuosius skaičius. Nėra susišnekėjimo (E5).

Buvo pabrėžta, kad, siekiant pagerinti pasiekimus tarptautiniuose testuose, visai nebūtina pagerinti švietimo kokybės, užtenka „mokytiis testui“ (E3).

Apibendrinant pastaruosius ekspertų pasisakymus reikia pasakyti, kad hierarchiškai surikiuojant ir lyginant šalis, ugdymo įstaigas ar mokytojus, tikėtinas padarinys – ugdymo turinio „pritaikymas“ testui ir klasėse pasireiškiantis bendrojo ugdymo turinio, apimties ir tikslų siaurėjimas.

Informantai, paklausti, ar tarptautiniai tyrimai prioretizuoja ekonomikos ir darbo rinkos keliamus tikslus ugdymo turinyje, atsakė skirtingai. Visi sutiko, kad darbo rinka vaidina svarbų vaidmenį švietime, bet tarptautiniams tyrimams suteikė skirtingą vaidmenį. Svarbu pabrėžti, kad, priešingai nei teorinėje tyrimo dalyje išreikšta mintis apie tarptautinių tyrimų ir rinkos poreikių ryšį, E1 ir E3 pažymėjo, kad tarptautiniai tyrimai, standartizuotais testais tirdami siaurą pasiekimų spektrą šiandienos rinkai reikalingų kompetencijų ilgalaikėje perspektyvoje, gali pakenkti ekonomikai.

Man atrodo, kad visuomenės progresui tokie dalykai tik trukdys. Ir jeigu dabar mūsų darbdaviai aiškina, kaip čia reikia tarnauti tiktai ūkiui, tai jie patys nesuvokia, ką kalba, jie galvoja tik apie šią dieną, bet visiškai negalvoja apie valstybę, visuomenę ir tautos ateitį. Pragmatiški, utilitaristiški interesai, mano galva, šokinėjimas apie testus neša priešingą rezultatą, ne padės, o pakenks (E1).

PISA keičia matematiką ne į tą pusę. <...> Jeigu mes norime nepasimesti tame pasaulyje ir nelikti provincija, mes turime irgi kurti. O kūryba šiuolaikiniame lygmenyje reikalauja aukšto lygio matematinių gebėjimų. PISA niekada to nepasieks (E3).

Daugelis ekspertų nuogastavo dėl tarptautinių tyrimų stiprinamos standartizacijos. Lietuviškų kriterijų keitimas tarptautiniais jų buvo įvardytas kaip ugdymo turinį homogenizuojantis veiksnys.

Tai iš esmės bandymas švietimą unifikuoti. Galbūt netgi ir primesti tam tikrus vienodus vardiklius (E4). O globaliai rinkai daryti reikia universalių švietimo sistemų (E3). Problema, iššūkis yra identiteto dalykas. Skaudi paties turinio, dalyko, mokytojo identiteto niveliacija (E5).

Apibendrinant ekspertų pasisakymus galima teigti, kad ateities perspektyvoje prognozuotina stiprėjanti trintis tarp visuomenės dalies, kuri kvestionuoja švietimo, kaip ekonominių institucijų ir valstybės užsakymo vykdytojo, vaidmenį, ir tų, kurie mato tik šios krypties pranašumus. Pabrėžtina, kad vienai iš pusių apeliuojant į bendrąsias mokinio kompetencijas, kita pusė tarptautinių tyrimų rezultatų forma pateiks pozityvistines, sumokslintas tiesas, dėl to neabejotinai turės svaresnių įrodymų, o tai *per se* lems jos požiūriams ir intencijoms didesnę kredibilitumą. Interviu dalyvių pasidalijimai ir šio tyrimo teorinėje dalyje išdėstyti faktai leidžia daryti prielaidą, kad Lietuvos bendrojo ugdymo mokykla susidurs su didėjančiu centralizuotu decentralizavimu, pasireiškiančiu švietimo vadybos klausimų sukonzentravimu į lokalų mokyklų lygį, tuo pat metu ugdymo turinio ir strategijų kūrimo sverius išlaikant valstybės rankose. O pastebimas valstybės siekis atitikti tarptautinius tyrimus vykdančios organizacijos EBPO kriterijus kelia politinį klausimą, kieno vertybes ir pasaulėvaizdį atspindi ši besiformuojanti švietimo kryptis? Didėjant emigracijai ir vykstant visuomenės stratifikacijai šie klausimai turėtų būti keliami ir anapus siauro švietimo ekspertų rato.

Išvados

1. Šiandienį ugdymo turinio formavimo(si) kontekstą veikia globalizacijos ir postmodernizmo reiškiniai. Dėl įtakos švietimui matoma nuolatinė interesų kova, kurios pagrindinis „prizas“ – galimybė lemti ugdymo turinio kryptį. Globalizacija visų pirma yra ekonominis reiškinys.

Šalys bando ieškoti valstybės, ekonomikos ir visuomenės poreikių pusiausvyros, bet žinių ekonomikoje ugdymo turinio kuriamas produktas yra perkamas ir parduodamas, todėl efektyvumo, sąnaudų ir naudos analizės ir žmogiškojo kapitalo teorija tapo neatskiriama švietimo politikų žodyno dalimi. Paslėptas rinkos ugdymo turinys siaurina ugdymo turinio horizontą, sureikšmindamas greičiausiai atsiperkančias ir ekonominių pranašumą suteikiančias kompetencijas, nuošalėje palikdamas etines, moralines ar socialines kompetencijas.

2. Tarptautinių tyrimų įtaka ugdymo turiniui yra santykinai naujas reiškinys. Atliekami mokinių pasiekimų lyginamieji tyrimai iš pirmo žvilgsnio tiesiogiai nesusiję su ugdymo turiniu ir yra tik matavimo instrumentas, suteikiantis valstybėms didelę reikšmingų duomenų bazę, tačiau nerimą keliantis valstybių siekis kuo geriau pasirodyti tyrimuose dažnai lemia bereikalingą vietinių švietimo sistemų reformavimą. Išskirtini šie reformų aspektai: ugdymo tikslų kėlimo centralizavimas, mokyklos lygmens vadybos decentralizavimas, pasirinkimo laisvės ir privatizavimo didinimas, išplėstas rinkos mechanizmų naudojimas, ugdymo turinio standartizavimas, reguliarus auditavimas. Ugdymo turinio tikslai dažniausiai perorientuojami į ekonominę paradigmą, žada aukštus pasiekimus tiek nacionaliniu, tiek individualiu lygmeniu. Bet tuo pat metu vyksta atsitraukimas nuo švietimo, kaip holistinio socialinės sanglaudos stiprinimo ir individų gerovės didinimo, idėjos.

3. Lietuvos švietimo sistemoje ir formuojant ugdymo turinį pastebima panašių pokyčių. Tarptautinio tyrimo PISA rodikliai yra minimi Valstybinėje švietimo 2013–2022 metų strategijoje, Lietuvos pažangos strategijoje „Lietuva 2030“, organizuojami PISA mokymai bei seminarai pedagogams ir vadovėlių autoriams, pabrėžiamas vertinimo ir įsivertinimo mechanizmų diegimas mokyklose, stiprinamos atskaitingumo sistemos, daug dėmesio skiriama matematiniam ir gamtamoksliniam raštingumui, įvedamas privalomas matematikos egzaminas, akcentuojamas gabių ugdymas ir orientacija į aukštus pasiekimus.
4. Pusiau struktūruotu interviu ištyrus Lietuvos ekspertų požiūrį į tai, kokią įtaką Lietuvos bendrojo ugdymo turiniui turi dalyvavimas tarptautiniuose lyginamuosiuose tyrimuose, pasitvirtino teorinės išvalgos. Ekspertų pastebėtas didelis politinių pajėgų metimas, siekiant kuo aukštesnių nacionalinių pasiekimų tarptautiniuose tyrimuose, yra kvestionuotinas dėl ugdymo turinio siaurimo. Pažymėtina, kad išmatuojamos kompetencijos sudaro tik mažą dalį bendrojo lavinimo mokyklai keliamų uždavinių, dėl to rekomenduotinas adekvatus išteklių ir dėmesio skyrimas šiai problemai spręsti.
5. Empirinio tyrimo metu atskleista, kad papildomi duomenys, surinkti tarptautinių tyrimų metu, yra vertingi ir jokių būdu negalima jų ignoruoti, tačiau dėl tikėtino tyrimų užduočių kultūrinio šališkumo, kokybės ir kvestionuotinos organizavimo tvarkos susidaro pagrįsta abejonė dėl reitinguose skelbiamų skirtingų šalių pozicijų objektyvumo. Kiekvienos šalies švietimo sistema yra unikali, dėl to lyginti jas tarpusavyje ir skelbti „nugalėtojus“ bei „pralaimėtojus“ nėra konstruktyvu.
6. Remiantis ekspertų interviu galima teigti, kad aukšti pasiekimai tarptautiniuose tyrimuose gali slėpti dideles vidaus švietimo problemas, o žemi pasiekimai nebūtinai reiškia, kad tam tikroje valstybėje švietimo kokybė per prasta. Atsižvelgiant į tai, keltini pagrįsti klausimai dėl Lietuvos švietimo politikos kryptingumo, demokratiškumo ir siaurimo orientuojantis į reitingus.

LITERATŪRA

Breakspear, S. (2012). *The Policy Impact of PISA: An Exploration of the Normative Effects of International Benchmarking in School System Performance*. OECD Publishing. Prieiga per internetą: <<http://dx.doi.org/10.1787/5k9fdfqffr28-en>>. [Žiūrėta 2015-03-30].

Carnoy, M; Khavenson, T; Ivanova, A. (2015). Using TIMSS and PISA results to inform educational policy: a study of Russia and its neighbours. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, Vol. 45 (2), p. 248–271.

Egelund, N. (2008). The value of international comparative studies of achievement – a Danish perspective. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, Vol. 15 (3), p. 37–41.

Yates, L; Young, M. (2010). Globalisation, Knowledge and the Curriculum. *European Journal of Education*, Vol. 45, (1), p. 4–10.

Knodel, P; Martens, K; Niemann, D. (2013). PISA as an ideational roadmap for policy change: exploring Germany and England in a comparative perspective. *Globalisation, Societies and Education*, Vol. 11 (3), p. 421–441.

Lietuvos matematikos mokytojų asociacija. (2014). *mif.vu.lt*. Prieiga per internetą: <<http://mif.vu.lt/lmma/?p=1103>>. [Žiūrėta 2015-04-06].

Lietuvos Respublikos Seimas. (2013). Valstybinė švietimo 2013–2022 metų strategija. Priedas. Prieiga per internetą: <https://www.smm.lt/uploads/lawacts/docs/451_f91e8f0a036e87d0634760f97ba07225.pdf>. [Žiūrėta 2015-03-23].

Lietuvos Respublikos Vyriausybė. (2013 m. 03). Lietuvos Respublikos Vyriausybės 2012–2016 m. programos įgyvendinimo prioritetinės priemonės. Prieiga per internetą: <http://www.lpsk.lt/docs/2013-03-01_PRIEMONI%C5%B2_PLANAS_MAP-2.pdf>. [Žiūrėta 2015-04-05].

Lingard, B; Rawolle, S; Taylor, S. (2005). Globalising policy sociology in education: working with Bourdieu. *Journal of Education Policy*, Vol. 20 (6), p. 759–777.

Lietuvos Respublikos užsienio reikalų ministerija. Prieiga per internetą: <<https://www.urm.lt/default/lt/ekonomine-diplomatija/lietuva-tarptautinese-ekonominese-organizacijose/ebpo>>. [Žiūrėta 2015-03-20].

Meyer, H. D; Benavot, A. (2013). PISA and the Globalization of Education Governance: some puzzles and problems. In Phillips, D. A. (Eds.) *PISA, Power, and Policy*. United Kingdom, Symposium Books.

Meyer, J. W; Boli, J; Thomas, G. M; Ramirez, F. O. (1997). World Society and the Nation-State. *American Journal of Sociology*, Vol. 103 (1), p. 144–181.

Morgan, C; Shahjahan, R. A. (2014). The legitimization of OECD's global educational governance: examining PISA and AHELO test production. *Comparative Education*, Vol. 50 (2), p. 192–205.

Moutsios, S. (2010). Power, politics and transnational policy-making in education. *Globalisation, Societies and Education*, Vol. 8 (1), p. 121–141.

Nacionalinis egzaminų centras. (n.d.). *Mokinių pasiekimų tyrimai* > OECD PISA. Prieiga per internetą: <<http://nec.lt/10/>>. [Žiūrėta 2015-04-17].

NEC. (2011). *OECD PISA tyrimo filosofija ir 2006 m. tyrimo antrinė duomenų analizė*. Vilnius. Prieiga per internetą: <http://www.egzaminai.lt/failai/4217_OECD_PISA_2006_analize.pdf>. [Žiūrėta 2015-04-17].

Norvaiša, R. (2014). *Link primityviosios matematikos*. Prieiga per internetą: <<http://norvaisa.lt/>

matematika/mokykline-matematika/link-primityviosios-matematikos/>. [Žiūrėta 2015-04-06].

Norvaiša, R. (2015). *Mokyklinė matematika: matematinis raštingumas, samprotavimų loginis tikslumas ir vertybių ugdymas*. Prieiga per internetą: <<http://norvaisa.lt/matematika/mokykline-matematika/mokykline-matematika-matematinis-rastingumas-samprotavimu-loginis-tikslumas-ir-vertybiu-ugdymas/>>. [Žiūrėta 2015-05-08].

OECD. (2015 m. 03 21 d.). *About PISA*. Prieiga per internetą: <<http://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/>>. [Žiūrėta 2015-03-23].

Pavalkis, D. (2014). Savivaldybių administracijų švietimo padalinių vadovų konferencija 2014 m. Vilnius. Prieiga per internetą: <<https://goo.gl/cfSoum>>. [Žiūrėta 2016-11-07].

Plum, M. (2014). A globalised curriculum – international comparative practices and the preschool child as a site of economic optimisation. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, Vol. 35, (4) p. 570–583.

Rizvi, F.; Lingard, B. (2006) Globalization and the changing nature of the OECD's educational work. In H. Lauder, P. Brown, J. Dillabough, & A. H. Halsey (Eds.), *Education, globalization and social change* (p. 247–260). Oxford: Oxford University Press.

Robertson, S. L. (2010). 'Spatializing' the sociology of education, Stand-points, entry-points, vantage-points I. In M. W. Apple, *The Routledge International Handbook of the Sociology of Education*, p. 15-26. New York: Routledge.

Schleicher, A. (2014). *Secretary-General's Report to Ministers 2014*. Paris: OECD. Prieiga per internetą: <<http://issuu.com/oecd.publishing/docs/reporttominsters/3?e=3055080/9324480>>. [Žiūrėta 2015-03-20].

Sellar, S; Lingard, B. (2013). Looking East: Shanghai, PISA 2009 and the reconstitution of reference societies in the global education policy field. *Comparative Education*, Vol. 49 (4) p. 464–485.

Spring, J. (2008). Research on Globalization and Education. *American Educational Research Association*, Vol.78 (2), p. 330–363.

Spring, J. (2015). *Globalization of Education: An Introduction*. New York: Routledge.

Stundža, M. (2013). *Penkiolikmečių matematinio, gamtamokslinio raštingumo ir skaitymo*

gebėjimų. Prieiga per internetą: <http://nec.lt/fai-lai/3953_OECD_PISA2012_pranesimas_spaudai_2013_12_03.pdf>. [Žiūrėta 2015-04-05].

Takayama, K. (2013). Untangling the global-distant-local knot: the politics of national academic achievement testing in Japan. *Journal of Education Policy*, Vol. 28 (5), p. 657–675.

Ugdymo plėtotės centras. Seminaro medžiaga. Prieiga per internetą: <[http://www.upc.smm.lt/naujienos/vadoveliai/tyrimai/Seminaras_2011-05-26_\(J.Raugalas\).pdf](http://www.upc.smm.lt/naujienos/vadoveliai/tyrimai/Seminaras_2011-05-26_(J.Raugalas).pdf)>. [Žiūrėta 2015-05-06].

Ugdymo plėtotės centras. *Renginiai*. Prieiga per internetą: <<http://www.upc.smm.lt/naujienos/pisa/kodas.php>>. [Žiūrėta 2015-04-23].

UPC (Ugdymo plėtotės centras). *Kvietimas*. Prieiga per internetą: <[\[jienos/atnaujinta/2014/Kvietimas_i_seminara.pdf\]\(http://www.upc.smm.lt/naujienos/atnaujinta/2014/Kvietimas_i_seminara.pdf\)>. \[Žiūrėta 2015-04-06\].](http://www.upc.smm.lt/nau-</p></div><div data-bbox=)

Valstybės pažangos taryba. (n.d.). Lietuvos pažangos strategija „Lietuva 2030“. Prieiga per internetą: <<http://www.lrv.lt/bylos/veikla/2030.pdf>>. [Žiūrėta 2015-03-23].

Waldow, F; Takayama, K; Sung, Y. (2014). Rethinking the pattern of external policy referencing: media discourses over the ‘Asian Tigers’ PISA success in Australia, Germany and South Korea. *Comparative Education*, Vol. 50 (3), p. 302–321.

Želvys, R. (2009). Lietuvos švietimo politikos kontekstas. L. Duoblienė, T. Bulajeva (sud.), *Lietuvos švietimo politikos transformacijos* (p. 18–23). Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla.

CURRICULUM CHANGES IN LITHUANIA: THE CONSEQUENCES OF GLOBALIZATION

Jogaila Vaitekaitis

S u m m a r y

The main goal of this article is to analyze the trends of general curriculum development in the context of international assessments. A brief review of international organizations and international researches affecting the curriculum is provided. This article in detail analyzes the Programme for International Student Assessment (PISA), carried out by the Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD), with a triennial international survey, which is aimed to evaluate education systems worldwide by testing the skills and knowledge of 15-year-old students and the influence the program has on the education systems of foreign countries: Germany, Japan, and Denmark. In addition, this article analyzes the potential influence of the said survey on the general curriculum in Lithuania. The last part describes the methodological particularities of the empirical survey and performs the analysis of data collected during the semi-structured interviews of

experts. The participants of the survey are education experts, whose current activities and experience are related to the general curriculum and the factors affecting its changes.

A deeper and critical part of the study consists of the conclusions, which, based on expert opinions, identify the impact of international surveys on the general curriculum of Lithuania. Changes observed in other countries that have suffered from the so called “PISA shock” can also be seen in the Lithuanian education system. The conclusions state that, as a result of international comparative surveys which focus on high scores in production-related subjects and skills, the general curriculum of Lithuania becomes narrower, thus undermining the educational notion of developing holistic social cohesion and prosperity for society. Taking this into account, rightful questions regarding the direction of Lithuanian education policy are raised.

Įteikta 2016 05 08
Priimta 2016 05 20

Ar Lietuvos mokytojams vis dar reikia tobulinti kvalifikaciją?

Albinas Kalvaitis

Socialinių mokslų (sociologijos) daktaras
Ugdymo plėtotės centras
M. Katkaus g. 44, Vilnius,
El. paštas: albinaskalvaitis@gmail.com

Santrauka. Straipsnyje aptariami organizaciniai mokytojų kvalifikacijos tobulinimo aspektai. Analizė remiama 2014 m. atlikto tyrimo rezultatais. Apklausta 683 respondentai, dirbę 218 šalies bendrojo ugdymo mokyklų. Daroma išvada, kad daugumai Lietuvos bendrojo ugdymo mokyklų mokytojų per kvalifikacijos tobulinimo renginius mažiau svarbus pats kompetencijų tobulinimas, o labiau – kitos aplinkybės, pavyzdžiui, galimybė pateikti dokumentus apie dalyvavimą kvalifikacijos tobulinimo renginiuose, siekiant aukštesnės kvalifikacinės kategorijos.

Pagrindiniai žodžiai: bendrojo ugdymo mokykla, mokytojas, kvalifikacijos tobulinimas, švietimo kokybė.

Įvadas

Šiuolaikinė švietimo sistema priversta keistis, prisitaikyti prie nuolatinių pačios visuomenės pokyčių. K. Trakšėlys ir D. Martišauskienė (2013) teigia, kad dėl šios priežasties, norėdami atlikti visuomenės priskiriamas funkcijas, pedagogai privalo keistis taip, kaip keičiasi pati švietimo aplinka. XXI amžiaus pradžioje pasikeitė ir pats švietimo ir tobulinimosi tikslas – juo tapo ne žinių perteikimas ar įgijimas, o kompetencijų ugdymas ar ugdymasis. Galiojančiame Mokytojų profesijos kompetencijos apraše skiriamos bendros kultūrinės (žinios, įgūdžiai, gebėjimai, vertybinės nuostatos ir kitos asmeninės savybės, lemiančios sėkmingą žmogaus veiklą konkrečioje(-se) kultūroje(-se)) ir profesinės (mokytojo žinios, įgūdžiai, gebėjimai,

vertybinės nuostatos, požiūriai ir kitos asmeninės savybės, reikalingos sėkmingai bendrajai ugdymo veiklai, jos nespecifikuojant pagal ugdymo turinio koncentrus / sritis) kompetencijos (plg. Mokytojo profesijos kompetencijos...).

L. M. Desimone (2009) savo profesinės veiklos tobulinimo koncepcijoje išskiria tris sudedamąsias mokytojų kvalifikacijos tobulinimo dalis:

- žinių, įgūdžių, pažiūrų ir įsitikinimų kaita tobulinimosi metu;
- naujai įgytų žinių, įgūdžių, pažiūrų ir įsitikinimų įgyvendinimas praktikoje, per pamokas;
- dėl pokyčių per pamokas gerėjantys mokinių pasiekimai.

Tiesioginio mokytojo kvalifikacijos tobulinimo susiejimą su jo kasdienių veiklos problemų sprendimu aptaria ir K. Marron-

gelle, P. Sztajn ir M. Smith (pagal Pella, 2015). Jų teigimu, mokytojų kvalifikacijos tobulinimas yra veiksmingas tik tada, kai jis intensyvus, trunka ilgesnį laiką, susietas su praktika ir sprendžiamos tikrai aktualios mokytojui ar jo mokiniams problemos. Todėl geras pedagogas tik tas, kuris nuolat tobulina savo kompetencijas ir tokiu būdu siekia kuo geriau spręsti kylančius praktinėje veikloje iššūkius. Ši nuostata įtvirtinama ir Lietuvos Respublikos švietimo įstatyme, jame nurodoma, kad mokytojas privalo tobulinti savo kvalifikaciją (plg. Lietuvos švietimo įstatymą).

Lietuvos mokslo literatūroje, aptariant mokytojų kvalifikacijos tobulinimą, daug dėmesio skiriama mokytojui aktualioms kompetencijoms aptarti ir apibūdinti, taip pat aiškinamasi, kaip savo konkrečių kompetencijų tobulinimą vertina įvairūs švietimo dalyviai (Čiužas ir kt., 2009; Martišauskienė, 2010; Smilgienė, 2012; Trakšelys, Martišauskienė, 2013; Urniežienė, Budrytė, 2014 ir kt.). Plačiau į šią problemą pažvelgė G. Gedvilienė, R. Laužackas ir V. Tūtlys (2010), analizavę ne tik mokytojams svarbias kompetencijas ar tai, kaip mokytojai vertina šių kompetencijų poreikį, bet ir tyrė veiksnius, darančius įtaką mokytojų kvalifikacijos tobulinimo poreikiams, t. y. mokytojų kvalifikacijos tobulinimo poreikių prigimtį. J. Smilgienė (2012) vertino pedagogų kvalifikacijos poreikių tenkinimo galimybes pasitelkus formalųjį ir neformalųjį švietimą bei savišvietą. Lietuvos mokslo literatūroje nerasta publikacijų, plačiau analizuojančių organizacinius mokytojų kvalifikacijos tobulinimo aspektus, t. y. sąlygas, kurios leistų mokytojams gauti tikrai kokybišką kvalifikacijos tobulinimo paslaugą ir sudarytų są-

lygas ugdyti jų praktinėje veikloje būtinas kompetencijas. Užsienio mokslo spaudoje tokių publikacijų esti (LaCursia, 2011; Reeves, Pedulla, 2013; Janssen, Kreijns, Bastiaens, Stijnen, Vermeulen 2013; Hilton, Hilton, Dole, Goos 2015 ir kt.).

Analizės objektas – kvalifikacijos tobulinimo renginių, kuriuose dalyvauja Lietuvos mokytojai, pasirinkimo pagrįstumas.

Analizės tikslas – remiantis atlikta Lietuvos mokytojų apklausa, išsiaiškinti, kokį poreikį tobulinti kvalifikaciją jaučia Lietuvos mokytojai ir kaip organizaciniai mokytojų kvalifikacijos tobulinimo renginių aspektai lemia pasirenkamo kvalifikacijos tobulinimo renginio naudą.

Tyrimo apibūdinimas. Analizė grįsta tyrimo, atlikto 2014 metais, duomenimis. Tyrimui buvo kelti šie uždaviniai:

1. nustatyti, kaip šalies bendrojo ugdymo mokyklose įgyvendinamos pedagogų kvalifikacijos tobulinimo koncepcijoje numatytos nacionalinės pedagogų kvalifikacijos sistemos tobulinimo gairės;
2. išsiaiškinti, kokius kvalifikacijos tobulinimo renginius dažniausiai renkasi Lietuvos bendrojo ugdymo mokyklų mokytojai;
3. apibūdinti, kokie kvalifikacijos tobulinimo renginiai priimtinausi šalies bendrojo ugdymo mokyklų mokytojams;
4. išsiaiškinti, kaip šalies bendrojo ugdymo mokyklų mokytojai vertina kai kuriuos Ugdymo plėtotės centre diskutuojamus su kvalifikacijos tobulinimu susijusius klausimus;
5. nustatyti, kaip susijusi mokytojų metodinė ir kvalifikacijos tobulinimo veikla.

Planuojant tyrimą buvo siekta, kad jo rezultatai atstovautų visoms Lietuvos bendrojo ugdymo mokyklos mokytojų grupėms, todėl pirmiausia visų dalykų mokytojai grupuoti pagal ugdymo sritis, paskui išskirtos trys ugdymo sritys, kurioms atstovauja daugiausia mokytojų (socialinio ir dorinio ugdymo; gamtamokslinio ugdymo ir kalbinio ugdymo). Atrinkta po vieną kiekvienos šių ugdymo sričių mokomąjį dalyką, kad būtų maždaug vienodas skaičius pedagogų: pasirinkta apklausti geografijos, fizikos ir rusų (užsienio) kalbos mokytojus. Pasirinktas dviejų pakopų serijinis imties atrankos būdas: parengtas Lietuvos modelis, į kurį patekusios savivaldybės pagal tyrimui svarbius rodiklius (miesto ir kaimo mokyklose dirbančių mokytojų dalį, mokytojų pasiskirstymą pagal darbą įvairių tipų ir įvairaus dydžio bendrojo ugdymo mokyklose ir kt.) atitiktų visos šalies charakteristikas. Tada į tyrimą įtrauktos visos Lietuvos modeliui priskirtų savivaldybių teritorijoje veikiančios bendrojo ugdymo mokyklos, o tyrime pakviestose dalyvauti mokyklose buvo stengtasi apklausti visus į tyrimo imtį patekusioje mokykloje geografijos, fizikos ir rusų (užsienio) kalbos mokančius mokytojus. Į tyrimo imtį įtrauktos 16 savivaldybių veikusios 247 bendrojo ugdymo mokyklos. Gražintos 683 atsakytos anketos iš 218 atrinktose savivaldybėse veikusiu bendrojo ugdymo mokyklų. Atsakytų anketų gražinta 68 procentai. Imties atrankos paklaida siekia 3,8 procento.

Iš pagrindinėse ir jaunimo mokyklose bei progimnazijose dirbančių respondentų gauta 354 anketos (52 proc.), iš vidurinėse mokyklose dirbančių respondentų – 130 anketų (19 proc.), o iš dirbančiųjų gim-

nazijose – 199 anketos (29 proc.). Taigi dauguma atlikto tyrimo respondentų dirbo pagrindinėse ir jaunimo mokyklose bei progimnazijose ir gimnazijose – pagrindinių tipų Lietuvos bendrojo ugdymo mokyklose.

Analizuojant duomenis pagal gyvenvietės, kurioje veikia respondento mokykla, tipą, paaiškėjo, kad 470 respondentų (69 proc. visų respondentų) dirba miestų bendrojo ugdymo mokyklose, o 213 (31 proc.) – kaimo bendrojo ugdymo mokyklose. Nuo pat pradžių planuota apklausti maždaug vienodą dalį mokytojų, turinčių fizikos, geografijos ir rusų (užsienio) kalbos pamokų. Vėliau projektuojant tyrimo imtį paaiškėjo, kad rusų (užsienio) kalbos mokytojų į tyrimo imtį pateko daugiau negu fizikos ir geografijos mokytojų, nes kitos panašaus dydžio tokios pat reikšmės mokykloje kalbinio ugdymo srities mokomųjų dalykų mokančios grupės rasti nepavyko. Iš viso buvo apklausti 194 fizikos, 199 geografijos ir 290 rusų (užsienio) kalbos pamokų turėję ir savo mokykloje pagrindines pareigas ėję mokytojai. Į tyrimo imtį įtraukti atrinktose savivaldybėse dirbantys 280 fizikos, 301 geografijos ir 416 rusų (užsienio) kalbų mokytojų. Iš gautų rezultatų matyti, kad iš viso apklausta po 66 proc. fizikos ir geografijos bei 70 proc. rusų (užsienio) kalbos mokytojų.

Tyrimo rezultatai parodė, kad į klausimus atsakė 133 respondentai (20 proc. visų respondentų), turėję pagrindines pareigas mokyklose, kuriose mokosi 150 ar mažiau mokinių, 144 respondentai (21 proc.) – iš mokyklų, kuriose mokosi nuo 151 iki 400 mokinių, 147 respondentai (22 proc.) dirbo mokyklose, kuriose mokosi nuo 401 iki 600 mokinių, 119 respondentų (17 proc.) buvo iš mokyklų, kuriose mokosi nuo

601 iki 750 mokinių, ir 140 respondentų (21 proc.) dirbo mokyklose, kur mokosi daugiau kaip 750 mokinių. Tyrime dalyvavo 71 respondentas (10 proc.), įgijęs mokytojo, 338 respondentai (50 proc.), turintys vyresniojo mokytojo, 246 respondentai (36 proc.) mokytojai metodininkai ir 22 respondentai (3 proc.), turintys mokytojo eksperto kvalifikacinę kategoriją. Vienas respondentas (0,1 proc.) nurodė, kad nėra įgijęs kvalifikacinės kategorijos.

Daug (87) respondentų (13 proc.) turėjo mažesnę nei 15 metų pedagoginio darbo stažą, 185 respondentai (27 proc.) – 16–25 metų darbo stažą, 143 respondentų (21 proc.) darbo stažas – 26–30 metų, 156 respondentų (23 proc.) – 31–35 metai, o 106 respondentai (16 proc.) turėjo daugiau nei 35 metų darbo stažą.

Plačiau tyrimas aprašytas A. Kalvaičio (2014) tyrimo ataskaitoje.

Tyrimo metodas – anketinė respondentų apklausa.

Mokytojų poreikis tobulinti savo kompetencijas

Analizuojant šalies mokytojų dalyvavimą tobulinant savo kvalifikaciją, būtina visų pirma aiškintis, ar patiems mokytojams reikia tokio tobulinimosi. Tam tikslui pasinaudota teoriniu konstruktu – vykdant Europos socialinio fondo ir Lietuvos Respublikos valstybės biudžeto lėšomis finansuojamą projektą „Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo ir perkvalifikavimo sistemos plėtra“ buvo parengtas pedagogo profesijos kompetencijų aprašo projektas, kuriame išvardytos būtinos pedagogo kompetencijos (plg. Pedagogo profesijos...). Respondentams buvo pasiūlyta įsivertinti savo 22 gebėji-

mus ir nurodyti, ar norėtų šiuos gebėjimus tobulinti. Daugiausia respondentų nurodė norintys tobulinti gebėjimą analizuoti mokinių vertinimo rezultatus, kurti ir tobulinti mokinių vertinimo strategijas (60 proc.), o mažiausiai – savo gebėjimą bendrauti su kolegomis ir ugdytiniais (20 proc.). Taigi, galima manyti, kad pakankamai daug respondentų norėtų tobulinti kiekvieną iš jiems vertinti pasiūlytų gebėjimų. Tyrimo rezultatai parodė, kad labiausiai respondentai norėtų tobulinti savo didaktinėms kompetencijoms priskiriamus gebėjimus, mažiausiai – bendrųjų kompetencijų gebėjimus. Dalykinėms kompetencijoms priskiriamus gebėjimus siektų tobulinti maždaug pusė visų respondentų.

Bandant apibendrinti visų 22 respondentų gebėjimų įsivertinimą, buvo sukurtas bendrasis kintamasis. Paaiškėjo, kad 10 proc. visų respondentų apskritai nenorėtų tobulinti nė vieno iš savo gebėjimų, o 21 proc. respondentų nenorėtų tobulinti bent trijų ketvirtadalių (bent 16 iš 22) ar daugiau savo gebėjimų. Kita vertus, 4 proc. respondentų teigė norintys tobulinti visus 22 anketoje išvardytus gebėjimus, o 16 proc. respondentų tobulintų bent tris ketvirtadalius (bent 16 iš 22) ar daugiau savo gebėjimų. Daugelio (49 proc.) respondentų apibendrinantis įvertinimas nepriskirtas kuriam nors iš šių kraštutinių. Analizuojant galimas tokio pasiskirstymo ir įprastų klausimų filtrų koreliacijas paaiškėjo, kad statistiškai reikšminga koreliacija buvo tik su respondentų atsakymais į du klausimus. Gerokai dažniau apskritai jokio savo gebėjimo arba bent didžiosios savo gebėjimų dalies nenorintys tobulinti respondentai jautėsi esantys tikrai geri bendrojo ugdymo mokyklos pedagogai ir

tikrai geri savo dalyko mokytojai (abiem atvejais reikšmingumo lygmuo 0,000).

Apibendrinant galima teigti, kad tyrimo rezultatai parodė, jog, viena vertus, apie trečdalį respondentų apskritai neįvertė didesnio poreikio tobulinti konkrečius savo gebėjimus, kita vertus, apie penktadalį respondentų tvirtino norintys tobulinti beveik visus pedagoginei veiklai mokykloje reikalingus gebėjimus.

Kai kurie organizaciniai pasirenkamų mokytojų kvalifikacijos tobulinimo renginių aspektai

Tyrimo metu domėtasi, ar respondentas savo nuožiūra gali pasirinkti pedagogų kvalifikacijos tobulinimo paslaugų teikėją. Šiam teiginiui tikrai pritarė 44 proc. respondentų, ko gero, pritarė 41 proc., ko gero, nepritarė 9 proc., tikrai nepritarė 3 proc., o 3 proc. respondentų buvo sunku išreikšti savo vertinimą. Respondentų taip pat klausta, ar mokyklos vadovas jiems sudaro kuo palankesnes galimybes dalyvauti jų pasirinktuose kvalifikacijos tobulinimo renginiuose. Šiam teiginiui tikrai pritarė 49 proc. respondentų, ko gero, pritarė 33 proc., ko gero, nepritarė 9 proc., tikrai nepritarė 1 proc., o 2 proc. respondentų buvo sunku išreikšti savo vertinimą. Todėl galima daryti išvadą, kad Lietuvos mokytojai paprastai patys laisvai renkasi, kur ir ko mokytis, ar kokius savo gebėjimus tobulinti.

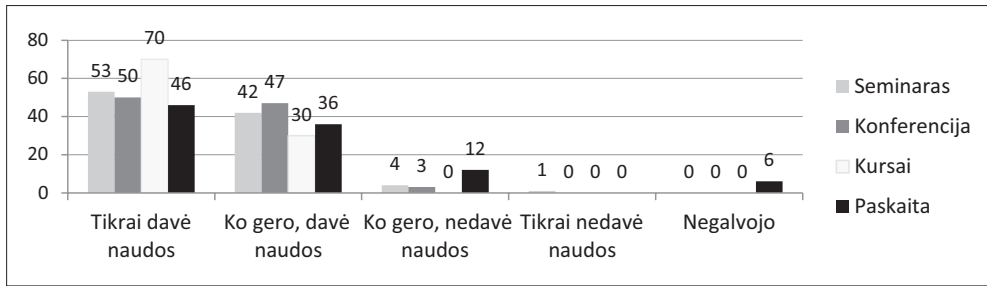
Todėl tyrimo metu daug dėmesio buvo skirta organizaciniams mokytojų kvalifikacijos tobulinimo renginių aspektams: renginio formai, trukmei, vietai ir kt. Respondentų prašyta apibūdinti paskutinį kvalifikacijos tobulinimo renginį, kuriame dalyvauta. Seminare nurodė dalyvavę 69 proc.

respondentų, konferencijoje – 15 proc., kursuose – 6 proc., paskaitoje – 5 proc. respondentų, o 5 proc. apklaustų mokytojų nurodė dalyvavę kitų formų kvalifikacijos tobulinimo renginiuose – integruotoje pamokoje, forume, rajono dalyko mokytojų metodinio būrelio posėdyje, viešuosiuose svarstymuose, dalyko metodinėje dienoje, edukacinėje išvykoje, nuotoliniuose mokymuose, trumpalaikėje stažuotėje ir kt. Respondentams uždavus klausimą apie paskutinį kvalifikacijos tobulinimo renginį, kuriame jie dalyvavo, trukmę, paaiškėjo, kad 15 proc. respondentų dalyvavo trumpalaikiame, kelias akademines valandas trukusiame renginyje, 74 proc. – vienos dienos (6 akad. val.) renginyje, 7 proc. – dviejų dienų (12 akad. val.) renginyje, 1 proc. – trijų dienų (18 akad. val.) renginyje, o 3 proc. respondentų – ilgesniame negu 3 dienų kvalifikacijos tobulinimo renginyje.

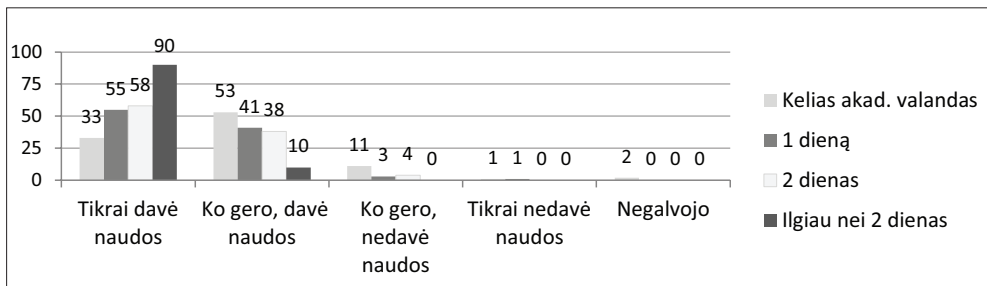
Paklausti, ar paskutinis kvalifikacijos tobulinimo renginys, kuriame dalyvauta, jiems davė naudos, 54 proc. respondentų tai tikrai patvirtino, su išlygomis tai patvirtino 41 proc. respondentų, 4 proc. nurodė, kad, ko gero, naudos negavo, o 1 proc. – kad tikrai negavo; 0,3 proc. respondentų nesugebėjo įvertinti renginyje gautos naudos.

Analizuojant respondentų atsakymus pagal renginio formą ir gautą naudą matyti (1 pav.), kad statistiškai reikšmingai dažniau naudos, respondentų vertinimu, tikrai davė dalyvavimas kursuose, o mažiausiai – dalyvavimas paskaitose (reikšmingumo lygmuo 0,000).

Iš 2 pav. matyti, kad tikrai gauta nauda, kaip tai vertina patys respondentai, tiesiogiai priklauso nuo renginio trukmės, o pačių respondentų vertinimu, mažiausiai naudos gaunama iš tik kelias akademines



1 pav. Respondentų pasiskirstymas pagal dalyvavimo renginyje naudą respondentui ir renginio formą (%)



2 pav. Respondentų pasiskirstymas pagal dalyvavimo renginyje naudą respondentui ir renginio trukmę (%)

valandas trunkančių renginių (reikšmingumo lygmuo 0,000).

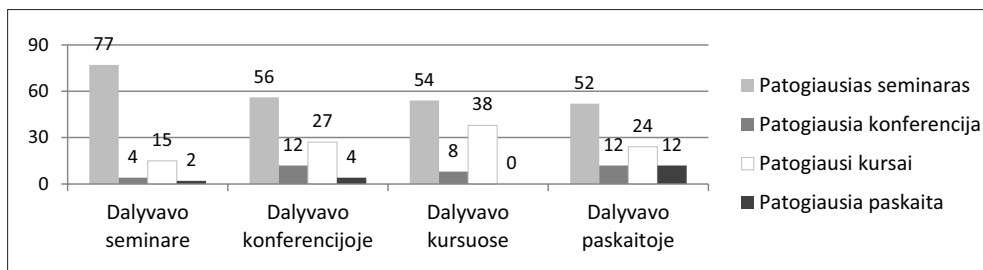
Palyginus respondentų, nenorinčių tobulinti jokių ar didžiosios daugumos savo gebėjimų bei norinčių tobulinti visus ar didžiąją daugumą savo gebėjimų, atsakymus su jų atsakymais apie paskutinio dalyvauto kvalifikacijos tobulinimo renginio formą ir trukmę, jokių statistiškai reikšmingų koreliacijų nenustatyta.

Kai kurie organizaciniai respondentams patogiausių mokytojų kvalifikacijos tobulinimo renginių aspektai

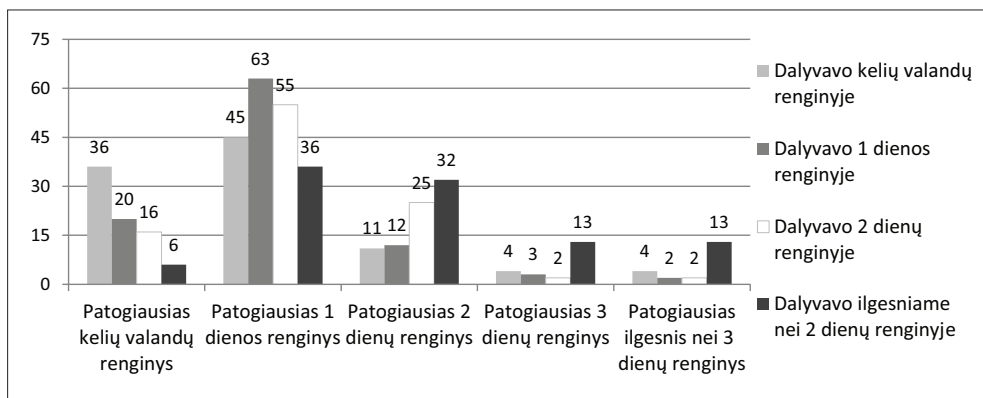
Tyrimo metu respondentų prašyta apibūdinti įvairius jiems patogiausio kvalifikacijos tobulinimo renginio organizacinius

aspektus. Respondentams vertinti buvo pateikti tie patys organizaciniai renginio aspektai kaip ir vertinant paskutinį jų dalyvautą kvalifikacijos tobulinimo renginį: renginio forma, trukmė, vieta ir kt. Paklausti apie jiems patogiausią renginio formą, 69 proc. respondentų nurodė, kad jiems patogiausias yra seminaras, 20 proc. – kursai, 6 proc. – konferencija, 3 proc. – paskaita, o 2 proc. nurodė, kad jiems patogiausi yra kitų formų kvalifikacijos tobulinimo renginiai.

Iš 3 pav. matyti, kad, viena vertus, matoma aiški priklausomybė – paskutinio kvalifikacijos tobulinimo renginio, kuriame dalyvauta, forma seminaro, kursų ir paskaitos atveju turi aiškia įtaką respondentų atsakymui, kuri renginio forma jiems pato-



3 pav. Respondentų pasiskirstymas pagal patogiausių renginio formą ir paskutinio renginio, kuriame dalyvavo, formą (%)



4 pav. Respondentų pasiskirstymas pagal patogiausių renginio trukmę ir paskutinio renginio, kuriame dalyvauta, trukmę (%)

giausia. Antra vertus, kad ir kokios formos renginyje respondantai dalyvavo paskutinį kartą prieš apklausą, patogiausia renginio forma jiems visais atvejais vis tiek išlieka seminaras (reikšmingumo lygmuo 0,000), nors patys respondantai paprastai pakankamai rezervuoti vertino seminaro, kaip renginio formos, naudą. Tyrimo rezultatų analizė taip pat leido nustatyti tokias statistiškai reikšmingas koreliacijas:

- Kaimo mokyklų mokytojams dažniau patogiausi yra seminarai, o miesto – konferencijos. Taip pat vien tik miesto mokyklų mokytojai nurodė, kad jiems yra patogiausi kitų negu buvo išvardyta anketoje, ino-

vatyvių formų (pvz., integruota pamoka, forumas ir kt.) kvalifikacijos tobulinimo renginiai (reikšmingumo lygmuo 0,010).

- Seminarai dažniau patogiausi respondentams, turintiems didesnę negu 25 metų pedagoginio darbo stažą, konferencijos ir kursai – respondentams, kurių pedagoginio darbo stažas yra 15 ar mažiau metų (reikšmingumo lygmuo 0,001).

Apibūdinami patogiausio jiems renginio trukmę, 22 proc. respondentų nurodė, kad jiems patogiausi trumpesni negu visą dieną (kelių akad. valandų) trunkantys ren-

giniai, 58 proc. – vienos dienos, 14 proc. – dviejų dienų, 3 proc. – trijų dienų, o dar 3 proc. – ilgesni negu 3 dienų kvalifikacijos tobulinimo renginiai.

Lyginant respondentų norimo kvalifikacijos tobulinimo renginio trukmę su jų pačių paskutinio dalyvauto renginio trukme (4 pav.) matyti, kad, viena vertus, yra aiški statistiškai reikšminga respondentams patogiausio ir jų pačių pasirenkamo renginio trukmės priklausomybė (reikšmingumo lygmuo 0,000). Kita vertus, būtina atsiminti, kad keturi penktadaliai respondentų nurodė besiorientuojantys į vienos dienos (6 akad. valandų) trukmės ar trumpesnius kvalifikacijos tobulinimo renginius, nors tie patys respondentai pakankamai rezervuoti vertino tokio kelių akademių valandų ar vienos dienos trukmės kvalifikacijos tobulinimo renginio naudą.

Tyrimo rezultatų analizė taip pat leido nustatyti tokias statistiškai reikšmingas koreliacijas:

- Respondentams iš kaimo mokyklų patogesni vienos dienos, o respondentams iš miesto mokyklų – dviejų dienų trukmės kvalifikacijos tobulinimo renginiai, nors dauguma ir miesto, ir kaimo mokyklose dirbančių respondentų vis dėlto rinkęsi vienos dienos renginius (reikšmingumo lygmuo 0,019).
- Tik mokytojo kvalifikacinę kategoriją įgijusiems respondentams patogesni kelias akademines valandas trunkantys kvalifikacijos tobulinimo renginiai, o mokytojo metodininko ir mokytojo eksperto kvalifikacinę kategoriją įgijusiems respondentams – bent dviejų dienų trukmės renginiai, nors daugiau

negu pusė visas kvalifikacines kategorijas įgijusių respondentų vis dėlto rinkęsi vienos dienos renginius (reikšmingumo lygmuo 0,000).

- Į trumpiausius renginius labiausiai orientuoti didžiausią pedagoginį stažą turintys respondentai (reikšmingumo lygmuo 0,005).

Palyginus respondentų, nenorinčių tobulinti jokių ar daugumos savo gebėjimų bei norinčių tobulinti visus ar daugumą savo gebėjimų, atsakymus su jų atsakymais apie jiems patogiausio kvalifikacijos tobulinimo renginio formą ir trukmę, jokių statistiškai reikšmingų koreliacijų nenustatyta.

Tyrimo metu taip pat domėtasi, ar respondento mokyklos vadovybė (kaip išorinis veiksnys) ir pats respondentas kokiu nors būdu skiria dėmesio ir laiko kvalifikacijos tobulinimo įrodymams rinkti. Daugelis (62 proc.) respondentų nurodė, kad mokykloje jų asmens byloje yra įrašomi kvalifikacijos tobulinimo duomenys, 9 proc. – kad neįrašomi, o 29 proc. respondentų teigė, kad šito nežino, nesidomėjo. Kita vertus, 91 proc. respondentų nurodė patys kaupiantys visus jų kvalifikacijos tobulinimą patvirtinančius dokumentus, 8 proc. respondentų kaupė tik svarbiausius kvalifikacijos tobulinimą patvirtinančius dokumentus, o 1 proc. respondentų tokių dokumentų patys nekaupė. Todėl galima daryti išvadą, kad mokytojų kvalifikacijos tobulinimą patvirtinantys dokumentai svarbūs tiek mokyklų administracijoms, tiek patiems mokytojams.

Išvados

Maždaug pusė apklaustų mokytojų, vertindami savo turimas didaktines, dalykines ir bendrąsias kompetencijas, rinkosi kraštuti-

nus vertinimus: iki trečdalis respondentų apskritai neįtaria didesnio poreikio tobulinti jokių konkrečių savo gebėjimų, kita vertus, iki penktadalio respondentų tvirtino norintys tobulinti beveik visus pedagoginei veiklai mokykloje reikalingus gebėjimus. Tuo pat laiku nenorintys tobulinti savo gebėjimų respondentai taip pat dažnai dalyvavo kvalifikacijos tobulinimo renginiuose, kaip ir respondentai, siekiantys tobulinti visus ar daugelį vertintų gebėjimų. Tyrimo rezultatai leidžia tvirtinti, kad mokytojų noras ar nenoras tobulinti savo gebėjimus dar nereiškia kokių nors skirtumų jiems renkantis kvalifikacijos tobulinimo renginius pagal kurias nors organizacines charakteristikas (trukmę, formą, vietą ir kt.).

Mokytojai paprastai patys sprendžia, kokius rinktis kvalifikacijos tobulinimo renginius, bet, rinkdamiesi šiuos renginius, paprastai renkasi įprastas kvalifikacijos tobulinimo renginių formas, dažniausiai seminarus. Įprastų ir nevisiškai patiems mokytojams naudingų formų renginiai dažniausiai pasirenkami ir tada, kai patys mokytojai yra išbandę kitokių, efektyvesnių formų kvalifikacijos tobulinimo renginius.

Tyrimo rezultatų analizė parodė, kad mažiausiai respondentams naudingi buvo kelių akademinų valandų ar vienos dienos (iki 6 akad. val.) kvalifikacijos tobulinimo

renginiai. Kita vertus, net šitai patys suprasdami daugelis respondentų dažniau pasirenkę rinktis kuo trumpesnius, tegul jiems ir mažiausiai naudingus kvalifikacijos tobulinimo renginius.

Kaimo mokyklų mokytojai ir pedagogai, turintys didesnę negu 25 metų pedagoginio darbo stažą, statistiškai reikšmingai dažniau orientuoti į mažiau jiems patiems naudingas kvalifikacijos tobulinimo renginių formas ir trukmę. Aukštesnę kvalifikacinę kategoriją įgiję respondentai dažniau renkasi ilgesnės trukmės kvalifikacijos tobulinimo renginius.

Mokyklų administracijų atstovai ir patys mokytojai pakankamai kruopščiai registruoja pačius kvalifikacijos tobulinimo faktus, kaupia kvalifikacijos tobulinimą patvirtinančius dokumentus. Kvalifikacijos tobulinimą patvirtinančių dokumentų, pavyzdžiui, reikia, mokytojui teikiant dokumentus aukštesnei kvalifikacinei kategorijai gauti. Todėl, galima manyti, kad daugeliui Lietuvos mokytojų pagal Švietimo įstatymą privalomas kvalifikacijos tobulinimas tapo ne galimybe iš tiesų patobulinti konkrečius jų gebėjimus ir kokybiškiau dirbti per pamoką, bet tam tikru ritualu, suteikiančiu galimybę kuo greičiau ir mažesnėmis sąnaudomis gauti dalyvavimo kvalifikacijos tobulinimo renginyje pažymėjimą.

LITERATŪRA

Čiužas, R.; Navickaitė, J.; Ušeckienė, L. (2009). Mokytojų profesinės kompetencijos plėtotė ir jos kaitos poreikis. *Mokytojų ugdymas*, t. 13 (2), p. 110–119.

Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, Vol. 38(3), p. 181–199.

Gedvilienė, G.; Laužackas, R.; Tūtlys, V. (2010). *Mokytojų kvalifikacijos tobulinimo poreikiai. Mokslo studija*. Kaunas: VDU leidykla.

Hilton, A.; Hilton, G.; Dole, S.; Goos, M. (2015). School Leaders as Participants in Teachers' Professional Development: The Impact on Teachers' and School Leaders' Professional Growth. *Australian Journal of Teacher Education*, Vol. 40 (12), p. 104–125.

Janssen, S.; Kreijns, K.; Bastiaens, T. J.; Stijnen, S.; Vermeulen M. (2013). Teachers' beliefs about using a professional development plan. *International Journal of Training and Development*, Vol. 17 (4), p. 260–278.

Kalvaitis, A. (2014). *Kvalifikacijos tobulinimo paslaugų įtaka praktinei bendrojo ugdymo mokyklos mokytojo veiklai. Tyrimo ataskaita*. Internetinė prieiga: <https://sodas.ugdome.lt/metodiniai-dokumentai/perziura/3835> [Žiūrėta: 2016 09 22].

LaCursia, N. (2011). Perceptions of Professional Development from Northern Illinois Secondary Public School Health Teachers and School Administrators. *The Health Educator*, Vol. 43(2), p. 27–36.

Lietuvos švietimo įstatymas. Internetinė prieiga: http://www3.lrs.lt/pls/inter3/dokpaieska.showdoc_l?p_id=395105&p_query=&p_tr2= [Žiūrėta: 2016 09 22].

Martišauskienė, E. (2010). Mokytojų požiūris į gebėjimus kaip profesijos kompetencijų dėmenį. *Acta Paedagogica Vilnensia*, t. 24, p. 101–113.

Mokytojo profesijos kompetencijos aprašas. Internetinė prieiga: <http://www3.lrs.lt/pls/inter3/>

[dokpaieska.showdoc_l?p_id=291726&p_query=&p_tr2=](http://www3.lrs.lt/pls/inter3/dokpaieska.showdoc_l?p_id=291726&p_query=&p_tr2=) [Žiūrėta: 2016 09 22].

Pedagogo profesijos kompetencijų aprašo projektas. Internetinė prieiga: <http://www.upc.smm.lt/projektai/pkt/rezultatai.php> [Žiūrėta: 2016 09 22].

Pella, S. (2015). Pedagogical Reasoning and Action: Affordances of Practice-Based Teacher Professional Development. *Teacher Education Quarterly*, Vol. 42(3), p. 81–101.

Reeves, T. D.; Pedulla, J. J. (2013). Bolstering the Impact of Online Professional Development for Teachers. *The Journal of Educational Research & Policy Studies*, Vol. 1, p. 50–66.

Smilgienė, J. (2012). Ikimokyklinių ugdymo įstaigų pedagogų kompetencijų tobulinimo poreikis bei galimybės dalyvaujant profesinėje veikloje. *Mokytojų ugdymas*, t. 18 (1), p. 12–29.

Trakšėly, K.; Martišauskienė, D. (2013). Pedagogų profesionalizacijos aspektai modernioje visuomenėje. *Tiltai*, t. 2, p. 145–161.

Urnėžienė, E.; Budrytė, K. (2014). Specialiojo pedagogo kompetencijos ir jų tobulinimo galimybės, pedagogų požiūriu. *Pedagogika*, t. 115(3), p. 135–146.

DO LITHUANIAN TEACHERS STILL NEED PROFESSIONAL DEVELOPMENT?

Albinas Kalvaitis

S u m m a r y

The analysis presented within this article is based on results of a study carried out in 2014. A total of 683 teachers from 218 different general education schools were questioned. The respondents were asked about the last professional development event they had attended: its form, duration, location, participation fees funding source, etc. Also, respondents were asked if the event they had mentioned before was useful. That is how it was known that, according to the respondents, the least useful were traditional professional development events (primarily the seminars); also, of minor use were deemed events that were held for 6 academic hours or less.

The survey shows that when the same respondents were asked what professional development events would be the most suitable for them, the majority indicated seminars and events with a duration of 6 academic hours or less – the types of events that teachers pointed out to be the least useful professional development events. The same answers were

collected from the respondents, who attended more useful professional development events themselves.

At the same time, the results demonstrated that school administration delegates and teachers sufficiently enough register professional development facts and gather confirmative documents of the professional development. Confirmative documents of the professional development are necessary, for example, if the teacher wants to get a higher qualification category. It could be said that for the bigger part of Lithuanian teachers, the obligatory professional development according to the Law of Education has become not an opportunity to improve their specific abilities and to educate more qualitatively during the lesson, but, unfortunately, turned into some sort of a ritual, which permits one to acquire the participation certificate of the professional development event faster and using as little expenditure as possible.

Keywords: general education school, teacher, professional development, quality of education.

Įteikta 2016 09 28

Priimta 2016 11 28

Tėvų ir mokyklos bendradarbiavimo gairės: ką atskleidžia kritiški tėvų atsiliepimai apie ugdymo procesą

Gražina Čiuladienė

Socialinių mokslų daktarė docentė
Edukologijos ir socialinio darbo institutas
Mykolo Romerio universitetas,
Ateities g. 20, Vilnius
El. paštas: grazina.ciuladiene@mruni.eu,
Tel. 8 (684) 57887

Antanas Valantinas

Socialinių mokslų daktaras docentas
Psichologijos institutas
Mykolo Romerio universitetas,
Ateities g. 20, Vilnius
El. paštas: a.valantinas@mruni.eu,
Tel. 8 (682) 26211

Santrauka. Straipsnyje analizuojami tėvų ($N = 420$) kritiški atsiliepimai apie mokyklos ugdomąją veiklą. Komentarų turinio analizė leido išskirti tokius nepasitenkinimo aspektus: netinkamas mokymo organizavimas, pagalbos vaikams trūkumas, drausmės pamokoje stoka, pasiekimų ir pažangos vertinimo trūkumai. Be to, išryškėjo, kaip tėvai aiškina, jų nuomone, neefektyvaus mokymo priežastis ir kokių padarinių patiria dėl tokio ugdymo. Tyrimo duomenys pasitelkiami apibrėžti glaudesnio tėvų ir mokyklos bendradarbiavimo galimybes.

Pagrindiniai žodžiai: bendradarbiavimas, tėvai, mokykla, kritiški atsiliepimai, Nacionalinė mokyklų vertinimo agentūra.

Įvadas

Tėvų įsitraukimas į vaikų ugdymą mokykloje turi teigiamą įtaką vaikų nuostatai mokyklos atžvilgiu, pamokų lankomumui, mokymosi pasiekimams, savijautai mokykloje (Driesen, Smit, Slegers, 2005; Hornby, Lafaele, 2011). Be to, mokyklos bendradarbiavimas su tėvais teigiamai susijęs su emociniu mokyklos klimatu, mokyklos efektyvumu, mokytojų savijauta, mokytojų ir tėvų konstruktyvių santykių kūrimu (Driessen, Smit, Slegers, 2005). Pažymėtina ir tai, kad, vaikui augant ir bręstant, tėvų ir ugdymo įstaigos bendradarbiavimo poreikis ne mažėja, tiesiog kinta jo turinys ir formos (Bednarska, 2014).

Kita vertus, moksliniai tyrimai rodo, kad tėvų įsitraukimo į vaikų ugdymą ir bendradarbiavimo su mokykla sąsajos yra gana sudėtingos. Bendradarbiavimas siejamas su tėvų ir pedagogų galios pasidalijimu, abipusiu dialogu, formuluojant konkretaus vaiko ugdymo tikslus ir uždavinius atsižvelgiant į vaiko poreikius (Westergard, Galloway, 2010). Sėkmingas mokyklos ir tėvų bendradarbiavimas yra tikslingų abipusių pastangų, kreipiamų kūrybiškos sąveikos idėjoms įgyvendinti ir kylančioms bendradarbiavimo kliūtims įveikti, rezultatas (Warren, Hong, Rubin, Sychitkokhong, 2010). Veiksmingas tėvų ir mokytojų bendradarbiavimas reiškia vienodas galimybes gauti reikiamą informaciją – dalijimąsi ja.

Remdamasis savo tyrimo duomenimis Shun-Wing teigia, kad tėvai ir mokytojai rodo palankumą bendradarbiauti tik kognityviu lygmeniu, o bendradarbiauti afektyviu (affective) lygmeniu nėra pasirengę nei tėvai, nei mokytojai; abi šalys nenori ir nesiima iniciatyvos dirbti kartu (Shun-Wing, 2003). Mokyklos dažnai tik informuoja tėvus, o nekviečia jų dalyvauti (Bouakaz, 2010); tėvai netampa mokyklos bendruomenės partneriais (Westergard, Galloway, 2010).

Warnock samprotauja, kad tėvų ir mokyklos bendradarbiavimo kliuviniu laikytini visų pirma mokytojai, prisiimantys ekspertų vaidmenį (jie turi informacijos, kuri ne visada yra prieinama tėvams) bei tėvams priskiriantys bendradarbiuotojų su jais vaidmenį. Mokslininkas pažymi, kad mokytojai nori tik tam tikros tėvų įtakos ir partnerystės rūšies. Tačiau tai, anot tyrėjo, ne bendradarbiavimas, o profesionalo ir kliento santykiai, kuriuose aiškiai atskiriami mokyklos ir tėvų vaidmenys (pagal Johnsen, Velsvik, 2013).

Remiantis tyrimais, mokytojai nori daugiau tėvų pagarbos, paramos ir palankesnio nusiteikimo mokyklos atžvilgiu, kad tėvai labiau įsitrauktų į vaikų ugdymą namuose (Shun-Wing, 2003). Tačiau Forsberg (2007) tyrimas rodo, kad ne tik mokytojai tikisi, kad tėvai įsitrauks į vaikų ugdymą, bet ir tėvai tikisi aktyvesnio mokytojų įsitraukimo į jų vaikų ugdymą. Matyti, kad tėvų ir mokytojų lūkesčiai dėl bendradarbiavimo gali skirtis. Vienai šaliai nepavyksta atliepti kitos šalies lūkesčių, kyla įtampa, pasireiškianti suvokimu, esą susiduria dviejų skirtingų pasaulių atstovai („tėvai“ – „mokytojai“). Tada taip pat randasi kaltinimų, esą viena ar kita šalis ne-

veikia ar nereaguoja taip, kaip turėtų, nesugeba suprasti, yra arogantiška (Hourani, Stringer, Baker, 2012; Musiel, 2014).

Lietuvos mokslininkų tyrimų duomenys rodo tapačias tendencijas. Viena, tėvų įsitraukimas į vaikų ugdymą yra laikomas efektyvios mokyklos veiklos veiksnium (tėvų įsitraukimas reglamentuotas švietimo sistemos norminiuose aktuose). Kita, Lietuvos mokykloje jis tėra siekiamybė, nes bendradarbiavimo iniciatyvos nėra pakankamai veiksmingos. Pasak Grincevičienės (2006, 2014), bendraudami su mokykla tėvai nesiima iniciatyvos, nesijaučia esą mokyklos bendruomenės sudedamoji dalis, pageidauja didesnio ugdymo proceso organizatorių įsiklausymo į jų mintis bei siūlymus... Kiti tyrimai patvirtina šį pasyvumą afektyviu lygmeniu – tėvai atsakomybę už vaiko mokymąsi, saugios ugdymo aplinkos mokykloje kūrimą priskiria labiau mokyklai nei šeimai (Kazlauskienė, Valančienė, Krasauskaitė, 2012; Leliūgienė ir Kaušylienė 2012). Taip pat išorinio mokyklų veiklos kokybės vertinimo duomenų analizė parodė, kad daugelyje vertintų mokyklų tėvų įtraukimo lygis yra nepakankamas, skurdokos tėvų įtraukimo į mokinių ugdymą formos, vyrauja individualistinis mokyklos ir tėvų bendradarbiavimo pobūdis, dominuoja vienkryptė komunikacija iš viršaus žemyn, informacinio pobūdžio renginiai, kurie gali būti vertinami tik kaip kvietimas bendradarbiauti (Valantinas, Čiuladienė, 2012, 2013).

Leliūgienės ir Simonavičiūtės (2010) tyrimo rezultatai atskleidė, kad sėkmingai tėvams ir mokyklai bendrauti ir bendradarbiauti labiausiai kenkia formalūs, nenaudingi susirinkimai, nes juose teaptariami vaiko mokymosi rezultatai ir draus-

mė (taip nurodė net 87,6 proc. respondentų). Taip pat beveik pusė respondentų (45,5 proc.) teigė, kad jiems ir mokyklai sėkmingai bendrauti ir bendradarbiauti kliudo tai, kad klasės auklėtojas menkai domisi tėvų lūkesčiais. Remdamosi atliktu tyrimu Leliūgienė, Simonavičiūtė (2010) pabrėžia, kad mokyklos ir tėvų bendradarbiavimas suprantamas ir taikomas kaip priemonė jau egzistuojančioms problemoms šalinti, bet ne įrankis išvengti problemos, t. y. pedagoginiam švietimui kaip prevencijai. Norint, kad tėvų įtraukimas veiktų kaip kylančių problemų prevencinė priemonė, jis turi prasidėti jau pačioje sąveikos pradžioje (Darch, Craig; Miao, Yu; Shippen, Peggy, 2004).

Šiame straipsnyje analizuojami tėvų kritiški atsiliepimai apie mokyklos ugdymąją veiklą. Atliekant pristatomą tyrimą buvo suvokiama, kad neigiamai atsiliepdami apie mokyklą tėvai gali būti neteisūs, gali klysti vertindami pedagogų profesionalų darbą, naudojamus pedagoginius metodus. Tačiau buvo tikimasi, kad tėvų nepasitenkinimas viena ar kita mokyklos veiklos sritimi gali padėti nustatyti tas sritis, kuriose atsiveria glaudesnio bendradarbiavimo galimybių, nes tėvai paprastai mini ir kalba apie tai, kas jiems svarbu, išsako tai, kas neatitinka jų lūkesčių.

Šio tyrimo tikslas: atskleisti tėvų ir mokyklos bendradarbiavimo gaires, remiantis kritiškų tėvų komentarų apie mokinių ugdymą analize. Tyrimo uždaviniai: 1) išanalizuoti kritiškų tėvų atsiliepimų apie nustatytas ugdymo sritis turinį; 2) atskleisti, kokias tėvai išvelgia nebendradarbiavimo priežastis ir pasekmes; 3) aptarti tėvų ir mokyklos bendradarbiavimo, atliepančio tėvų lūkesčius, gaires.

Tyrimo metodologija ir imtis

Siekiant įgyvendinti išsikelą tikslą ir uždavinius remtasi Nacionalinės mokyklų vertinimo agentūros (toliau NMVA) atliekamos tėvų nuomonės apklausos duomenimis. Tėvų apklausa buvo NMVA atliekamo mokyklų išorės vertinimo dalis. Jos paskirtis – atskleisti vertinamos mokyklos mokinių tėvų nuomonę apie mokyklos akademinę, socialinę, emocinę ir fizinę aplinką. Apklausa (nuo 2012 m. vykdomos tik *on-line* būdu) respondentų prašyta įvertinti 19 teiginių pažymint atsakymą: visiškai sutinku / sutinku / nesutinku / visiškai nesutinku. Klausimyno pabaigoje yra vieta parašyti komentarą – pasisakymą rūpimu (-ais) aspektu (-ais).

Straipsnyje pasitelkiami 2010–2012 metais atliktos apklausos duomenys. Analizuoti tėvų komentarai. Šio laikotarpio apklausose dalyvavo 48 290 tėvų. Pažymėtina, kad labai nedaug (apytiksliai 10 proc.) tėvų parašė komentarus. Reikia pažymėti, kad buvo analizuoti tik tie komentarai, kurie rašyti *on-line* būdu. Popierinėse anketose fiksuotų komentarų neteko analizuoti, nes anketos saugomos NMVA archyve tik vienus metus. Tad tyrimui pasitelkti 605 tėvų (tai sudaro 1,3 proc. imties) komentarai.

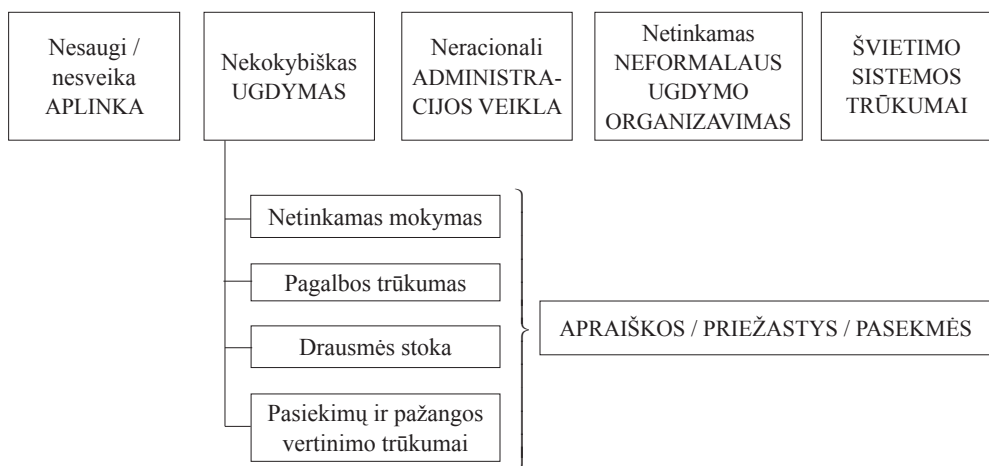
Pagal turinio pobūdį komentarai buvo teigiami (rašomas pagyrimas, pasidžiaugimas, padėka) ir neigiami (išreiškiamas nepasitenkinimas, aprašoma, tėvų nuomone, netinkama veikla, keistina situacija). Neigiamus komentarus parašė dvigubai daugiau tėvų (atitinkamai N = 353 ir N = 177). Pridurtina, kad dar 67 tėvai, pildę *on-line* klausimynus, vertinamos mokyklos veikloje išvelgė tiek teigiamų, tiek neigiamų aspektų. Šiame straipsnyje aptariami

tik neigiami komentarai, kuriuos pateikė 420 respondentų. Probleminių aspektų skaičius didesnis, nes dažnai komentuose minima ne viena, o kelios problemos.

Duomenims analizuoti pasirinkta grindžiamoji teorija (*grounded theory*) (Žydzūnaitė, 2006, 2007; Bitinas, 2006), kuri suteikia tyrėjams galimybę neformuluoti hipotezių ir išankstinių įžvalgų, tirti reiškinį iš vidaus, apibendrinti tyrimo dalyvių autentiškus pasisakymus, atskleisti jų vertinimų ypatumus. Todėl pradėjus tyrimą nesiremta išankstinėmis teorijomis ir hipotezėmis. Tik duomenys, užčiuopti komentuose, padėjo išaiškėti aptariamoms bendradarbiavimo gairėms. Remiantis induktyvia nuostata atlikti pagrindiniai žingsniai: analizė ir kodavimas. Pirmame analizės etape atliktas atviras kodavimas – individualiems atvejams priskirtos sąvokos – etiketės. Kitais žodžiais tariant, tėvų komentarai buvo suskirstyti į grupes, atsižvelgiant į tai, kokios vaikų mokymo sritys ten buvo paliečiamos. Analizuojant tėvų pasisakymų turinį buvo išskirtos

5 koncepcinės kategorijos – tėvai teikia pastabų dėl 1) aplinkos, kuri, jų nuomone, nėra saugi ir sveika; 2) tėvų manymu, nekokybiško ugdymo (netinkamo mokymo), 3) tėvų nuomone, neracionalios administracijos veiklos; 4) tėvų manymu, netinkamo neformalaus ugdymo organizavimo; 5) tėvų įvardijamų švietimo sistemos trūkumų (pav.).

Antrame analizės etape atliktas antrinis atviras kodavimas – skirtingų kategorijų individualiems atvejams priskirtos etiketės – subkategorijos. Subkategorijų išskyrimas sudarė galimybių daugiau ir nuodugniau išanalizuoti, kas konkrečiai netenkina tėvų. Šiame straipsnyje aptariama tik viena koncepcinė kategorija – „nekokybiškas, tėvų manymu, ugdymas“. Šia tema neigiamų komentarų buvo daugiau. Komentarų apie netinkamą, tėvų manymu, ugdymą turinio analizė leido išskirti 4 subkategorijas: netinkamas mokymo organizavimas, pagalbos vaikams trūkumas, drausmės pamokoje stoka, pasiekimų ir pažangos vertinimo trūkumai (pav.).



Pav. Analizės metu išskirtos koncepcinės kategorijos, straipsnyje aptariamos subkategorijos ir jų turinio aspektai

Trečias analizės etapas – ašinis kodavimas: jo metu buvo nagrinėjamas jau į subkategorijas sugrupuotų kritiškų tėvų atsiliepimų turinys. Šios analizės metu pavyko išskirti įvardijamas netinkamo, tėvų manymu, mokymo apraiškas, priežastis, padarinius mokiniams, tų mokinių šeimoms (pav.).

Taigi komentarų turinio (*content*) analizė leido pamatyti, kas konkrečiai ir kodėl netenkina tėvų lūkesčių.

Tyrimo rezultatai

1. Tėvų nuomone, netinkamo ugdymo apraiškos

Pastabų dėl ugdymo kokybės turinio analizė leido išskirti keturias subkategorijas: netinkamą mokymo(si) organizavimą, pagalbos trūkumą, klasės valdymo, pasiekimų ir pažangos vertinimo trūkumus. Toliau atskirai aprašoma kiekviena, išryškinant tėvams aktualius aspektus, iliustruojant juos citatomis.

Netinkamas mokymo(si) organizavimas. Ši subkategorija apėmė pastabas, kuriose tėvai kalba apie pedagogų taikomus mokymo metodus, mokymo diferencijavimą, namų darbų skyrimą ir mokytojo pavadinimą.

Tėvų nuomone, kai kurie mokytojai taiko netinkamus („pasenusius“, „neadekvačius“, „nesuprantamus“) (arba netaiko tinkamų) *mokymo metodus* (*Istorijos mokytoja VP <...> taiko pasenusius mokymo metodus ir verčia mokinius neapkęsti jos dėstomo dalyko / Gamtos mokytoja VP visai neveda gamtos pamokų. Vaikai nuolat dirba savarankiškai. Ką galima kalbėti apie dėstomo dalyko kokybę*).

Tėvams pikta ir dėl to, kad mokytojai *nediferencijuoja* mokymo užduočių – neatsižvelgia į mokinių gebėjimus (*Ne visi mokytojai sugeba savo dėstomo dalyko medžiagą pateikti suprantamai vidutinių ar mažesnių gabumų mokiniams, todėl kai kurie mokiniai neturi šių dalykų pagrindų arba susidaro spragos žiniose. / Mokytojai labiau orientuoti į vidutiniškai ir patenkinamai besimokančius vaikus. Geriau besimokantys mokiniai neturi galimybių*).

Tėvai savo neigiamuose komentaruose pažymėjo ir „netinkamas“ namų užduotis. Vienų tėvų nuomone, namų darbų užduodama per daug (*Namų darbų krūviai per dideli, manau, kad reikėtų mokytis mokykloje, o ne namuose*), kitų nuomone, – per mažai (*Namų darbų užduodama mažokai*). Pridurtina, kad, tėvų nuomone, netinkamos namų užduotys yra ir tokios, kai darbų krūvis yra netolygus (*vieną dieną nėra kas veikti, kitą – sėdi iki vėlyvo vakaro*), neatitinka vaiko gebėjimų (*Namų darbai (ypač kūrybinės užduotys) neretai viršija vaiko galimybes, todėl tenka gerokai prisidėti tėvams*). Be to, pasipiktinimą kelia informacijos apie namų darbus trūkumas (*Nesurašomi namų darbai į pažymių knygeles arba tai daro tik pora mokytojų. Ligos metu netenkama oficialaus mokymo si grafiko*) bei atliktų namų darbų nevertinimas (*Norėtuši, kad pagrindinių dalykų mokytojai (matematikos, lietuvių kalbos) daugiau dėmesio skirtų namų darbų užduočių vertinimui*).

Šiai subkategorijai priskirtas ir nepasitenkinimas dėl *nevedamų pamokų*. Tėvai neigiamai vertina renginius, vykstančius pamokų metu (*<...> Pamokų metu vyksta užklasiniai renginiai*), pabrėžia mokytojų

pavadinavimo problemas (*Ne visuomet atsiranda mokytojų, kurie galėtų pavaduoti reikalui esant kitus, todėl pamokos būna šiaip sau / Negaliu pasitikėti mokytoju, kai jis veda trijų rūšių skirtingas pamokas*).

Konstatuotina, kad tėvams kalbant apie, jų manymu, netinkamą mokymą yra nurodomi mokymo metodai, diferencijavimas, namų darbai, pamokų nebuvimas.

Pagalbos mokiniui trūkumas. Ši subkategorija apima nusiskundimus – apgailestavimą, kad mokytojai nepadedą vaikui (*Norėčiau, kad mano vaikui nesupratus pamokos tikslo, būtų viskas paaiškinama*). Matyti, kad viliamasi pagalbos ne tik pamokų metu, bet ir po jų (*Apie galimas papildomas tam tikrų dalykų konsultacijas pačioje mokykloje po pamokų neteko girdėti (vaikui sunkiai sekasi lietuvių kalba. Tenka galvoti apie mokamas paslaugas)*).

Tėvų neigiamų komentarų analizė parodė, kad skirtingose mokyklose padėtis yra nevienoda: vienose mokyklose vaikui pagalbos nesuteikia tik kai kurie mokytojai (*Yra mokytojų ir teisingų, ir objektyvių, ir noriai ateinančių vaikui į pagalbą (dauguma tokie ir yra)*). Tačiau ne visi tokie. Kai kurie mokytojai atsisako papildomai paaiškinti), kitose – dauguma (*<...> dauguma jų nesuteikia padėti, nors tėvams ir pažada, jog jų vaikui padės po pamokų – jie tam neatranda laiko*).

Remiantis tėvų pasisakymais aiškėja, kad kartais vaikai yra baudžiami už tai, jog pagalbos paprašo (*jei moksleivis praleido dėstomą naują pamoką arba ne visai suprato esmę, bijo klausyti mokytojo, nes mokytojas dažniausiai apkaltina mokinį neatidumu. Tokiu atveju moksleivis neišmoka dalyko, tačiau „įsisavina“ ateičiai, kad klausyti negalima*).

Apibendrinant galima teigti, kad tėvai ne tik konstatuoja, jog vaikams trūksta papildomos mokytojos pagalbos pamokų metu ar po pamokų, bet ir mini, kad jie patys nesugeba padėti savo vaikams, ir mato vienintelę išeitį – samdyti kitą mokytoją (*Tėvai ne visada sugeba paaiškinti matematiką ar kitus dalykus, todėl lieka viena išeitis – samdyti mokytoją*).

Klasės valdymo subkategorija apima mokinių drausmės problemą. Skundai dėl netinkamo klasės valdymo tėvų pasisakymuose siejami su mokinių elgesiu (*Tvarka ir drausmė pamokų metu netenkina, nes dažnai būna klasėse triukšmas ir sunku dirbti, ir susikaupti*). Detalizuodami mokinių nedrausmingumo problemą, tėvai pažymi, kad taikomi tokie, jų nuomone, netinkami klasės valdymo metodai: 1) mokytojas ignoruoja triukšmą (*Mokiniai negali susikaupti dėl kitų klasiokų triukšmo pamokos metu, o mokytoja(-as) į tai nereaguoja*); 2) mokytojas nutraukia mokymo procesą (*Klasėje yra keletas mokinių, kurie trikdo visos klasės darbą. Kartais mokytojai atsisako tęsti pamoką dėl šių mokinių keliamo triukšmo*; Tokiu atveju nei priemonė pasiekia tikslą, nei dalykas išdėstomas ir rezultatas – neapykanta triukšmadariams ir nulis žinių).

Tėvų nuomone, mokytojams derėtų priimti atsakomybę už klasės valdymą (*Mokiniai elgiasi kaip kas išmano, o mokytojai į tai nekreipia dėmesio. / Mokytojai neturėtų toleruoti netinkamo elgesio*). Pažymėtina, kad tėvai išvelgia ir savo atsakomybės reikiamybę – jų nuomone, mokytojo poveikis turėtų apimti ir tėvus: *Mano nuomone, kai klasėje yra triukšmadarių – pastovių, kurie trukdo mano ir kt. vaikams mokytis, jų tėvai turi gauti baudą*

ar kažką panašaus, o ne tai, kad visi kenčiame.

Apibendrintai konstatuotina, kad netinkamas klasės valdymas tėvų komentaruose sietinas su nedrausmingais mokiniais.

Pasiekimų ir pažangos vertinimo trūkumai. Krišškai atsiliepdami apie mokinių pasiekimų vertinimus tėvai dažnai pabrėžė tai, kad, jų manymu, mokytojų vertinimai nėra objektyvūs. Tėvų pasisakymuose buvo minimos įvairios neobjektyvaus vertinimo apraiškos:

- mokytojo vertinimas neatitinka išorinio vertinimo (egzamino metu gaunamo vertinimo) (*Ar normalu, kad vaikas turėdamas metinį pažymį 4, gauna lietuvių kalbos valstybinio egzamino 70 balų. Ar tikrai mokytojai nepiktinaudžiau prastais pažymiais?*);
- mokytojo vertinimui turi įtakos mokinių išvaizda (*Kai kurie mokytojai neobjektyviai vertina mokinius, pvz., pagal išvaizdą*);
- mokytojo vertinimui turi įtakos jo asmeninės simpatijos / antipatijos (*Esu labai nusivylusi lietuvių kalbos mokytojos neobjektyviu vertinimu. Turi simpatijos sindromą / Nežinau, kodėl taip darosi, kad mokytoja išskiria vaikus, tai yra nemėgsta. Tai turėtų būti visi lygūs. Kur ieškoti teisybės?*);
- mokytojo vertinimui turi įtakos vaiko statusas (*Šiaip tenkina mokyklos veikla, bet yra labai didelė korupcija, kadangi mūsų klasėje yra daug vaikų, kurių tėvai tos pačios mokyklos mokytojai, tai jie vertinami ir dėmesys jiems rodomas žymiai didesnis ir tie vaikučiai yra tiesiog garbinami visu*);
- mokytojo vertinimui turi įtakos vaiko elgesys (*Kartais mokytojai rašo vaikui*

žemą pažymį už dalyką, nors to priežastis – neatsineštas vadovėlis. Manau, vaiko drausmingumas ir tvarkingumas turi būti vertinamas atskirai nei vertinimas už dalyko žinojimą).

Pastabose minėdami taikomą vaiko pasiekimų vertinimo sistemą (strategiją) tėvai nurodo, kad jiems *trūksta informacijos, nusakančios jos pobūdį (Man nepatinka pamokų metu kaupiamieji pažymiai, kurių negaliu matyti ir įvertinti savo vaiko mokymosi pastangų; / Į klausimus el. dienoje neatsako, pažymio nekomentuoja. Įvertinti, manau, galima tada, kai mokinys nieko nemoka. Nesuprantu vertinimo sistemos)*. Neigiamų pastabų analizė atskleidžia, kad tėvai nepatenkinti ir vertinimo paskirtimi, neatitinkančia jų supratimo (*Reikėtų vertinti vaiko pastangas mokytis, juk ne visi vaikai visiems dalykams gali būti gabūs. / Kai kurie mokytojai labai mėgsta rašyti pažymius už drausmę, o ne už žinias*).

Tėvų netenkina ir vertinimo dažnumas (*Man labiausiai nepatinka vertinimo sistema. Vaikas turi pareigą išmokti, bet mokytojai irgi turi turėti kažkokius normatyvus – kiek pažymių per savaitę turi vaikas gauti. Jei semestro vidurkis vedamas iš 3 pažymių – vadinasi, pažymys per 4 savaites? / Kartais būna 3–4 žinių patikrinimai per dieną, mokytojai ir administracija argumentuoja, kad tai ne kontroliniai, nors skiriasi tik jų atlikimo laikas, bet ne apimtis. / Per vieną dieną gana dažnai būna 2 kontroliniai, kuriuos mokytojai mėgsta pavadinti kitais vardais, tačiau pagal laiką ir turinį jie prilygsta kontroliniams darbams (domėjaisi ŠMM)*).

Atkreiptinas dėmesys ir į tai, kad tėvai pagal mokinių vertinimo pasiekimus vertina

ir mokytojo darbo kokybę (*Jeį parašius kontrolinį darbą visų klasės vaikų įvertinimai ne aukštesni kaip 3–6 balai, manau, kad darbas turėtų būti perrašytas, prieš tai išsiaiškinus klaidas (...ir perteiktos medžiagos kokybiškumą), paskui jau perrašyti antrą kartą*).

Remiantis tyrimo duomenimis, tėvų pastabos dėl vaikų pažangos ir pasiekimų vertinimo susijusios su vertinimo principais (objektyvumu) ir strategija (vertinimo pobūdis, dažnumas, paskirtis).

2. Tėvų nuomone, netinkamo ugdymo priežastys ir padariniai

Netinkamas ugdymas tėvų neigiamuose komentaruose visų pirma siejamas su mokytojo asmenybe. Tėvai pažymi, kad nesėkmingai ugdo tie pedagogai, kurie:

- yra tinginiai (*Mokytojai tingi aiškinti mokiniams <...>*);
- nėra atsakingi (*Mano galva, yra keli mokytojai, kurie nepakankamai skiria dėmesio savo pamokų pasiruošimui ir medžiagos išdėstymui mokiniams per pamokas. Esu tikra, kad jie turėtų atidžiau ir atsakingiau pasiruošti pamokoms*);
- yra neįtraukti (*Yra mokykloje keletas mokytojų, kurie prašymą išaiškinti, paaiškinti pamokos temą priima kaip akiplėšiškumą. / Trūksta mokytojų supratimo vaikų atžvilgiu*);
- nėra pareigingi (*Kai kurie mokytojai blogai išaiškina dėstomą dalyką, motyvuodami, kad informaciją apie einamą temą galima gauti perskaičius vadovėlį... / Iš mokinių reikalauja daugiau negu iš savęs*).

Be to, anot tėvų, netinkamas ugdymas yra lemiamas pedagogo amžiaus – komentaruose neigiamai atsiliepta apie vyresnio

amžiaus mokytojus (*Kai kurie jau yra tiesiog per seni dėstyti savo dalyką ir nelabai tinkamai išdėsto / Gaila, tačiau mokytoja tik nori „prastumti“ kelis likusius metus iki pensijos*).

Neefektyvus ugdymas taip pat gali būti lemiamas ir pedagoginės (*Neužtenka išmanyti savo dalyką, būtinas ir pedagoginis-psichologinis pasirėngimas*) bei dalykinės kompetencijos stokos (*trūksta pasiruošimo dirbti vyresnėse klasėse (painioja rašytojų pavardes, neskiria pagrindinės temos nuo pagrindinės minties, neruošia samprotavimo rašiniui / Mokykloje dirba labai prasti specialistai. Anglų kalbą dėsto VP, kuri nemoka kalbėti angliškai, daro daug dalykinių klaidų*).

Kai kurių tėvų komentaruose akcentuota ne kompetencija, o viena jos dalis – nuostata. Tėvai mano, kad veikla turėtų būti orientuojama į vaiką (ne į programą): (*Manau, kad visose mokyklose yra viena problema. Visi privalo laikytis mokymo planų, programų ir nesvarbu mokytojams ar mokiniai suprato, ar įsisavino mokomą dalyką (bent jau 50% suprastų). Mokytojai skuba, lekia, kad tik neatsiliktu nuo programos*).

Kita vertus, tėvai įžvelgia ir objektyvių neefektyvaus ugdymo priežasčių:

- per didelis mokinių skaičius klasėje (*Neįmanoma visiems paaiškinti, kai klasėje apie 30 vaikų / mokytojas nepajėgus prieiti prie kiekvieno*);
- perkrautos programos (*Mano manymu, programa, kuri dėstoma mokykloje, yra labai išplėsta ir per daug sudėtinga*).

Apibendrinant galima teigti, kad, tėvų nuomone, ugdymo kokybė lemiamą mokytojo asmenybės, jo kompetencijų ir švietimo sistemos bruožų.

Tėvai, išsakydami kritiškas pastabas apie ugdymą visose išskirtose subkategorijose, mini padarinius jų vaikams. Minimi padariniai apima skirtingus aspektus. Visų pirma pabrėžtinai tėvų apgailėstumas, kad netinkamas ugdymo procesas neigiamai veikia vaikų asmenybę:

- vaikas praranda mokymosi motyvaciją: *Be to, didesnė dalis mokytojų nesugeba paaiškinti savo dėstomo dalyko, o tik verčia nusiskundimus ant pačio mokinio, kad nenori mokytis, o ką galima mokytis, kai nesupranti, apie ką kalbama, tada reikia samdyti korepetitorius, kurie brangiai kainuoja;*
- vaikas netenka pasitikėjimo savimi: *Nežinau, kaip vyksta kitos pamokos (anglų, muzika, tikyba), bet iš sūnaus suprantu, kad dabar, kuomet muzikos ir anglų mokytojas dėl nedarbingumo pavaduoja kiti mokytojai, klasė jaučiasi labiau pasitikinti (reikia suprasti, kad specialistai darė klaidų);*
- mažėja vaiko pažangumas ir drausmingumas: *Mano sūnus turi sunkumų iš matematikos dalyko, – nesugeba greitai išspręsti testo ar kontrolinio. Moksleiviai, greitai išsprendę užduotis sukelia šurmulį klasėje ir mano sūnus nebesusikoncentruoja. Ir taip nuo 5 klasės; / kenčia mūsų vaikų mokymosi ir elgesio kokybė, nes prie „lyderių“ reikia derintis, mokytojas yra bejėgis.*

Tėvai taip pat pažymi, kad netinkamas ugdymo procesas mokykloje lemia papildomas materialines išlaidas – jie priversti samdyti korepetitorius: *Mokytojai praktikuoja dalyko išdėstymą, o ne išmokymą, išaiškinimą. Mokytojai išaiškina dalyką, kai pas juos eini papildomai ir moki pini-gėlius.*

3. Tėvų ir mokyklos bendradarbiavimo, atliepančio tėvų lūkesčius, gairės

Išanalizavus kritiškus tėvų atsiliepimus apie ugdymą (netinkamą mokymo organizavimą, pagalbos trūkumą, drausmės stoka, ydingą mokinių pasiekimų vertinimo sistemą), galima teigti, kad pasitvirtina straipsnio įvade kelta prielaida apie įtampą, kuri tarp tėvų ir mokytojų kyla tada, kai mokytojų darbas neatitinka tėvų lūkesčių (Hourani, Stringer ir Baker, 2012; Musiel, 2014).

Pažymėtina, kad tėvai savo atsiliepimuose gali būti neteisūs, klysti. Vis dėlto suponuojama, kad klaidas lemia informacijos stoka (ne visa informacija) (pavyzdžiui, apie tai, kodėl mokytojas taiko vienus ar kitus mokymo metodus ir kt.). Atlikta analizė patvirtino ir tai, kad, mokyklai neatliepiant tėvų lūkesčių, išsakomi kaltinimai ne tik mokytojams, jų kompetencijai, asmenybinėms savybėms. Apibendrinti vertinimai imami taikyti visai mokyklai, net švietimo sistemai. Tėvų kritiškų atsiliepimų turinio analizė atskleidžia, kas konkrečiai netenkina tėvų, kokie mokinių ugdymo proceso organizavimo aspektai jiems kelia nerimą ar yra nesu-prantami, nes trūksta informacijos. Kokias bendradarbiavimo gaires galima išvelgti turimoje medžiagoje?

Manytina, kad tėvų nepasitenkinimas kyla dėl informacijos apie mokytojo taikomų mokymo metodų tikslumą, vienokios ar kitokios namų darbų apimties ir namų darbų skyrimo dažnumo prasingumą trūkumo. Aiškėja, kad tėvai, neigiamai atsiliepdami apie netinkamą, jų manymu, mokymą, remiasi tik ta informacija, kuria jie turi stebėdami savo vaiko mokymąsi,

kalbėdamiesi su savo vaiku apie tai, kaip jam sekasi mokykloje. Galima teigti, kad labai svarbi bendradarbiavimo su tėvais sritis turėtų būti mokytojų teikiama informacija apie taikomus metodus mokant vienu ar kitu dalyku, skiriamų namų darbų paskirtį ir jų reikšmę. Toks informavimas turėtų vykti mokslo metų pradžioje ir būti vertinamas kaip preventinis tėvų švietimas (Darch, Craig; Miao, Yu; Shippen, Peggy, 2004). Pagrindinė tokios informacijos teikimo forma galėtų būti tėvų ir jų vaikus mokančių mokytojų susirinkimai mokslo metų pradžioje. Tai padėtų išvengti formalių, nenaudingų susirinkimų, kuriuose teptariaimi vaiko mokymosi rezultatai ir drausmė (Leliūgienė, Simonavičiūtė 2010). Pridurtina, kad tokiame susirinkime derėtų aptarti mokytojų pavadavimo įvairiais atvejais klausimus, numatomų renginių planą. Dar vienas skirtumas nuo tradicinių susirinkimų būtų tas, kad „tradiciniai“ yra skirti vaiko praeičiai (kas jau yra įvykę), šitie – orientuoti į jo ateitį (kas ir kaip vyks).

Daugelis tyrimų rodo, kad mokytojai pageidauja tėvų įsitraukimo į vaikų mokymą namuose padedant jiems atlikti namų darbus. Tėvų kritiškų atsiliepimų apie mokiniams teikiamą pagalbą turinys rodo, kad tėvai – kaip ir mokytojai – tikisi vienpusiškos pagalbos. Samdant korepetitorių tikima, kad jis išspręs problemą taip pat be tėvų indėlio (išskyrus finansinį). Tačiau šioje srityje itin reikšmingas tampa tėvų ir mokytojų bendradarbiavimas. E. Pomerantz ir E. Moorman (2007) teigimu, tėvų įsitraukimo į vaikų ugdymą teigiamas poveikis mokymo pasiekimams grindžiamas dviem – įgūdžių ir motyvacijos vystymo(si) – modeliais (mechanizmais).

Įgūdžių vystymo(si) modelis atskleidžia, kad vaiko mokymosi pasiekimai gerėja todėl, kad tobulinami jo pažintiniai gebėjimai ir metakognityvūs (gebėjimas planuoti, koreguoti savo mokymosi veiklą) mokėjimai. Naudojant motyvacijos vystymo(si) modelį, vaiko mokymosi pasiekimai gerėja todėl, kad sustiprėja vaiko motyvacija ir jis labiau įsitraukia į mokymosi procesą.

Tėvai, įsitraukdami į vaikų mokymosi procesą, daugiau sužino apie tai, ko jų vaikai mokosi ir kaip mokosi, ką jie geba ir ko negeba. Tai padeda jiems tikslingai formuoti reikiamus vaikų įgūdžius. Netgi tais atvejais, kai tėvams trūksta specialiųjų pedagoginių žinių, teikiama vaikams pagalba sudaro sąlygas veiksmingiau mokytis iš savo įgyjamo patyrimo. Vaikas kartu su tėvais mokosi valdyti mokymosi procesą ir pajaučia, kad gali ir pats šį procesą valdyti. Kita vertus, tėvams neužtenka vien bendros informacijos. Jiems reikia ir labai tikslingos informacijos apie jų vaiko sėkmes ir nesėkmes, apie jo stiprybes ir silpnybes mokantis. Mokytojas bendradarbiaudamas koordinuotų tėvų veiksmus, teiktų grįžtamąjį ryšį.

Nagrinėjant kritiškus tėvų atsiliepimus apie mokykloje taikomą vertinimo sistemą, matyti, kad tėvams trūksta ne tik laiku pateikiamos informacijos, bet ir pačios informacijos. Jiems reikia žinoti ir apie tai, kokia informacija turi būti ir bus jiems pateikiama, kaip ja naudotis. Akivaizdu, kad vertinimų surašymas į elektroninį dienyną tėvams suteikia tik informacijos, kaip vaikui sekasi. Joje nėra informacijos, kokių problemų kyla vaikui mokantis. Ji gali būti gaunama tik bendradarbiaujant asmeniškai su mokytojais. Tokiu atveju vaiko pasiekimų vertinimo pateikimas elektroniniame dienyne yra tik informacija, suteikianti

mokytojų ir tėvų bendradarbiavimui turinį ir kryptį.

Išskirtinis kritiškų atsiliepimų apie drausmės pamokose stoką bruožas yra tai, kad tėvai kalba apie kitus jų vaiko klasėje besimokančius mokinius, jų elgesį ir mokytojų nesugebėjimą jų suvaldyti. Į akis krenta tai, kad tėvai siūlo skirti finansines baudas tėvams, suteikti daugiau galių mokytojams sutramdyti drausmės laužytojus, bet nieko nekalba apie pačių tėvų bendradarbiavimą stengiantis spręsti drausmės problemą klasėse. Matomas lūkestis, kad mokytojas keistųsi vienpusiškai ir dirbtų taip, kaip tikisi tėvai. Tai patvirtina Kazlauskienės, Valančienės, Krasauskaitės (2012), Leliūgienės ir Kaušylienės (2012) išvadas, kad tėvai atsakomybę už vaiko mokymąsi, saugios ugdymo aplinkos mokykloje kūrimą priskiria labiau mokyklai nei šeimai. P. Halsey (2005) nurodo, kad, siekiant stiprinti tėvų galias bendradarbiauti su mokytojais, būtina formuoti bendradarbiavimo santykius tarp pačių tėvų. Galima teigti, kad drausmės palaikymas pamokoje, darbingos atmosferos pamokoje užtikrinimas jau gali būti ne tik mokytojų ir tėvų, bet ir pačių tėvų bendradarbiavimo sritis, kurioje pastangas vienija visa klasės bendruomenė kartu su joje dirbančiais mokytojais.

Išvados

Tėvų kritiškų atsiliepimų apie mokyklos veiklą ugdant jų vaikus turinio analizė leido išskirti pagrindines sritis, kuriose mokytojų ir mokyklos veikla neatitinka tėvų lūkesčių. Remiantis tėvų kritiškų atsiliepimų turinio analize apie šiuos tėvų lūkesčių netenkinančios mokyklos veiklos aspektus

galima išskirti kelias tėvų ir mokytojų bendradarbiavimo sritis:

- Mokytojų ir tėvų bendradarbiavimas formuojant tėvus apie taikomus mokymo metodus, namų darbų skyrimo principus, mokinių pasiekimų vertinimo sistemą (kaupiamasis balas), jos veikimo principus: kada, kokia informacija bus pateikiama ir kaip pateikiama. Mokytojų ir tėvų bendradarbiavimas šioje srityje turėtų būti vykdomas tikslinių klasės tėvų susirinkimų forma mokslo metų pradžioje ir tai sudarytų sąlygas prevencinei tėvų švietimo ir informacinei veiklai. Tokių susirinkimų išskirtinis bruožas yra nukreiptumas į ateitį, nes juose būtų kalbama apie tai, kas bus ateityje, o ne apie tai, kas yra atsitikę.
- Mokytojų ir tėvų bendradarbiavimas teikiant pagalbą mokiniui mokykloje ir namuose. Išskirtinis tokio bendradarbiavimo bruožas yra asmeninis mokytojo ir tėvų bendravimas. Taip bendraujant mokytojų teikiama bendra informacija apie taikomus mokymo metodus, namų darbų skyrimo principus, taikomą mokinių pasiekimų pažangos vertinimo sistemą tėvams įgytų konkrečią prasmę, leistų susipažinti su vaiko stiprybėmis ir silpnybėmis, sklaidytų nuostatas, kad tėvai yra bejėgiai padėti vaikams mokytis namuose.
- Mokytojų ir tėvų, tėvų tarpusavio bendradarbiavimas sprendžiant problemas, kylančias užtikrinant drausmę ir darbingą atmosferą pamokų metu. Tai sudarytų sąlygas burtis klasės tėvų bendruomenei pasidalyti atsakomybe, kartu svarstyti ir spręsti klasėje kylančias problemas, padėtų formuoti teigiamas bendradarbiavimo nuostatas.

LITERATŪRA

- Bednarska, M. (2014). School-house relationships on different stages of children and teenagers (youth) development. *Pedagogika*, t. 114 (2), p. 106–115.
- Bitinas, B. (2006). *Edukologinis tyrimas: sistema ir procesas*. Vilnius: Kronta.
- Bouakaz, L. (2010). *Parental involvement in school: What hinders and what promotes parental involvement in an urban school*. PhD diss. Lund University.
- Darch, C.; Miao, Y.; Shippen, P. (2004). A Model for Involving Parents of Children With Learning and Behavior Problems in the Schools. *Preventing School Failure*, Vol. 48 (3), p. 24–34.
- Driessen, G.; Smit, F.; Slegers, P. (2005). Parental involvement and educational achievement. *British educational research journal*, Vol. 31 (4), p. 509–532.
- Forsberg, L. (2007). Involving parents through school letters: mothers, fathers and teachers negotiating children's education and rearing. *Ethnography and Education*, Vol. 2(3), p. 273–288.
- Grincevičienė, V. (2014). Mokyklos ir šeimos sąveikos ypatumai S. Šalkauskio filosofijoje ir ugdymo tikrovėje. *Filosofija. Sociologija*, Vol. 25 (3), p. 174–180.
- Grincevičienė, V. (2006). Mokinių tėvų požiūris į mokyklą ir ugdymo procesą. *Pedagogika*, t. 83, p. 174–180.
- Halsey, P. (2005). Parent involvement in junior high schools: a failure to communicate. *American secondary education*, Vol. 34 (1), p. 57–69.
- Hourani, R. B.; Stringer, P.; Baker, F. (2012). Constraints and Subsequent Limitations to Parental Involvement in Primary Schools in Abu Dhabi: Stakeholders' Perspectives. *School Community Journal*, Vol. 22(2), p. 131–160.
- Hornby, G.; Lafaele, R. (2011). Barriers to parental involvement in education: an explanatory model. *Education Review*, Vol. 63 (1), p. 37–52.
- Johnsen, A. A.; Velsvik B. I. (2013). Parents of students who struggle in school: are they satisfied with their children's education and their own involvement? *Scandinavian Journal of Disability Research*, Vol. 15(2), p. 89–107.
- Kazlauskienė, A.; Valančienė, A., Krasauskaitė, A. (2012). Tėvų, kaip ugdymo proceso partnerių, patirtis ugdant vaikų mokėjimo mokyti kompetencijas. *Mokytojų ugdymas*, t. 19 (2), p. 31–52.
- Leliūgienė, I.; Kaušylienė, A. (2012). Tėvų vaidmuo kuriant saugią socialinę mokyklos bendruomenės aplinką. *Socialinis ugdymas*, t. 20 (31), p. 18–33.
- Leliūgienė, I.; Simonavičiūtė, G. (2010). Pedagoginis tėvų švietimas kaip sėkmingos vaikų socializacijos prielaida. *Socialinis darbas*, t. 9 (1), p. 114–121.
- Musiel, E. (2014). Teacher-parent cooperation and pupils' achievements in the perception of adult respondents (based on the example of secondary schools). *Pedagogika*, t. 114 (2), p. 96–105.
- Pomerantz, E.; Moorman, E. (2007). The how, whom, and why of parent's involvement in children's academic lives: more is not always better. *Review of educational research*, Vol. 77 (3), p. 373–410.
- Shun-Wing, Ng. (2003). Are parents and teachers psychologically prepared for cooperation in Hong Kong? *Pacific Asian Education*, Vol. 15(1), p. 60–76.
- Valantinas, A.; Čiuladienė, G. (2013). Tėvų įsitraukimo į mokyklos gyvenimą, mokymosi pasiekimų ir mokytojo darbo vertinimo sąsajos. *Socialinis darbas*, t. 12 (2), p. 308–318.
- Valantinas, A.; Čiuladienė, G. (2012). Tėvų į(si)traukimas į vaikų ugdymą: ar tai problema Lietuvos mokyklose? *Socialinis darbas*, t. 11 (2), p. 401–410.
- Warren, M. R.; Hong, S.; Rubin, C. L.; Sychitkokhong, P. (2010). Beyond the bake sale: a community based relational approach to parent engagement in schools. *Teachers college record*, Vol. 111 (9), p. 2209–2254.
- Westergard, E.; Galloway, D. (2010). Partnership, participation and parental disillusionment in home-school contacts: a study in two schools in Norway. *Pastoral Care in Education*, Vol. 28(2), p. 97–107.
- Žydžiūnaitė, V. (2006). *Kokybinio tyrimo duomenų analizė, remiantis pamatine teorija*. [žiūrėta 2014 m. liepos 27 d.]. Prieiga per internetą: <www.vpu.lt/socpedagogika/administracijos_info_destytojams/ETyrimai_VZydziunaite2006.ppt>.
- Žydžiūnaitė, V. (2007). *Tyrimo dizainas: struktūra ir strategijos*. Mokomoji knyga. Kaunas: Technologija.

THE GUIDELINES FOR THE COOPERATION OF PARENTS AND SCHOOLS: WHAT DOES THE ANALYSIS OF CRITICAL FEEDBACK FROM PARENTS REVEAL ABOUT THE EDUCATIONAL PROCESS

Gražina Čiuladienė, Antanas Valantinas

S u m m a r y

Parental involvement has a positive impact on children's learning achievements, school attendance etc. There is a lack of research of the involvement of parents in the extent of school life as well as the advantages and obstacles posed by it in Lithuania. The purpose of this article is to find out the voltage fields in parent – teacher relationship. Parents' opinions about the school's activities survey data (the survey was held by the National School Assessment Agency at 2010-2012 year) was analyzed for this study. Only online comments of the parents were analyzed and only remarks of the negative nature were considered (420 respondents). The data were analyzed on the basis of grounded theory (V. Tydžiūnaitė, 2006, 2007; B. Bitinas, 2006). This article discusses only one conceptual category – the poor quality of edu-

cation. Content analysis of the comments discussing the quality of education allows us to distinguish four sub-categories: teaching inefficiency, the lack of support, the lack of discipline and the disadvantages of achievements and progress. According to the analysis of survey results, it can be said that the parents' dissatisfaction with the quality of the teaching process gives birth to distrust in the quality of school teacher competency, which further alienates parents from the school. Such an atmosphere of communication, one based on the distrust and dissatisfaction of parents, lays ground for deep conflict situations rather than well-wishing cooperation, which is conducive to parental involvement in children's education.

Keywords: parents, school, cooperation, education quality, complaints.

Įteikta 2016 09 20

Priimta 2016 11 02

TARPKULTŪRINIS UGDYMAS IR KOMUNIKACIJA

Media Literacy as a Tool in the Agency Empowerment Process

Liene Valdmane

PHD candidate, University of Latvia,
Address: A. Čaka iela 68-40, Rīga, LV1050, Latvia
E-mail address: liene.valdmane@gmail.com

The contemporary education paradigm determines the transition from the investment aspects (duration, place, teaching methodology) towards the learning outcomes closely linked to active, experiential learning, which substantiates the necessity for new types of partnership – for instance, the involvement of social partners, as well as the promotion of new types of cooperation between schools and families. A person who is able and willing to be involved in the social processes, who is capable to put forward his/her own goals and achieve these goals in a flexible manner, while adjusting to the situation and using the available resources, is the outcome of learning and may be defined as the agent.

The science of pedagogy has got involved in the research on social agency in order to construct its scientific interpretation of the necessity to change the way of pedagogical thinking – namely, to direct the pedagogical discourse of moral obligation towards the cooperative model, putting emphasis on the learner as a person whose personal viewpoint is to be respected, and not as an individual who does not comprehend what he/she is doing. It is the mutual respect, rather than obedience, which is the goal of education and upbringing in the post-modern environment. Rapid technological developments have impacted the interpretation of the concept of education and the roles of the educator and the learner, putting forward each agent's responsibility for life-long learning as a self-guided process and respecting the competences of each agent involved in education, all the while promoting their cooperation. This paper explores media literacy as the key component of agency and describes the mechanism of agency empowerment through the media education process, in an effort to find answers to the following questions: What is the key aim of media education? What is the content of media education? How media education ought to be integrated in the didactics of pedagogy and the teaching/learning process?

Keywords: agency, agent, media literacy, empowering agency.

The Concept of Agency

The desired outcome of contemporary education is a decent individual who is capable of changing the world and who can not only learn, but act as well. Learning is not the aim of education – it is a way

to become better, more capable. (Prencky, 2014) The aim of education is an individual who is able and wants to act as a capacitated person (agent). Agency is one of the most important quality of life indicators in the 21st century, one that has been

mentioned both in the leading policy and education resolutions, one that enters the routine of societal everyday life more frequently and which the media dubs as “the mastery of life”. (Rubene, 2015) The research interest about an agent in social sciences has been flourishing since the 1980s, bringing substantial changes in the subject’s perception in childhood research as well. (Raithelhuber, 2008)

In social sciences, this concept is explained in the context of the subject’s action, emphasizing the subject’s readiness to act and to choose independently. These two aspects are considered to be the most significant indicators of social agency. The subject acts independently in the framework of agency, thus strengthening his/her active position in relation to his/her own life and the society. (Erb, Kaindl, 2007; Hurrelmann, 1986)

Agency, in a more detailed discourse of social sciences, denotes the person’s ability to guide his/her life in a personally desirable direction, the readiness to take risks, responsibility and challenges, the ability to make a choice, i.e., to guide one’s social action in practice so as to reach a set aim. Agency cannot be separated from the action environment in which its conditions are formed and in which it is implemented. (Zobena, 2011) Agency is socially beneficial for the subject, because, with its help, the subject facilitates the transformation and advancement of the society. (Alkire, 2007) Therefore, in research, the subject should be analyzed in the context of the social environment within which the subject confirms the expression of his/her inner potential in action (Alsop, 2006) and

implements his/her political and social rights (Apine, Roga, 2011, Zobena, 2005) through social interactions and social practices (Raithelhuber, 2008). The continuity of the subject’s actions – participating in the processes that are significant for the whole world instead of taking part in separate acts of action (Giddens, 1998) – is being emphasized in the context of agency, thus looking at agency as a process and not only as an aim. (Sen, 2002)

By analyzing the topical components of agency in social sciences, it is seen that the most frequently mentioned descriptors of agency are initiative, activity, risk taking, adjustment, innovation, the ability to change, the management of one’s action and free action. In life, the agents need to use all of the mentioned descriptors in practice, to take for consideration that life nowadays consists of a real (physical) as well as a virtual space as a big part of it. Therefore, an educational process must focus on providing agents with tools that can be utilized within media space to raise the effectiveness of agency.

In examining the concept of agency, one should take into consideration the leading and opposite groups of theories in social sciences that analyze the issue on the formation of relations between social structures, processes and the ability of active subjects to act creatively and in a self-determined way. (Scherr, 2012, p. 99) Theories that analyse the relations existing between the structure and subject treat them either as opposites (the above described structure theories, also called macro social constructivism theories (Burr, 2003)), or as the co-existence of the subject and struc-

ture, the synthesis preserving the subject's agency. Agency in synthesis theories does not signify the individuals' free will, creativity or originality, but rather the socially determined ability of the individual to influence social processes. (Barker, 2004) Synthesis theories examine the subject's self-construction model, emphasizing the subject's freedom of choice, his/her own action, and his/her ability to influence and determine own actions. Namely, the subject is understood as a free entity who is able to decide and is active both in social processes and the self-development process, as the creative interpreter and constructor of one's social life. (Hurrelmann, 1986; Barker, 2004)

The subject builds interactive relations with the world and is not only a passive product of one's individual and social life conditions. (Keupp 2001, 39) Interaction is the binding element between the subject and structure because structures do not exist without the interaction of subjects and the subject construes oneself in the social reality by acquiring, activating, questioning and changing the norms and/or values that exist within the society; the subject shape's the view about oneself on the basis of the knowledge and experience gained during the interaction. (Berger, Lukman, 1991) The subject is an active participant of interaction in the process of reality and self-construction. (Verkuyten, 2005) The interaction process includes an educational process with a goal in agency empowerment, set to define knowledges, skills and attitudes that are required for quality participation in society processes and that give the possibility to empower them.

The active, socially constructed understanding of the subject in the modern education paradigm transforms the traditional teaching/learning process: there is a transition from the teacher-centered education to the learner-centered education; a set of new skills – namely, skills of the 21st century – become important; the teaching/learning process becomes interdisciplinary and integrated, based on projects, research activities and real life; technologies and media are used in the educational process (Anne Shaw, 2014). Such an educational process ensures the possibility for the learner to himself/herself participate in the setting of education goals, defining the tasks and even in choosing the learning content and methods as well as in self-controlling, monitoring and assessment. Teachers no longer “deliver” knowledge for the purpose of memorization, but support learners in the process of shaping their competences; they become partners. (Eurydice, 2002, Prencky, 2014)

For the subject to become active, it is necessary to develop his/her motivation, abilities, knowledge and skills (competences) – only after a successful completion of this process, the course of agency can begin (Rappaport, 1981, 1984), which is already connected with the subject's ability to manage and guide the processes that take place within society and to participate in societal life (Broka, 2013, Barker, 2003). This idea is intrinsic in the context of pedagogy, showing the possibility and importance of empowering purposeful agency, recognizing that agency combines knowledge with practice, resources with action (Bela, Tisenkopfs, 2006). Thus, it

becomes a pedagogical category, because only by acquiring knowledge and learning to manage resources the agency is being improved or empowered. The notion of empowerment is viewed together with the notion of agency. Empowerment is treated as the precondition of agency or its part (Alkire, 2005).

Media literacy as a component in the agency empowerment process

The key components of the empowerment process are access to information, inclusion and participation, responsibility and organizational capacity. (Narayan, 2005) The empowerment of agency is both a process and an aim, as a result of which the subject's possibilities in purposefully choosing and in turning this choice into anticipated actions increase, thus attaining the aim. In order to increase the subject's agency, particular instruments are used in the pedagogical process to acquire the skills necessary for the subject's development, social functioning and learning to effectively use the available resources. The present article will explore one of the components of the empowerment process – the access to information and media literacy as a tool in building this component. The most crucial thing to remember is that technical access to information does not make the subject literate in terms of media; one must be able to work with acquired information: to analyze, structure, select it in accordance with one's aims and use it. Thus, we have to speak about the purposeful development of media literacy in a pedagogically guided process (Considine, 1997).

Giving prominence to the access to information from all the complex agency empowerment activities, the following chain emerges, which clearly marks the fields of pedagogical action (see Figure No. 1):

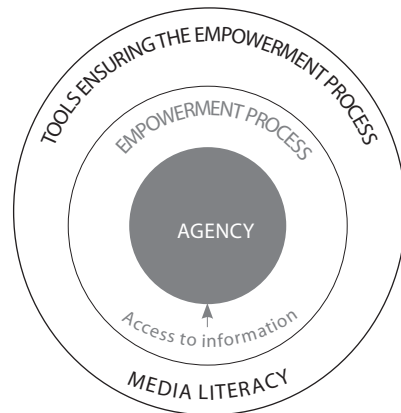


Figure No. 1. *Media literacy as the agency empowerment component* (L. Valdmane, 2016)

Media literacy develops in the process of media education and its importance has been described in the leading education policy documents since the 1980s.

In 1982, the *Grünwald Declaration on Media Education* was adopted; in 1989, the Council of Europe adopted the *Resolution on Education, Media and New Technologies*. It points out that the task of media education is to prepare people for a life in a democratic society, helping them understand the structure, mechanism and content of media, promoting independent and critical attitude towards the content of media; in 2006, the Council of Europe adopted the *Recommendations of Ministers' Commission to the Participating Countries to Ensure Children Possibilities in the New Information and Communica-*

tion Environment; in 2007, the Council of Europe defined 8 key competences, one of which was the digital competence – one that is a prerequisite for a successful life in the knowledge society. (Pamatprasmes mūžizglītībai Eiropas pamatprincipu kopums, 2007); the *Latvian National Development Plan 2014-2020* (NAP2020) defines the pillars of the education system that will shape the development of the future citizen and will promote his/her competitiveness in the labor market: an intensive acquisition of the Latvian language as well as foreign languages and information technologies. It is stated in Article 275 of the action *Competence Development* that in order for the person to be able to find and acquire a respectable job and be capable to care for oneself and one's own relatives, ultimately, then, to participate in the development of one's own country, one needs different competences; some of the mentioned are information and technology skills, communication and cooperation abilities, creativity, the capacity to think critically, assess risks and find solutions for issues related. By analysing the abovementioned documents, a conjunctive factor becomes evident – these acts emphasize the crucial role of media literacy in today's world, stressing media literacy both as an aim and as the element of the teaching/learning process. However, there still is lack of detailed and common understanding about the aim and content of media literacy as well as the empowerment process.

In order to develop and improve media literacy in the pedagogical process, one must answer the following questions:

- 1) What is the key aim of media education?
- 2) What is the content of media education?
- 3) How media education is to be integrated in the didactics of pedagogy and the teaching/learning process (Ugur, 2010)?

The author will seek to answer these questions in the current article, because these answers will demonstrate how the education process must be organized to empower agency.

The key aim of media education

Different terms, often used in parallel, are found in research literature – media literacy, media competence, digital competence. The term “media literacy” is more widely used in Latvia, understood as “a set of life skills that is necessary for full-fledged participation in the media saturated, information abundant society” (Hobbs, 2010). The following descriptors are named most media literacy definitions: the ability to understand the role and functions of media, to comprehend the conditions in which media can fulfill their functions; to code and decode the symbols transmitted by media; to synthesize, analyse and create media messages for self-expression and democratic participation (NAMLE, Fedorov, Ugur, 2010).

The aim of media education is to strengthen all competences (knowledge, skills, and attitudes) that include media literacy of the education subject and that are necessary to work with the traditional media and new technologies. In order to attain the aim of media education, it

is important to understand the elements forming the media literacy, which shape the content of media education and which result from the above given media literacy definitions.

The content of media education

The greatest problem in defining the content of media education emerges from the fragmentation and presence of different fields – journalism, cinematography, politics, pedagogy, sociology, art, music, etc. Media education comprises all these autonomous fields (Ugur, 2010). Content produced in these fields, presented by audio, video, print or any other manner are represented in our daily lives and must be critically analyzed to acquire qualitative and trustable information, which we may later use in shaping our knowledge and attitudes.

The elements of media literacy, which form content of media education, are the following:

- 1) Media roles, functions, impacts, the understanding of actions and the practical application of media used in society;
- 2) The critical perception of messages of diverse forms (the identification of the author, aim, expressed opinion, the evaluation of content quality and credibility), the analysis, the selection of personally most suitable media;
- 3) Responsible participation in the media space, ensuring self-expression and participation, the reflection of one's attitude and communicative behavior on the basis of social responsibility and ethical principles;

- 4) Skills that are necessary to create one's own media content, using the language, pictures and sound to express it; applying new technologies, sharing one's knowledge and problem solutions both in the family and society; becoming an active member of society (Ugur, 2010; Hobbs, 2014).

As it was stressed above, the mentioned media literacy elements are diverse, multi-layered and include different thematic blocks. They also require active participation and action of the subject in the media space, who sets and achieves his/her aims using media as a tool.

At present, a study *Media Literacy in Latvia and Priorities* is being performed in Latvia to find out the teachers' opinion about the most important elements of the media literacy as well as to evaluate the media literacy of students and teachers. Parts of the study data will be used to evaluate the *Latvian Media Policy Guidelines for 2016-2020: Implementation Plan*, where media literacy is listed as one of the five sub-goals and action lines.

Teachers mention critical thinking, the ability to understand the impact of media on society, the assessment of media messages in accordance with one's experience, skills, values, conviction, understanding of authorship rights and the skill to use digital technologies as the most important knowledge and skills of media literacy that need to be acquired at school. Teachers were asked to assess students' knowledge and skills that are related to information and media literacy on 5 levels.

To comment on the data and to stress that media literacy in Latvia has not so far

Table No. 1. Teachers' assessment of students' media literacy (A. Rožukalne, 2016)

Knowledge/skills	Very good	Corresponds to age, stage of education	Does not correspond to age, stage of education	Very bad	N/A
Critical thinking skills	2%	52%	34%	5%	7%
The skill to recognize how media messages influence culture and society	2%	43%	30%	15%	10%
The skill to identify marketing strategies	0%	6%	41%	41%	6%
The skill to identify the impact mechanisms of commercials	5%	35%	24%	10%	26%
The skill to recognize what media developers want from us: whom to believe or what to do	0%	33%	32%	18%	17%
Understanding the quality of media content and its criteria	7%	27%	36%	24%	6%
The skill to recognize persuasion technologies	5%	25%	26%	27%	17%
The skill to recognize prejudices, rumours, manipulation and lies	3%	41%	31%	13%	12%
The skill to recognize disinformation	0%	30%	27%	29%	14%
Understanding the role of press freedom in the development of democracy	5%	34%	31%	10%	20%
The skill to ensure the safety of one's data and their use on-line	4%	40%	24%	18%	14%
Comprehension of authorship rights	3%	36%	29%	23%	9%
Comprehension of the journalists' principles of work and norms of ethics	0%	36%	22%	22%	20%
The skill to use digital technologies (gadgets and search programs) for learning and in leisure time	25%	34%	36%	0%	5%

been identified as an important element of formal education, it may be concluded that, in part, pupils construct the listed media literacy elements outside of the formal education process. The goal of media education in formal education is to raise media literacy from low percentages (less than 50%, see Table No. 1) to high percentages, as it can be observed currently (evaluation from A. Fjodorov), providing for the development of student agency. It

is the goal of education in the 21st century to narrow the gap between real life affairs, required skills and school – knowledge, skills and attitudes in formal education. Media literacy is considered as one of the competencies where school and real life can meet and empower student agency in real life, considering the learning process as empowerment.

The obtained data cannot be directly validated but they outline some criteria

that is comparable with the research performed in 2011 by State Latvian language agency *Media competence in students' and teachers' target group*. Several questions were posed in the study (not to such detail as in the study performed this year) that concern the critical evaluation of media messages. A positive indicator – 67% of students mention that it is important to compare different media as sources of information about a single topic. However, in 2011, the percentage of students critically assessing media information was only 33%, while 70% of students admitted that they did not pay attention to the author of the article, thus they did not assess the credibility of the source, which, in the modern space of abundant information, is a dangerous indicator that leaves room for propaganda, manipulations and the inability to differentiate credible information from lies.

A wide group of teachers and education policy makers were acquainted with these data obtained in 2011, encouraging them to assess the role of media literacy in the modern education process and the achievement of education aims. Since 2011, positive changes have taken place in the education space of Latvia, including the organization of teachers' professional development courses as a positive trend; however, no media education content has been developed in formal education. Some elements of media literacy are included in the school subject of informatics, some in pilot programmes in computing, but most of the above analyzed skills, knowledge and attitudes have been left as the choice for subject teachers, a fact also reflected in

data gathered by the study *Media Literacy in Latvia and Priorities*, indicating the low ability of students to identify the marketing strategies, perceive the aim of the author who had produced the media message, evaluate the equality, recognize the persuasion technologies and disinformation, etc. The teachers' answers in the 2011 study also confirmed that media literacy was important, but that they had no time to develop it in a particular school subject. It is very important to recognize that we must consider the level of medial literacy of teachers as well.

The study *Media Literacy in Latvia and Priorities* showed that teachers orient themselves well in the issues related to media practice and media impact but they do not feel certain about their skill to recognize disinformation; also, they evaluate themselves as poor creators of media content and subpar users of media technologies. These findings correlate with the study performed by the State Latvian Language Agency, which found that 89% of teachers use internet to get information necessary for work at school. As compared to students, teachers used the internet as the means of interaction and communication considerably scarcely in 2011. The analysis of teachers' self-assessment regarding the skills of media use show that the majority of teachers are prone to critical evaluation of media information – 83% consider that it is important to compare messages of different media about one topic, 70% of teachers disagree that the information provided by media is always true, and 54% of respondents pay attention to the author of a media message. Teach-

ers' critical thinking skills are developed through social experience and need to be improved because the obtained data do not indicate a high media literacy level among the teachers. It is very important to give teachers methodological support on how to strengthen students' media literacy using the media environment in which students spend the greatest part of the day. After the development of the media education program, it is necessary to work out a methodology on how to strengthen media literacy in school.

The analysed information and research data prove that it is equally important to develop media literacy in both students and teachers as well as in every member of the society to ensure agency and allow them to set and attain the aims of their lives. In the space of modern education, every one of us is the one who learns and the one who teaches (Prencky, 2010).

Media education in didactics of pedagogy and the teaching/learning process

The diverse fields comprised by media literacy define the broadness of the thematic blocks, which allow the acquiring media literacy to be considered as a separate school subject or as a transversal competence. At present, the introduction of competence-based teaching/learning content has been launched in Latvia, defining media literacy as a transversal competence (Guntars Catlaks, 2015).

The interdisciplinary nature of media education in each school subject allows for including tasks that strengthen the skills required to treat information in an

efficient manner, provide knowledge and shape attitudes. It is implemented in practical action because media literacy, as any other type of literacy (reading, writing, mathematics) signifies the ability to perform, not to know theoretically, and thus it develops only in action. In implementing competence-based education, the most essential condition is that media literacy is not introduced in education in a fragmentary way, but as an effective transversal competence; also, the development of the content of media education plays a significant role, too. The education system of Estonia and the role of media literacy in it can be mentioned as an example, even to learn not only from the best practice. The media education content and program which includes elements of media literacy – the access to information, perception and analysis, evaluation, creation, dissemination and the recommended school subjects in which they are to be included has been developed there in 2002.

Media literacy in the Estonian National Curriculum, starting from 2002, was a cross-curricular theme (the same position which is planned for it in Latvia when starting competence-based education). These are some important points to stress (Ugur, 2010):

- 1) Media education needs elastic means;
- 2) Subjects are overloaded and there is practically no room for cross-curricular themes;
- 4) Cross-curricular objectives need special events or blocks of activity (modules) (Reid, Scott, 2005).

These conclusions, gathered from more than 20 (the first media education curriculum was implemented in 1996) years of

work, must be taken into account when launching the reform of the Latvian education system and defining media literacy as cross-curricular competence.

Equally important is the fact that cross-curricularity depends on the individual competences and beliefs of the subject teacher. It is a very important factor, one which must be heeded for the introduction of media literacy to be successful; moreover, in any school, the feasibility of the subject ultimately depends on the media literacy of the teachers themselves, because only a teacher who himself/herself is media literate can purposefully develop the same subject in pupils (Ugur, 2010).

Only all the mentioned dimensions together, organized in the right order and providing media literacy with the importance of the key element in the agency empowerment process – the state educational policy, the content of competence, an educator's education – through media literacy can meaningfully strengthen agency in society and support each agent in his own development process.

Conclusions

1. The education system in Latvia is in a process of transformation, initiating the principles competence-based education. Therefore, it is very important to clearly understand the role of media literacy in the Information Society and its part in empowering the agency of each member of the society;
2. In the implementation of competence-based education, the most essential condition is that media literacy is not

introduced in education in a fragmentary way, but included as an effective transversal competence, together with the development of the content of media education;

3. In recognizing the elements of media literacy, most important course of action is to create (chiefly by analyzing the best practices in other countries) learning content and methods covering all named topics;
4. Critical thinking, the ability to understand the impact of media on society, assess the media messages in accordance with one's experience, skills, values, conviction, the understanding of authorship rights and the capability to use digital technologies are the most important aspects of media literacy that need to be acquired at school. Data shows that a very serious learning process is required to work on these media literacy components; otherwise, students will not be able to properly work with media messages and information – their agency might come under risk in the Information Society;
5. The media literacy of the teachers themselves is a very important factor for the introduction of media literacy to be successful in any school subject, because only a teacher who himself/herself is media literate can develop the same subject in pupils and yield purposeful results. An educator must change attitudes, forms of cooperation, training methods and one must do it well – he/she must also receive quality support in the education transformation process.

REFERENCES

- Alsop, R.; Bertelsen, M.; Holland, J. (2006). *Empowerment in Practice: From Analysis to Implementation*. Directions in Development. Washington, DC: World Bank. © World Bank. Online: <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/6980> License: CC BY 3.0 IGO.
- Alkire, S.; Ibrahim, S. (2007). *Agency&Empowerment: A proposal for internationally comparable indicators*. OPHI Working paper series. Online: http://peaceworkspartners.org/ophi/OPHI_CD_v1.4/OPHI/Missing%20Dimensions%20French_files/Ibrahim_Alkire_Empowerment_FINAL_2.pdf
- Baacke, D. (2007). *Medienpädagogic*. Tübingen: Niemeyer
- Barker, C. (2005). *Cultural Studies: Theory and Practice*. London: Sage.
- Berger, P.; Lukman T. (1995). *Sotsialnoje konstruivovanie realnosti*. Moscow: Publishing House
- Burr, V. (2003). *Social constructionism* (2nd Ed.). New York, NY: Routledge.
- Burr, V. (1995). *An Introduction to Social Constructionism*. London: Routledge.
- Catlaks, G. (2015). Kompetencēs balstīta vispārējā izglītības satura ieviešana standartu un programmu izstrādē mācību priekšmetus ļaus integrēt un apvienot. Online: <http://www.kimijas-sk.lv/index.php/viedokli/item/1166-jauna-macibu-satura-reforma-laus-macibu-prieksmetus-apvienot>, [17.09.2016]
- Dinka, I. (2014). *Bērna tēla sociālo transformāciju atspoguļojums bērnistabā*. Disertācija pedagoģijā. Rīga: LU.
- Erb, E. (1997) Gegenstands- und Problemorientierung: Subjekt-Modelle (in) der Psychologie. *Zur Problematik einer Sozialwissenschaftlichen Psychologie*. Vol. (1.). Münster: Aschendorff, S. 139-239.
- Fedorov, A. (2008). *On Media Education*. Moscow: ICOS UNESCO IFAP (Russia).
- Grunwald Declaration on Media Education*. Online: http://www.unesco.org/education/pdf/MEDIA_E.PDF, [29.08.2016]
- Gardner, H. (1991). *The unschooled mind: How children think and how schools should teach*. New York: Basic Books.
- Gergen, K. J. (2002). *Konstuierte Wirklichkeit. Eine Hinführung zum sozialen Konstruktivismus*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Held J. (2015). Das Subjektiv m sozialwissenschaftlichen Diskurs. *Handbuch Subjektwissenschaft*. Frankfurt am Main: Bund- Verlag, S. 21 – 41.
- Hobbs, R. (2010). *Digital and Media Literacy: A Plan of Action*. Washington: The Aspen Institute.
- Holzkamp, K. (1983). *Grundlegung der Psychologie*. Frankfurt am Main: Campus.
- Holzkamp K. (1997). Die Entwicklung der Kritischen Psychologie zur Subjektwissenschaft. *Schriften I*. Hamburg: Argument, S. 17-34.
- Hurrelmann, K. (1989). *The social world of adolescents: A sociological perspective*. Berlin: de Gruyter
- Informācijas sabiedrības attīstības pamatnostādnes 2014.–2020.gadam*. Online: http://www.google.lv/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=4&ved=0CDAQFjAD&url=http%3A%2F%2Fwww.varam.gov.lv%2Fin_site%2Ftools%2Fdownload.php%3Ffile%3Dfiles%2Ftext%2Fdokumenti%2Fpol_doc%2Flietas%2F%2FIS_pamatnostadnes_2013.pdf&ei=qYIZVdSPCOToyQPjsICACA&usq=AFQjCNEIF7Gdx47KggqcyrA3i5ec-DhKmgg&sig2=prZk-sueDeFf78w_rZDKfA&bvm=bv.93564037,d.bGQ (sk.18.09.2016)
- Izglītības attīstības pamatnostādnes 2014. – 2020. gadam. Online: <http://m.likumi.lv/doc.php?id=266406> [18.09.2016].
- James, A.; Jenks, C.; Prout, A. (1998). *Theorizing childhood*. Cambridge: Polity Press.
- Jansone – Ratinika, N. (2013). *Tēva pedagoģiskā kompetence mūsdienu ģimenē*. Disertācija pedagoģijā. Rīga: LU. http://www.visc.gov.lv/aktualitates/info_2016_2017.shtml [skat. 13.09.2016]
- Izglītības nākotne – kompetencēs balstītas mācības*. Online: <http://r1.lsm.lv/lv/raksts/gimenes-studija/izglitibas-nakotne-kompetences-balstitas-macibas.a59829/>, [skat. 10.09.2016]
- Masterman, L. (1997). A rationale for media education. In R. Kubey (Ed.), *Media literacy in the information age: Current perspectives*. Information and behavior (Vol. 6, pp. 15-68). New Brunswick, NJ: Transaction.
- Media Literacy*. Online: <http://www.unesco.org/new/en/communication-and-information/media-development/media-literacy/>, [skat. 22.09.2016]
- Mediju lietošanas kompetence skolēnu un skolotāju mērķa grupā 9* (2011). Pētījuma pasūtītājs Latviesu valodas aģentūra. Pētījuma veicējs Baltic

Institute of Social Sciences. Online: <http://maciunmacies.valoda.lv/par-latviesu-valodas-apguvi/petijumi> [skat. 28.09.2016].

Latvijas mediju politikas pamatnostādņu 2016.–2020.gadam īstenošanas plans. Online: http://www.km.gov.lv/lv/starpnozares/lidzdaliba/pazMedPol_plan_Pamatnost.html [skat. 28.09.2016]

Padomes 2868.sanāksme. *Izglītība, jaunatne un kultūra*, 2008. gada 21.-22. Maijā. Online: europa.eu/rapid/press-release_PRES-08-120_lv.pdf

Page, N.; Czuba, C.E. (1999). Empowerment: What it is? *Journal of Extension*, Vol. 37, p. 1-7.

Prencky, M. (2014). *The world needs a new curriculum*. Second edition. New York: The global future education foundation and institute.

Prencky, M. (2010). *Teaching digital natives: partnering for real learning*. Printed in the United States of America: Corwin, 193.

Raithelhuber, E. (2011). *Ubergange und Agency*. Leverkusen: Budrich UniPress Ltd.

Kubey, R. (ed.) (1997). Media Literacy in the Information Age. Current Perspectives. *Information and Behavior*. Vol. 6.

Latvijas Nacionālais attīstības plāns 2014. – 2020.gadam. Online: http://www.varam.gov.lv/lat/pol/ppd/ilgtsp_att/?doc=13858 [sk.18.09.2016].

Latvijas ilgtspējīgas attīstības stratēģija līdz 2030.gadam. Online: <http://www.varam.gov.lv/lat/pol/ppd/?doc=13857> [sk.18.09.2016].

Profesore: Mediju pratība - dzīves meistarības sastāvdaļa. Online: <http://www.lsm.lv/lv/raksts/latvija/zinas/professore-mediju-pratiba-dzives-meistaribas-sastavdala.a127953/> [skat.28.09.2016].

Rožukalne, A. (2016). *Mediju pratība – reālistisks skolotāju skats*. <http://www.lsm.lv/lv/raksts/arpus->

[etera/anda-rozukalne-mediju-pratiba--realistisks-skolotaju-skats.a189844/](http://www.lsm.lv/lv/raksts/arpus-etera/anda-rozukalne-mediju-pratiba--realistisks-skolotaju-skats.a189844/) [skat. 28.09.2016].

Rubene, Z. (2008). *Kritiskā domāšana studiju procesā, otrs papildinātais izdevums*. Latvijas Universitāte: Latgales druka.

Rubene, Z.; Krūmiņa, A.; Vanaga, I. (2010). *Ievads mediju pedagogijā*. Rīga: RaKa.

Rydin, I. (2003). *Media Fascinations: Perspectives on Young People's Meaning Making*. Göteborg: Nordicom.

<http://www.21stcenturyschools.com/critical-attributes-of-21st-century-education.html>

Ugur, K. (2010). *Implementation of the concept of media education in the Estonian formal education system*. University of Tartu, Tartu University press

Scherr, A. (2013). Agency – a theory and research perspective for Social Work? Wiesbaden: Springer VC

Zinātnes, tehnoloģijas attīstības un inovācijas pamatnostādnes 2014. – 2020.gadam. Online: http://www.google.lv/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=0CCQQFjAB&url=http%3A%2F%2Fwww.innovativelatvia.lv%2Ffiles%2Ffinov%2Fcontent%2Fzinatnes_tehnologijas_attistibas_un_inovācijas_pamatnostadnes_2014.%2520%25E2%2580%2593%25202020.gadam_doc&ei=qY1ZVdSPCOToyQPjsICACA&usq=AFQjCNHBPccjrOx1MiOlBZKAYbPQt-i4rA&sig2=eNkgzC5M3m8c7Gfu_BTgk&bvm=bv.93564037,d.bGQ (sk.18.09.2016)

Zobena, A. Latvija. Pārskats par tautas attīstību 2004/2005: Rīcībspēja reģionos. Online: http://www.academia.edu/1606094/Latvija._P%C4%81rskats_par_tautas_att%C4%ABst%C4%ABbu_2004_2005_R%C4%ABc%C4%ABsp%C4%93ja_re%C4%A3ionos, [Skat. 28.09.2016]

MEDIJŪ IR INFORMACINIS RAŠTINGUMAS KAIP ASMENS ĪGALINĪMO PRIEMONĒ

Liene Valdmane

S a n t r a u k a

Šiuolaikīnē švietimo paradigma diktuoja perējimą prie tokio mokymo (-si), kuris neatsiejamas nuo bendradarbiavimo tarp šeimos ir mokyklos, patirtinio mokymos (-si) bei aktyvaus socialinių partnerių įsitraukimo. Tokio mokymo (-si) rezultatas yra asmuo (*agent*), gebantis ir norintis įsitraukti į socialinį procesą, mokantis rasti galimybę ne tik kelti, bet ir

įgyvendinti savo tikslus, juos lanksčiai derindamas prie situacijos ar turimū išteklių. Toks asmuo gali būti apibrėžtas kaip įgalintasis asmuo.

Akivaizdi šiandienos edukacinė tendencija – asmenų, dalyvaujančių švietimo sistemoje, stiprinimas pasitelkus socialinį įgalinimą. Šiuolaikiniuose socialiniuose moksluose socialinio įgalinimo koncep-

cija yra reikšminga. Manoma, kad tai yra vienas iš svarbiausių gyvenimo kokybės rodiklių. Įgalinimas yra procesas, kuris dėl savo tarpdiscipliniškumo bei daugiamatiškumo yra apibrėžiamas įvairiai ir nėra sutarta dėl vienos definicijos (Page, Czuba, 1999). Esamų apibrėžimų analizė atskleidžia, kad socialiniame diskurse įgalinimas pirmiausiai interpretuojamas veiklos kontekste. Asmens gebėjimas veikti nepriklausomai ir priimti sprendimus yra pagrindinis socialinio įgalinimo rodiklis. Asmuo veikia nepriklausomai, taip sustiprindamas įtaką tiek savo, tiek visuomenės gyvenime. (Erb, Kaindl, 2007; Hurrelmann, 1986).

Pedagogikos mokslas išitraukė į socialinio įgalinimo tyrimus. Konstruojamos mokslinės interpretacijos siūlančios keisti esamą pedagoginę mintį. Judama nuo tradicinio pedagoginio diskurso link bendradarbiaujančio modelio, akcentuojančio besimokantį kaip individą su unikalia pasaulėžiūra.

Įteikta 2016 10 03

Priimta 2016 12 05

Postmodernus laikmetis švietimui ir ugdymui keičia abipusės pagarbos, o ne paklusnumo diegimo tikslą. Sparti technologijų pažanga keičia švietimo koncepcijos interpretaciją ir švietėjo bei besimokančiojo vaidmenis. Svarbi tampa kiekvieno asmens savarankiško mokymosi visą gyvenimą atsakomybė bei pagarba visų švietimo dalyvių kompetencijoms. Straipsnyje tiriama medijų ir informacinio raštingumo svarba įgalinimo procese. Apibūdinami medijų ir informacinio raštingumo komponentai bei veikimo mechanizmai. Ieškomi atsakymų į klausimus:

- Koks yra pagrindinis medijų ir informacinio raštingumo ugdant tikslas?
- Koks yra medijų ir informacinio raštingumo turinys?
- Kaip integruoti medijų ir informacinį raštingumą į mokymo(si) procesą?

Pagrindiniai žodžiai: įgalinimas, įgalinti, medijos, medijų ir informacinis raštingumas

The Nature of the Pedagogical Skills of Future Music Teachers in Intercultural Education

Penka Marcheva, PhD,

Associate professor

University of Veliko Turnovo

Address: 2, Yane Sandansky, Pleven - 5800, Bulgaria

Email address: penka_mar4eva@abv.bg

The pedagogical skills of a music teacher are discussed in the first part of this article. Presented are the skills that are required of the teacher in terms of an intercultural musical process. A starting position in this process is the children's communication as much as with their native folklore heritage, as with the musical traditions of other ethnical groups and nations as well. In the second part of this article, listed are pieces of music taught in primary school that are connected with their traditions. This publication is related to a study conducted on a university project, titled "The Approbation of a Technological Interdisciplinary Model of Assessing the Teaching Skills of Students in Terms of Theoretical and Practical Trainings".

Some points of view of the current topic are considered in the theoretical part. As a result of the theoretical research on the problem, the nature of the pedagogical skills in the intercultural musical education of the students from primary school pedagogic has been determined.

The methods used in this research are the following: a theoretical analysis of the literature on the studied problem, quantitative and qualitative analyses of the results obtained from research, relative to the musical practical preparation of students from primary school pedagogic.

Keywords: *student's pedagogical skills, future teachers in primary school, intercultural music education.*

Introduction

The pedagogical skills of future teachers play a crucial role in their university training. This publication presents an aspect of their research, one related to the study of prospective teachers' pedagogical skills – the defining of their nature, which is the basis of activities under a project of St. Cyril and St. Methodius University of Veliko Turnovo in Bulgaria. The objective of this project is the *approbating of a technological interdisciplinary model for assess-*

ing the teaching skills of students in terms of theoretical and practical training.

In the conditions of today's labor market requirements, prospective teachers face new and different challenges. One of those is intercultural education – a concept which has held presence in the development of pedagogical science and practice in Bulgaria throughout the last decade. M. Sotirova argues:

[One of the levels of] intercultural contact is the contact with the achievements of

spiritual culture. Objects of the aesthetic cycle contain the greatest potential in this respect. On a deeper level of interpretation, the term *absolute ethnocentrism* here is impossible because cultural achievements are supranational, all-embracing accomplishments that carry universal values and virtues (Sotirova, 2006).

This thesis directly corresponds with the idea of the universality of musical language (Aranovski, 1990; Asafiev, 1971). Therefore, it may be noted that musical art creates ample opportunities for intercultural musical education in modern schools.

A logical question follows this statement: *What pedagogical skills must prospective teachers possess for the proper implementation of intercultural education in the modern school?* Responding to this issue determines the design of this study.

Its aim is to present, from a theoretical point of view, the teaching skills that prospective teachers must possess so as to implement intercultural processes in terms of musical and pedagogical interaction, and to consider the opportunities available in the music education content in the primary school curriculum that could be realized through them.

The tasks arising from this objective are the basis of this study, and they are as follows:

1. To make a theoretical analysis of the scientific literature regarding the nature of pedagogical skills required of prospective teachers for the implementation of intercultural education in terms of musical and pedagogical training;
2. To justify and adopt a model of pedagogical skills which could serve as a basis for musical and pedagogical training of future primary school teachers;

3. To present opportunities in the music education curriculum content that suggest the realization of these skills.

The subject of the study are the musical and pedagogical skills of undergraduate students majoring in primary school education.

The focus of this publication is on prospective primary school teachers teaching music, for whom music education is not a priority, and is not an additional specialization, but is part of their overall training, including training in teaching all primary school subjects.

The choosing this object of the study results from the fact that in Bulgaria, there are small town schools, where music classes are assigned to primary school teachers. Besides, it is not an uncommon practice of schools located in larger cities to assign music classes to generalist teachers with the sole purpose of supplementing their workload.

The problem of the nature of pedagogical skills: theoretical aspects

The first key concept in this study is *intercultural music education*.

The principal mission of intercultural education is to conserve the cultural identity of the individual ethnic groups and to add the intercultural dialogue. In this way, the cultural variety changes into an opportunity for the intellectual acquaintance and development of children, as a formation of relations of mutual regard, tolerance and agreement.

R. Palmić argues:

Intercultural music education is grounded in the general aim of intercultural education

and encompasses intercultural lifelong learning. In this context, music and music education are powerful tools for the development of interculturality when it comes to the following areas: understanding, developing a sensibility for differences/otherness communication and communication competence, and the acquisition of experience through interaction with various cultural groups (Palmić, 2013, p. 61).

Through intercultural musical education, children have the opportunity to discover certain aspects of different nations, adopt and rationalize in the moment of musical experience. In this way, an opportunity is created for children to confirm their cultural identity as well as to develop their sensibility as regards the cultural identity of the others. The *second key concept* in this publication is a *student's pedagogical skills*.

The teacher education students' training in the Republic of Bulgaria is based on the European Qualifications Framework for Lifelong Learning (February 2008) and the National Qualifications Framework (February 2012). In these documents, the relation "knowledge- skills- competencies" is one of the most essential importance.

The first element of this relation – knowledge – is defined as "the body of facts, principles, theories and practices that is related to a field of work or study".¹

Skills – the second element – are defined as "the ability to apply knowledge and use know-how to complete tasks and solve problems". They are classified as cognitive (involving the use of logical, intuitive and creative thinking) and practical (involving

manual dexterity and use of methods, materials, tools and instruments).²

The third key element in the above relation – competence – is considered as a "proven ability to use knowledge, skills and personal, social and/or methodological abilities, in work or study situations and in professional and personal development".³

The three personality elements thus defined outline their interrelation and hierarchical dependence. Visually, they can be represented as follows:

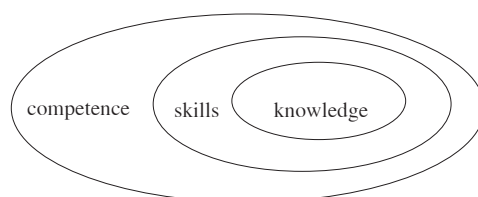


Figure No. 1. Relationship between knowledge, skills and competence

The illustrated relationship between knowledge, skills and competence determines the direction of any professional development, including that of prospective teachers. It would be incomplete to consider competence as a combination of knowledge and skills. The definition of L. Gaysina (2004) is in support of this view, according to which professional competence is a complex set of personal qualities, knowledge, skills, attitudes and relations required to achieve certain socially significant objectives and results.

According to a research conducted in several Swedish universities by Ryegard

¹ European Qualifications Framework for lifelong learning.

² European Qualifications Framework for lifelong learning.

³ European Qualifications Framework for lifelong learning.

A., K. Apelgren and T. Olsson, three things are required in order to assess a teacher's pedagogical competence:

1. A definition of pedagogical competence, so that what is being assessed is clearly evident;
2. A known assessment of criteria that are connected to the definition;
3. A teaching portfolio, where the teacher documents and substantiates pedagogical skill based on the requirements for the job (Ryegard, Apelgren, Olsson, 2010, p. 9).

With regards to the first component – the definition of pedagogical competence – the authors base their views on the view of Giertz (2003):

Pedagogical competence can be described as the ability and the will to regularly apply the attitude, knowledge and skills that promote the learning of the teacher's students. This shall take place in accordance with the goals that are being aimed at and the existing framework and presupposes continuous development of the teacher's own competence and course design (Giertz, in: Ryegard, Apelgren, Olsson, 2010, p. 10).

There are two main accents in the abovementioned definition of pedagogical competence. The first accent is related to the knowledge, pedagogical skills and the attitudes of the teacher required to implement an effective educational process, and the second accent pertains to the motivation for professional development. Defining the teacher's portfolio as a technology for assessing pedagogical competence is of crucial significance in the conducted research.

One of the classical theories of a teacher's professional competence is that

of N. Kuzmina (1985), which is based on functional analysis. According to her, pedagogical competence has the following functions:

- *Communicative*, associated with the process of communication between a music teacher, children (pupils) and musical art;
- *Gnostic* (cognitive), comprised of knowledge, professional erudition, motivation for constantly enriching the pedagogical range of information, skills in the realization of the educational process and overcoming routine;
- *Constructive and creative*, implying the design and implementation of the educational process. It is manifested through a teacher's ability to restructure educational content, putting forth their own understanding of it, to create original work techniques, apply creative approaches, etc.

The organizing function in the teacher's professional profile is manifested in the implementation of teaching and learning process techniques that combine teaching activities and methods of work aimed at the following key aspects (Kuzmina, 1985):

1. Establishing appropriate pedagogical relationships with children and pupils;
2. Organizing the resources for educational interactions – means, forms, methods;
3. Regulating the interaction process based on feedback.

In a theoretical study on the problem of the nature of a teacher's professional competence, A. Suciú and L. Mata (2011) summarize: "Synthesizing, we can identify the following categories of pedagogical competences: professional-scientific,

psycho-pedagogical, psycho-social and relational, managerial and institutional” (Suciu, Mata, 2011, p. 420). The presented models of pedagogical competence are characterized with universality, since they do not take into account the specificity, which pedagogical competence may acquire through the content of the educational process on a specific subject; in this case, we observe it as the music subject in the primary school curriculum. Given the purpose of this theoretical study, which is related to the study of the pedagogical skills that prospective teachers must possess to implement an effective process of teaching music through intercultural education, it is necessary to take into consideration some essential features.

Zh. Karmazina offers a model for the pedagogical competence of a music teacher. The author defines the essence of pedagogical competence as follows:

The professional competence of the Music teacher is regarded not only as a synthesis of a teacher’s basic knowledge and practical skills, but also includes their value orientation, motivation for their work, creativity and the ability to orient themselves in issues regarding the science of pedagogics, which all stimulate growth in the pedagogical aspect (Karmazina, 2009).

Zh. Karmazina offers a competency-oriented model, where the personal professional performance indicators of a music teacher, without being specified, are divided into the following groups:

1. Psychological and pedagogical, associated with knowledge and skills to use different forms and methods of work, considering the age of children, as well as adequate behavior demonstrated in the conditions of pedagogical interaction;
2. Methodological and technological – these consist of skills in planning individual and group work, using innovative technologies in the classroom;
3. Motivation and research, comprised of skills in self-education and research work, as well as skills in self-assessment;
4. Professional musicianship, which combines special (musical) and general pedagogical skills, personal qualities that are the basis for a teacher’s professional competence;
5. Artistic and creative – these include, according to G. Karmazina, the cognitive, transformative, value-oriented and communication skills (Karmazina, 2009).

Visually, the abovementioned groups can be represented as follows:

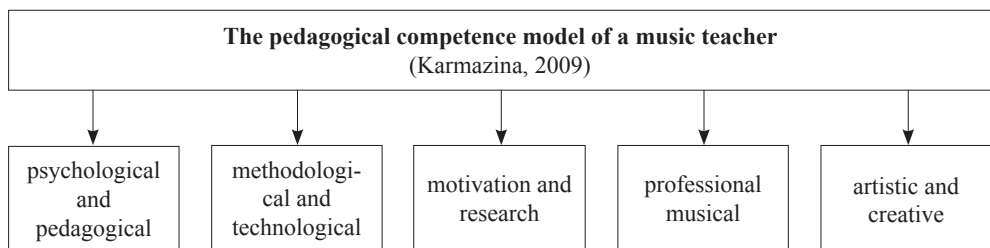


Figure No. 2. *The pedagogical competence model of a music teacher (Karmazina, 2009)*

This structure of a music teacher's pedagogical competence will be accepted as fundamental in this study, since it is characterized with clarity and through a wide scope, covering the spectrum of groups of skills necessary for the realization of a contemporary music education process in the primary school curriculum.

Here arises a logical question: What are the skills that specify this structure?

In placing emphasis on pedagogical skills, it is necessary to note that they are not specified in the structure of the music teacher's pedagogical competence presented by G. Karmazina.

Hence, in the absence of a standardized model for such competence, there is a need to outline the boundaries – the necessary minimum and the presumed maximum, within which methodological knowledge and skills of future music teachers can be ranked.

Skills that were selected for this study reveal key points in the musical and pedagogical training of prospective primary school teachers.

They are displayed owing to a joint study conducted at St. Cyril and St. Methodius University and the Pleven College of Education during the academic years of 2014/2015 and 2015/2016. The study includes 66 students majoring in "Primary Education". In synthesized form, relative to the pattern of Zh. Karmazina, they are as follows:

The psychological and pedagogic group of skills (Karmazina, 2009):

1. Skills in using basic knowledge on principles, methods and goals of music education;
2. Skills in the didactic analysis of major music teaching activities, organiza-

tional forms, methods, case studies related to music education in the primary school;

3. Skills in observing and evaluating educational activities;
4. Skills related to the good command of speech and the use of non-verbal means of communication.

The methodological and technological group of skills (Karmazina, 2009):

1. Skills at planning and organizing the process of music education in grades I-IV;
2. Skills in observing specific musical abilities and basic musical cognitive processes which are developed at the early stages of education;
3. Skills proving the existence of well-formed criteria for aesthetics and literacy in creating teaching materials, electronic presentations of lessons, etc.

The motivational and research group of skills (Karmazina, 2009):

1. Skills in clear and accurate presentations of one's own thoughts and ideas, as well as in justifying one's own thesis in a project task, report or scholarly essay;
1. Motivated skills at searching and enriching professional experience related to music teaching practice;
3. Skills in objective assessment and self-assessment of music teaching activity.

The professional-musical group (Karmazina, 2009):

1. Skills in analyzing musical works from the educational content in grades I-IV;
2. Skills in modeling and presenting musical pedagogical phenomena;
3. Skills in attracting pupils' attention and establishing emotional contact;
4. Skills in motivating students to partake in musical activities.

The artistic and creative group of skills (Karmazina, 2009):

1. Skills related to specific musical abilities (melodic hearing, harmonic hearing, sense of rhythm, timbral hearing, modal sense, dynamic hearing, etc.);
2. Skills in establishing a creative atmosphere in the process of teaching music;
3. Skills in creatively presenting a musical work through activities – performance, dance, etc.

The usage of technological opportunities provided by the educational content in music for intercultural education of young learners is a challenge for undergraduate students aspiring to become teachers. Apart from the abovementioned skills, it is necessary that they possess a few additional proficiencies in an intercultural, educational dialogue:

1. Skills in adapting the educational content and teaching resources in music education in accordance with cultural differences;
2. Skills in overcoming stereotypes and prejudices in an intercultural environment by means of musical art;
3. Skills in tolerating cultural differences through a familiarization with musical examples of other nations.

We move on to the next issue of our study, which can be expressed in the following question: What opportunities can be used to develop these skills through educational content in Bulgaria? This is the pour.

The analysis of this issue requires its normative clarification, which is going to be traced through the relationship between the pedagogical skills of students and given educational contents.

Student's pedagogical skills – educational contents

In the next part of our study, we carried out an analysis of the scholarly materials that are related to the cultures of the different ethnic minorities living in Bulgaria – the Romani, Turks and Armenians, Jews and other peoples. Some space will be spared for the musical works intended for the enrichment of children's experiences through communication with samples of the tone art of other nations.

Three 4th grade textbooks are approved by the Ministry of Education and Science in Bulgaria. These are listed below:

1. Music for the 4th grade with authors Gencho Gajtandjiev, Mariya Popova and Penka Mladenova. *Bulvest 2000*, C., 2005;
2. Music for the 4th grade with authors Galunka Kaloferova, Vyara Sotirova and Rositsa Draganova. *Prosveta*, C., 2005;
3. Music for the 4th grade with authors Penka Mincheva, Petya Pehlivanova and Svetla Christova. *Prosveta*, C., 2005.

Opportunities for the acquaintance of students with the musical traditions of Greece are demonstrated by the scholarly materials presented through the folklore song *Olive Forest* and the traditional folk dance Sirtaki, an example of which should be chosen by a teacher (Mincheva, 2005).

The richness of Turkish songs is represented through the folklore song *A Fresh Rose* and Romani folklore is presented through a play written by Gregory Diniku, in which the main theme material is a Ro-

manian folklore song. Some illustrations of Greek and Turkish folklore costumes are presented as thematic visualizations, which is an additional factor in the process of communication with the cultural traditions of Balkan nations, realized with the help of slight visual thinking on behalf of the student.

Of significant importance is the summary made in the end of a lesson by students. On the basis of the musical comparison between the milder and liquid characters of both songs – the Greek *Olive Forest* and the Turkish *A Fresh Rose* – and the instrumental Romani folklore theme, distinguished by swiftness and temper, recognition is won for the idea of universality of the musical language and its opportunities to draw the Balkan nations closer together and bring them in acquaintance. (Mincheva, 2005)

The musical culture of the Romani is also represented with a solution covering main educational activities – performance, comprehension, musical-rhythmic activity and creativity. They contribute some opportunities not only for communicating with the Romani folklore traditions, but for the development of children's musical skills, musical empathy and musical intelligence, in no way regarding their own ethnical belonging, on the basis of the Romani folklore symbols. The musical material includes the Romani folk song *His Cart* with a text in Bulgarian, written by P. Ivanova, and *Mardjandja* – a play performed by the singer Yaldaz Ibrahimova (Mincheva, 2005).

Jewish musical culture is presented in one of the textbooks with a listening piece, intended to demonstrate certain Jewish

musical traditions. It is *A Dancing... Song* by Jora Friedman. In the explanatory text, the specifics of this kind of music, called *kletsmur*, are studied, along with providing certain facts about Jewish history (Gajtandjiev, 2005).

Armenian musical culture is presented with the folk songs *Christmas* and *Spring*.

Herein we discern a large potential for an intercultural dialogue, suggested by the activities that are related to different folklore customs. These activities are an opportunity to display the knowledge and skills of children, as well to promote the understanding and respect of the cultural traditions of different ethnic groups (Mincheva, 2005).

The theoretical analysis of the scholarly materials given in the Music in the 4th grade at Primary School in Bulgaria will be incomplete if it is limited by the borders of the Balkan musical cultures.

Conclusion

A central role in the process of enriching children's musical experience is carried out by knowing and having musical and auditory notions about the musical culture of both one's native country and the musical heritage of other nations. This is one of the most accessible and emotionally effective ways to implement real intercultural education in primary schools. It is dependent on a teacher's competence and abilities that young learners successfully acquire intercultural education. For this purpose, it is necessary that pedagogic skills of prospective teachers should be specified so that they could receive adequate preparation in the course of their university edu-

cation. The pedagogic skills required of future teachers for the proper implementation of intercultural music education in the modern primary schools can be defined as proficiencies in adapting the educational content, teaching resources, overcoming stereotypes and prejudices in an intercul-

tural environment by means of musical art and the capability to tolerate cultural differences through familiarization with musical examples of other nations. A major role in the development of these skills is assigned to education at university.

REFERENCES

- Aranovski, M. (1990). Kam intonatsionnata teoria na motiva. *Muzikalni horizonti*.
- Asafiev, B. (1971). *Muzыkaлная форма как протесс*, Leningrad: Izdatelstvo "Музыка". 1971.
- Gaysina, L. (2004). *Gotovnosty studentov vuza k obshteniyu v mulytikulturnoy srede i ee formirovaniye*, Monografia. Orenburg: RIK GOU OGU.
- Gaytandzhiev, G.; Popova, M.; Mladenova, P. (2005). *Muzika za chetvarti klas*, Sofija: Bulvest 2000.
- Kaloferova, G.; Sotirova, V.; Draganova, R. (2005). *Muzika za chetvarti klas*, Sofija: Prosveta
- Karmazina, Zh.B. (2009). *Hudozhestvennoe samoobrazovanie uchitelja muzyki kak uslovie razvitiya ego professional'noj kompetentnosti: Avtoref. dis. ... kand. ped. Nauk*. Moskva.
- Kuzymina, N.V. (1985). *Sposobnosti, odarenosty, talant uchatelya*. Leningrad: Znanie,
- Marcheva, P. (2012). Intercultural Education and Children's Musical Experience, *I. International Balkan Congress Proceedings*, Istanbul, ISBN: 978-605-63388-0-9, p. 795-801.
- Mincheva, P.; Pehlivanova P. (2005). *Muzika za chetvarti klas*, Sofija: Prosveta.
- Palmić, R. (2013). Traditional music as co-construct of intercultural music education. *Journal of Contemporary Educational Studies*, Vol.1, p.60–76.
- Sotirova, M. (2006). Interkulturni aspekti na komunikativnata pedagogicheska kompetentnost, s. 300-306, Online: http://pedagogy.swu.bg/wpcontent/uploads/2012/03/Sotirova_2010_Interculturalna_comunicativna_competentnost.pdf [15.09.2016].
- Suciu, A.; Mata, L. (2011). Pedagogical Competences – The Key to Efficient Education. *International Online Journal of Educational Sciences*, Vol. 3(2), p. 411-423.
- Ryegard, A.; Apelgren, K.; Olsson T. (2010). *A Swedish Perspective on Pedagogical Competence*, Uppsala University, Division for Development of Teaching and Learning. Online: http://www.upl.umu.se/digitalAssets/45/45329_a-swedish-perspective-on-pedagogical-competence.pdf [15 09 2016]

BŪSIMŲ MUZIKOS MOKYTOJŲ PEDAGOGINIŲ TARPKULTŪRINIO UGDYMO ĮGŪDŽIŲ PRIGIMTIS

Penka Marcheva

S a n t r a u k a

Pirmoje šio straipsnio dalyje aptariami pedagoginiai muzikos mokytojo įgūdžiai. Taip pat pristatomi mokytojams būtini tarpkultūrinio muzikinio ugdymo įgūdžiai. Pradžios taškas šiame procese yra vaikų komunikacijos su gimtosiomis folkloro tradicijomis išpročiai, taip pat komunikacijos išpročiai su kitų etninių grupių ar tautų muzikinėmis tradicijomis. Antroje straipsnio dalyje pristatomas ir aptariamas

su etninių grupių ar tautų muzikinėmis tradicijomis susijusių muzikinių kūrinių, kurių mokoma pradinėje mokykloje, sąrašas.

Ši publikacija yra susijusi su universiteto projekte „Technologinio tarpdisciplininio modelio, skirto įvertinti studentų mokymo įgūdžius, remiantis teoriniais ir praktiniais mokymais, aprobavimas“ atliktais darbais. Išryškėjo, kad pedagoginiai įgūdžiai, reika-

lingi būsimiems mokytojams vykdantiems tarpkultūrinį muzikinį ugdymą šiuolaikinėje mokykloje, yra ne tik ugdymo turinio ir priemonių pritaikymas, bet ir įgūdžiai, padedantys įveikti stereotipus ir išankstinę nusistatymą tarpkultūrinėje aplinkoje, formuojan-

tys toleranciją kultūriniais skirtumams. Čia pagrindinis vaidmuo tenka studijoms universitete.

Pagrindiniai žodžiai: studentų pedagoginiai įgūdžiai, būsimieji pradinės mokyklos muzikos mokytojai, tarpkultūrinis muzikinis ugdymas.

Įteikta 2016 10 04

Priimta 2016 11 30

The Cultural Diversity of Muslim Convicts and the Expectations of Penitentiary Practices in Eastern European Countries

Arkadiusz Urbanek, PhD

University of Wrocław,
Faculty of Historical and Pedagogical Sciences,
Department of Pedagogy
Address: ul. J. W. Dawida 1, 50-527 Wrocław, Poland
E-mail address: urbanek.arkadiusz@vp.pl

Kamila Gandecka, PhD

University of Wrocław,
Faculty of Historical and Pedagogical Sciences,
Department of Pedagogy
Address: ul. J. W. Dawida 1, 50-527 Wrocław, Poland
E-mail address: kamilagandecka@gmail.com

The study presents tendencies in dealing with Muslims that became apparent in Poland, Lithuania and Czech Republic. The research was conducted among prison staff members and demonstrates their reactions to expectations of Muslim convicts. Also, they attempt to answer the question of sanctioning such claims. An attempt to identify the source of claims is necessary for developing a clear position in the field of penitentiary practice. Thus, it can also influence the creation of unequivocal guidelines for dealing with Muslim convicts.

Keywords: *prison, foreign national, penal policy, multiculturalism.*

Introduction

Penitentiary systems of Eastern European countries are more and more frequently faced with the broad issue of cultural or religious diversity. Population migrations naturally cause the administration of justice to develop standards and procedures adequate to the challenges of the present day. In Poland, like in Lithuania and the Czech Republic, one of the problems of prison reality is dealing with people of dif-

ferent cultures and religions. Even though this is definitely less common than in the case of Germany or France, Muslims who land in prisons also create a new quality and new challenges for penitentiary studies in the East European countries.

The enforcement of custodial sentences, particularly in the member states of the European Union, requires respecting definite legal standards. Such precepts of international law, concerning the issues of foreigners' distinctiveness, attempt to

create room for protection and respect for their diversity within prison settings, too. This issue is discussed in the Recommendation No. R (84) 12 of the Committee of Ministers of the Council of Europe on foreign prisoners, which quite broadly addresses the rights of culturally distinct convicts. International law thus outlines the space in which some claims put forward towards the prison administration by foreign prisoners are sanctioned. Claims resulting from distinct religions, standards of behavior or even from ethnic specificity turn out, however, to be very vast. This is due to the fact that obligations and rights are differently defined in the particular regions of the world. It is a mixture of religious tradition, various schools of sharia law, a distinct style of building social relations; the boundaries between the requirements of the law enforcers and the concessions in favor of the respect for diversity are increasingly blurred. On the one hand, international law opens space for respecting canons of diversity; on the other hand, justified questions appear concerning the capabilities of European prisons to respect all sorts of expectations, especially those resulting from religious, cultural or ethnic differences.

The deliberations being carried out are aimed at confronting the observed tendencies with the results of the survey conducted among prison staff members representing their reactions to the Muslims' expectations. On the other hand, and more importantly, in an academic discourse, they attempt to answer the question of sanctioning such claims. An attempt to further identify their sources will be helpful in developing a clear position towards

penitentiary policy and will make it possible to create unequivocal guidelines for dealing with Muslim convicts.

Theoretical aspects of creating work with culturally diverse convicts

An ethnic or religious diversity of convicts, particularly those originating from Islamic countries, constitutes a huge challenge for penitentiary practice. However, pragmatism must not obscure the theoretical aspects of methodical penitentiary work. This is because the existing psychopedagogic assumptions for working with convicts require reprioritization, even more so if they are to create standards of working with condemned Muslims. Of key importance are the questions of the competencies of prison personnel who are to accomplish these tasks. The diversity in understanding the role of religion in a Muslim's life, as well as the plurality of ethnic standards, cause that it is difficult to prepare a man serving time in an European prison for a return to the society in an Islamic country. Traditionally, work with a convict is understood in terms of preparing them for a conflict-free return to the society; in the case of Muslims, however, the image of the rules within the society of the executors of the punishment is completely different than within the minority that those convicts represent. The diversity in understanding laws, social relations or obligations causes that the prison staff are not able to learn new skills that are useful with regard to social reintegration. In the opinion of D. Matsumoto and L. Juang, it is, among other things, the diversity of cultures in which people function that affects the diverse ways of integrating, syn-

thesizing and organizing one's own world (Matsumoto, Juang, 2007, p. 369). Thus, the issue of social integration itself is a problem, because culturally alien people often possess no distinct, permanent social relations in the country where the sentence is enforced; they seldom take advantage of any forms of temporary pass from prison while serving the sentence. Also, troublesome is the balance in the social group in which the culturally diverse convict functions. Z. Zaborowski's theory of interpersonal equilibrium indicates that in order to function correctly a person must maintain interpersonal equilibrium manifesting itself in the reciprocity of behaviors, obligations, perceptions of emotions and fulfilling social roles, which is difficult in relations with culturally diverse people, and even more so in a total institution (cf. Zaborowski, 1994).

For penitentiary work, yet another challenge arises in this context, one related with transforming inter-group barriers into areas of equilibrium of relations. So far, difficulties in work with persons representing diverse languages and presenting diverse cultural codes have been broadly accentuated on the grounds of the treatment of psychological disorders, indicating that our knowledge on the standards of work in this scope is negligible (Al-Mutlaq, Chaleb, 1995, pp. 125-136), while treatment is also a part of the work with convicts whose rules we know very little of. In this connection, the issue of psychopedagogic creation of work with this group of convicts touches upon issues paramount to the social integration. It is rather the perspective of building a new identity, embedded in one's own culture and tradition. The space of rights must be

observed so as to respect the diversity of religious rituals; ensuring contact with a Muslim cleric establishes the basis for shaping that which constitutes the personal value of man. The own identity, religiousness, axiology in the prison conditions all begin to shape a Muslim's own identity. However, on the other hand, there appears the problem of the Muslim fundamentalism, because among the convicts, especially in the western countries, due to a larger population of these prisoners, recruitment by organizations of a fundamentalist character is taking place.

In summary, a question arises of why the issue of ethnic or religious diversity gains importance in prison conditions. Well, the answer to this question is provided by the theory of de-stigmatization (Heckert, Heckert 2002), making reference to the stigma of a deviant. According to this theory, the lifting of the stigma takes place through creating a new identity beside the deviant one. The new identity is, as it were, an alternative for the so far existing negative experiences and requires a reformulation of the manner of thinking and acting. However, the theory of de-stigmatization may only elucidate a part of the problem, because it explains why sentenced Muslims may so willingly manifest their religious preferences, which, in prison, are to lift from them the stigma of the old life and create their otherness towards others as a whole. Religion, ritual and custom are the values that constitute the self. Yet, it is difficult to adapt this approach directly into the organization of pedagogical work with convicts, as cultural diversity conditions that the scope of supporting such inmates in this respect is narrow.

The methodological aspects of our own research

Field research was carried out based on the method of a diagnostic survey among Prison Service staff. The scope of the comparative studies concerned three countries, i.e., Poland (232 respondents), Czech Republic (52 respondents) and Lithuania (143 respondents). Participation in the survey was voluntary. Among the Lithuanians, there were staff members of three penitentiary establishments, employed in Vilnius (14% respondents), Šiauliai (49.7%) and Kybartai (36.4%). Additionally, the research made use of our original matrix of conflict situations that occur in the relations between prison staff and Muslim convicts. The key thread in such situations was a definite claim that the Muslims forwarded to the prison administration. The claim was strictly related to their cultural diversity, which generated some expectations with regard to altering the detention conditions. It is worth stressing that, from the point of view of international law, religious, cultural or ethnic diversity is a part of legal protection, which is referred to in the content of the Recommendation No. R (84) 12.

In our own research, the prison staff were confronted with two situations:

- a) when the Muslim convict expects help in arranging sanitary conditions in the cell in such a manner as to enable him to perform his ablutions after relieving himself;
- b) when the convict expects being provided with halal-certified meat that is only available from ritual slaughter.

The above situations, concerning the specificity of Muslims' functioning within

the confinement of the prison cell, proved essential due to the considerable dissimilarity of these behaviors and the potential impact of respecting the expectations stemming from the diversity on generating big changes in the standards of sentences enforcement. This evoked a lot of emotion among the respondents but at the same time encouraged them to formulate unambiguous opinions. The survey, conducted using the technique of written interview, prompted the officers to indicate specific actions that they would take with regard to the ensuing claim-related situations as well as to justify these actions by articulating their motivations. The gathered material was arranged into a catalogue of actions and motivations and subjected to a quantitative statistical analysis.

The study presents tendencies in dealing with Muslims that became apparent in each of the countries. The observed tendencies were correlated with the independent variable, which was the country of origin, searching for those aspects that would differentiate the individual groups of respondents. The analysis results of the tendencies also triggered a wider discussion on the subject of sanctioning convicts' claims towards prison staff.

There appear significant doubts regarding the sanctioning of claims and expectations. Of key significance is an attempt at identifying their sources: do they result from the cultural diversity or are they rather manifestations of the ethnic specificity characteristic for the country or region of the convict's origin? The answer to these doubts is of key importance because it constitutes an attempt at sanctioning the subject of contention – at providing it with

theoretical significance. On this account, the investigation should answer two questions:

- 1) What actions of the prison staff are dominant in the situation of a conflict between the detention conditions and the Muslims' claims for modification thereof?
- 2) Are (and if so, to what extent) the analyzed Muslim convicts' expectations sanctioned by religious, cultural or ethnic diversity?

Penitentiary staff versus Muslims' expectations concerning modification of conditions of detention

Respondents from the three countries were confronted with two conflict situations in which the convicted Muslims forwarded specific claims concerning their conditions of serving the sentence. One of the situations was the right to ablutions after urination and defecation, which implies a number of difficulties, especially in an overcrowded prison cell. The other situation was of the expectation that meals

with halal-certified meat will be ensured. Both the Polish and the Lithuanian laws are rather restrictive with regard to ritual slaughter and deem it a banned practice, which does not mean that this kind of meat is not legally marketed in the territories of the both countries. By confronting penitentiary officers with the above situations, we searched for a statistical relationship between the country from which the officers come and the actions taken by these officers and the motivations for these actions (Table No. 1).

Cramér's V measure of association indicated, with moderate strength, the significance of the decision (1) and motivation that the respondents were guided by in each country. In situation 1, when a Muslim convict forwarded claims regarding changing technical conditions in the cell so that ablutions after urination or defecation would be possible, the Lithuanian staff displayed a marked tendency towards refusing any changes. As is shown in Table No. 2, which compares replies from all the respondents, the Lithuanians predominantly refused the right to such claims.

Table No. 1. The statistical correlation of variables: Country vs. Situation 1 and Country vs. Situation 2.

	Relationship between the variable 'Country' and the variable:	Chi-Square	df	p	Cramér's V
1	Situation 1 General tendency concerning consent to the claim	23.424	4	0	0.17
2	Situation 1 motivation	28.096	12	0.005	0.18
3	Situation 1 action	17.394	10	0.066	0.14
4	Situation 2 General tendency concerning concession to the claims	1.317	4	0.858	0.04
5	Situation 2 motivation	24.347	14	0.042	0.17
6	Situation 2 action	22.574	14	0.068	0.16

Table No. 2. *The percentages of replies concerning consent to acknowledge the claims; comparative data for each country.*

Country	Situation 1 Consent to acknowledge convict's claim		
	No	Yes	N/A
Poland	46.98%	50.86%	2.16%
Lithuania	61.54%	32.17%	6.29%
Czech Republic	30.77%	65.38%	3.85%
Total	49.88%	46.37%	3.75%

Table No. 3. *The categories of motivations that the Lithuanians were guided by, N=143.*

Situation 1 Motives for action	N	%
1: Respect for the Muslim's tradition	11	7.7
2: Respect for the religion and its requirements	8	5.6
3: Standardizing sanitary conditions to be equal to all	47	32.9
4: The elimination of conflict in the cell	31	21.7
5: Forcing the Muslim to accept the necessary compromise	13	9.1
6: Concessions in favour of the Muslim in order to avoid a situation of confrontation	15	10.5
N/A	18	12.6

The predominance of the tendency to reject claims prompts a broader analysis of the motives that the Lithuanian respondents were guided by. Table No. 3 presents the catalogue of six motives as declared by the respondents.

It is worth to pay attention to the predominance of two motives. On the one hand, there appeared the necessity to standardize prison conditions, equal for all inmates, i.e., a *de facto* refusal to respect any claims on religious, cultural or ethical grounds that require an alteration of conditions in the cell. Such a motivation justifies the above indicated predominance of the reluctance towards any claims formulated by Muslim prisoners. At the same time, however, there occurs another tendency, expressing the striving to eliminate conflicts in the cell, i.e., to take actions aimed

at preventing them. Here, the problem is even more complex, because conflicts can be prevented by both eliminating that which is diverse and on the other hand also through concessions. Therefore, justification should be sought in the particular actions that were preferred by Lithuanians. Obviously, there appeared no statistical association between the respondents' country of origin and the actions taken by them. Nevertheless, their analysis might explain the issues of eliminating conflicts in the cell based on showing the personal motives of the prison officers subjected to the survey.

Actions that were found among the respondents' replies can be grouped in five categories:

A – isolate the Muslim into a separate cell (25.2% responses);

- B** – make rules for performing ablutions in the cell (9.1% responses);
- C** – teach the Muslim the ways of taking care of personal hygiene accepted in each country (11.2% responses);
- D** – coerce the Muslim to adapt to the existing conditions (23.8% responses);
- E** – adapt the arrangements to the convict’s needs (22.45% responses). The respective actions of the staff are centered around the issue of non-conflict enforcement of sentences and avoidance of situations that may potentially trigger a conflict. Undoubtedly, ablutions do generate such conflicts, both as the other convicts’ objection to concessions in favor of Muslims and as the concerned Muslim’s objection to the total disregard of his needs. The actions that were indicated are aimed at searching for seemingly compromising solutions, by isolating the culturally diverse people so that they should be able to manifest their diversity without triggering any conflicts. Relatively frequent was the officers’ willingness to concessions (E), i.e., a willingness to introduce modifications in the cell. On the other hand, however, there also occurred a strong tendency for forcing the convict to adapt to the conditions prevailing in the European prisons and to give up the diverse behaviors of a ritual character (23.8%). The lack of an unequivocal position points out to difficulties in interpreting claims on the part of the Muslim convicts.

In summary, two groups of officers can be distinguished: those who absolutely reject the Muslims’ claims and those who accept claims made by those culturally

diverse. Here, the key role is played by personal interpretation of the discussed conflict situation as well as one’s own opinion on respecting or rejecting claims by a person of different culture. Therefore, it becomes necessary to raise the question about a clear penitentiary policy in this scope, especially that the enforcement of sentences should take place according to definite procedures and regulations of the law, and not according to the own interpretations of the Prison Service officers.

The observed tendencies require further elucidation; therefore, the survey results concerning the other conflict situation, i.e., decisions regarding expectations related to providing Muslim prisoners with halal-certified meat coming from ritual slaughter, were subjected to an extended analysis. In this case, the matter is more complicated because it is even more difficult for Europeans to evaluate the sources of these expectations, whether they stem from ethnic traditions or rather from Islam and its precepts. On the other hand, claims in this category are much more demanding towards the prison administration than in the case of adjusting cell conditions. The difficulty of this decision and its culturally remote character were the reasons why the Lithuanians predominantly displayed a tendency towards rejecting such claims (Table No. 4).

Table No. 4. The distribution of responses from Lithuanian officers concerning concessions with regard to a halal meat diet.

Situation 3 religious concession	N	%
No	102	71.3
Yes	31	21.7
?	10	7.0

The explicit tendency towards rejection in the case of this claim was reflected in the motives declared by the respondents. As is shown by the data on the strength association between the variables (Table No. 1), in the case of situation 2, both the motives and the actions taken only differentiated the country of the respondents' origin to a moderate degree. This allows arguing for the thesis that the tendencies that were observed among the Lithuanians are also typical for the Czechs and Poles.

With regard to the motivation that was predominant in the discussed situation 2, based on the interview data, six superior categories were created (Figure No. 1):

- 1) Concession due to religion;
- 2) Forcing the Muslim to adapt to the local conditions;
- 3) Excessive concessions and claims of the convict;
- 4) The risk of escalation of expectations on the part of the Muslims in the future;
- 5) A claim impossible logistically and legally;
- 6) The convicted Muslim is entitled to concessions in this respect.

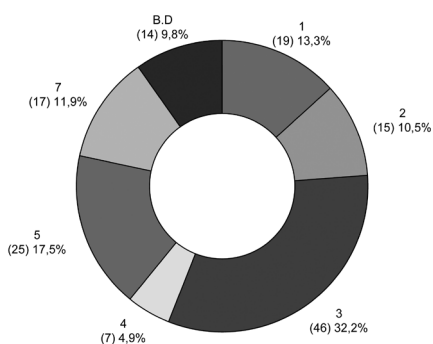


Figure No. 1. The distribution of motives that the Lithuanian officers were guided by towards expectations concerning a halal meat diet

Motivation concerning risks of escalation of demands and excessive concessions justified the actions taken, among which the predominant were the following: ensuring the convict's right only to a standard diet without pork or to a vegetarian diet (28.7%), an absolute rejection of such a claim (23.8%), a rejection of the request because it is technically impossible to satisfy within prison settings (14.7%). Only actions within the first category were favorable to satisfying the convicted Muslim's needs by consenting to a provision of halal meat and the inclusion of it in the diet (13.3%).

With regard to the comparison of the ways of reacting to the two claim-related situations in all the countries in the survey, the conduct of the Lithuanian prison officers turned out to be congruent with the approach of the Czech and Polish representatives of the Prison Service. Generally, respondents presented similar motivation (Figures Nos. 2 and 3), which, admittedly, differed quantitatively yet matched the congruent tendency. This is a very interesting observation showing that there is hardly any clear methodology of penitentiary work with Muslims in the countries included in the survey.

It is also worth pointing out that the absence of explicit guidelines as to the approaches in working with a convicted Muslim is compensated by the officers' personal ideas about cultural diversity and its significance. Thus, the personal attitude is the factor that differentiates prison staff in displaying reluctance or readiness to respect expectations related with the Muslims' diversity. On the other hand, penitentiary systems in these three countries rather rarely have Muslims in their

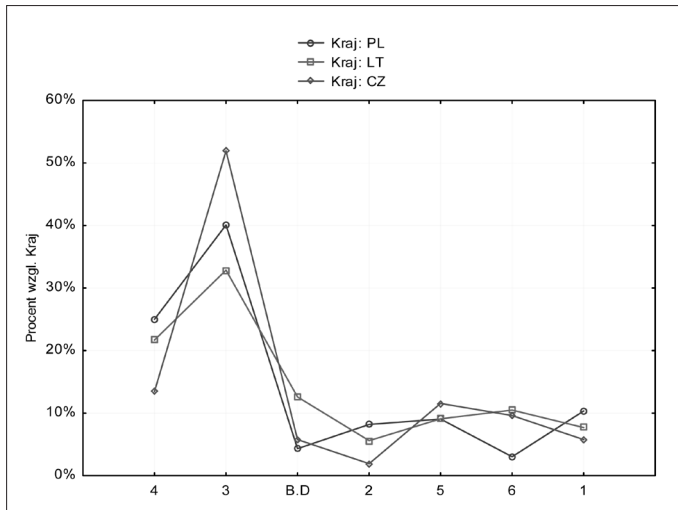


Figure No. 2. The comparison of motives that prisoner officers were guided by with regard to claims concerning the right to ablutions in the cell.

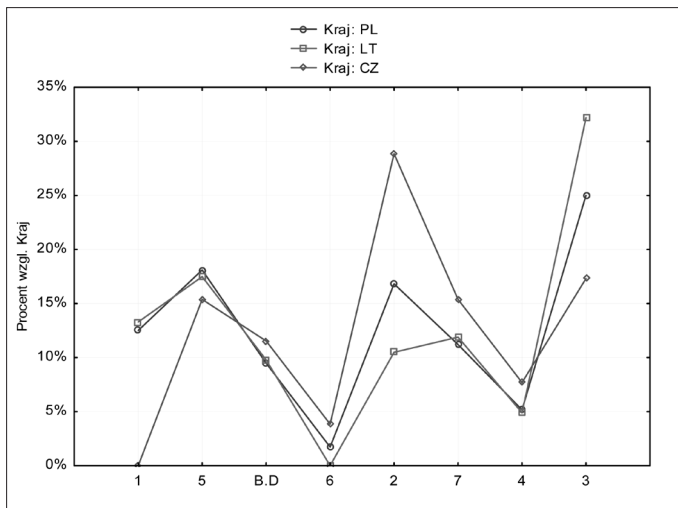


Figure No. 3. The comparison of motives that prisoner officers were guided by with regard to claims concerning the right to a halal meat diet.

custody, and hence the officers only have indirect and limited experience in working with this group of inmates, which makes them rather reluctant to acknowledge their rights to have their diversity respected.

For the abovementioned reasons, it is becoming a key task for the penitentiary practice in Eastern European countries to discern the sources of the inmates' claims forwarded by Muslim inmates and to identify more precisely to what extent they are

motivated on religious, cultural or ethnic grounds. By way of introduction, it is worth noting that the world of Islam is very differentiated and is not a monolith¹. Built

¹ It should be clarified here that only at the outset of its existence the community of Islam was treated as a homogenous, compact and coherent unity. This perception was changed after the Battle of Siffin, which took place in AD 657. Then, the Muslim community was divided into the majority of those who remained faithful to the *Sunni* custom (*Sunna Tan Nabi*) and two smaller groups, represented by the *Khawarij* (they confess

from the very beginning by peoples of diverse past and aspirations characterized by rich cultural heritage and tradition, it has finally transformed into a non-homogeneous Arab-Muslim circle of civilization (cf. Jędrzejczyk-Kuliniak, 2010, p. 45; Dziekan, 2011, p. 235; Taperska-Klasińska, 2012, p. 163). At present, this is a vast area, consisting of nearly 60 countries across Asia and Africa, that is predominantly populated by Muslims. It is a poor world lagging behind the Western countries, in terms of such development indicators as per capita gross domestic product, level of education, healthcare or access to the internet (Zdanowski, 2010, p. 35).

In terms of the number of worshippers, Muslims are the second largest religious group in the multi-faith society of the European Union. They are a very non-homogeneous community of people of various ethnic backgrounds, different languages, secular and religious tendencies, cultural traditions and political persuasions (Frańczuk, 2014, p. 112). Muslim immigrants coming to Europe, predominantly “[...] in search of jobs and better living conditions, are typically characterised by religious culture on the elementary level; but at the same time it makes their only instrument of identity and self-consciousness” (Cardini, 2006, p. 210). Also, K. Wojciechowska emphasizes that recalling the origins of the flowering of the religion and the continuation of the ancestors’ traditions provides Muslims with the confidence “[...] that when breaking

away from their motherland they were not stripped of the entirety of the possessed cultural goods” (Wojciechowska, 2014, p. 145). On the other hand, B. Pasamonik point out that one of the key dilemmas “[...] faced by the present-day descendants of the Muslim immigrants is the choice of identity made between the Western and the Muslim cultures as well as between the religious modernism and fundamentalism” (Pasamonik, 2013, p. 13).

Islam is currently the most dynamically developing religion as well as ideology. Alongside strictly religious precepts, it contains moral and legal standards that delineate the limits of man’s functioning, both in the individual and communal life, and also define the role of the state in the development of the society (cf. Zdanowski, 2010, p. 35; Łukaszewicz, 2011, p. 32; Sadowski, 2013, p. 29). The so-formulated holistic role of religion in regulating the worshippers’ social lives proves that Islam acquired the reputation of being an important legal culture “[...] in which that which was religious got intertwined in a unique way with that which was moral and legal” (Tokarczyk, 2001, p. 225).

“The law, and more precisely the religious law, is a very important aspect of culture to Muslims. It is referred to as ‘sharīah’² meaning ‘road’, and its importance is due to the fact that it is the means to achieve unity with God and gives religious value to all activities related to the human life” (Sadowa & Kuriata, 2015,

egalitarianism and extremely strict ethics) and the *Shiites* (adherents of the “grouping” – Ali’s party). At later time, both of these groupings gave rise to other more or less radical Muslim sects (cf. Sadowski, 2013, p. 31).

² As is stressed by M. Ruthven, sharia is also characterised by timelessness, being independent of the circumstances or time. The authors points to the fact that this character does not apply to interpretation of the Muslim law, which may be dependent on both the place and time (cf. Ruthven, 1998, p. 90).

p. 211). Sharia, as the Muslim religious law, was formed between the 7th and 9th centuries. Its sources include the following: *the Quran* – God’s word, *the Sunnah* – the Prophet’s practice, *the Ijma* – consensus and *the Qiyas* – analogy (Sadowski, 2003, p.18; Sadowski, 2013, p. 30). Additionally, M. Dziekan notices that the Muslim law “[...] considered by those adhering to it as natural law, written down in the heavenly Mother Book, and having an all-embracing character. [...] concerns all matters pertaining to man’s relationship with God – this part of the law is called *ibadah* – and with other man – *muamalat*, which includes matters of the state” (Dziekan, 2011, p. 240). The author further emphasizes that the sacred character of sharia means that man has no possibility of changing it, but can only take recourse to its interpretation. Thus, when considering the issue of the impact of the Islamic religion on the social, political and economic system, it is so important to take into account the diversity of expositions and interpretations of the Muslim law. It should be borne in mind that each country belonging to the Islamic world can act according with a different pattern and things that are permitted in one country may be forbidden in another. This is so because the Quran allows for different directions of interpretation (cf. Sadowa & Kuriata, 2015, p.211; Łukaszewicz, 2011, p. 34). This gave rise to the emergence of multiple schools of Islamic law. Within the scope of doctrinal interpretation of the sharia law, the leading ones are the schools that were developed in the 9th century. The differences between them concern the diverse approaches to the source of the law. These include:

1. *the Maliki school* – relies on the Quran and the tradition of Medina as primary sources of Islamic law;
2. *the Hanafi school* – applies reasoning by analogy, the principle of preference and allows various tricks of the law;
3. *the Shafi’i school* – relies exclusively on the Quran;
4. *the Hanbali school* – postulates absolute application of the Quran along with the sunnahs without asking any additional questions (Benek, 2007, p. 492; Bury & Kasprzak, 2007, pp. 76-78; Łukaszewicz, 2011, p. 34).

The matters of law in Islam, and particularly those concerning issuing commentaries and expositions on the legal and theological sense of the Quran are dealt with by the *ulama*, i.e., a narrow group of specialists comprising theologians, legal theoreticians, practitioners and imams – the Muslim clergymen. They are required to have adequate religious education and knowledge (cf. M. Dziekan, 2011, p. 241; Łukaszewicz, 2011, p. 34).

In summary, the process of the Muslim lawmaking was more or less completed in the 13th century. At that point, it can be said, the development of the legal culture of Islam was subjected to stagnation. This is evidenced by the fact that even nowadays, within a certain country, if a new law is enacted, it makes strict reference to the exposition of sharia. This practice, particularly apparent within the regenerating and increasing power of fundamentalist movements (*inter alia* Wahhabism and Salafism), repeatedly leads to brutal and controversial cases of violating fundamental human rights in the name of religion. Additionally, A. Łukaszewicz notices that such a restric-

tive system of legal regulations of sharia, as well as its total rigidity that results from the acknowledgement that it is God-given, “[...] has a limiting effect on modernisation of the Muslim society and its adjustment to the changing, globalised world” (Łukaszewicz, 2011, p. 34).

Each Muslim’s daily practices and public life are subordinated to the Five Pillars of the religion (*arkan ad-din*)³, comprised of the following: the confession of faith (*shahada*), prayer (*salat*), fasting (*sawm*), charitable giving (*zakāt*) and pilgrimage to Mecca (*hajj*) (Sadowski, 2013, p. 31). The above listed precepts belong to the category of obligations; thus, their omission implies God’s punishment and their observance is rewarded by God. Furthermore, *arkan ad-din* have a character of individual obligations; thus, every mature, mentally and physically fit Muslim must observe them. One of the conditions for a satisfied obligation to be legally valid is a declaration of the intention to satisfy the particular obligation. This intention can be uttered orally or merely realized (Prochwicz-Studnicka, Teperska-Klasińska, 2012, p. 171). Muslim lawyers, who attach great importance to the regulations relating to satisfying religious obligations by the believers, have carefully elaborated them. As regarding further explanation:

³ Some extreme Islamic groupings added a sixth pillar of faith in the form of *jihad*. It should be borne in mind however that this is not an obligation equal to prayer or fasting. This is an altogether different category of act. The concept of *jihad* is not homogenous, which constitutes a big problem in its proper interpretation. The Muslim law distinguishes for manners of pursuing *jihad*: with the hear, tongue, hands and sword. As a concept of the struggle against the West, it was regenerated along with the revitalisation of the fundamentalist movements (Dziekan, 2011, pp. 243-244).

[In this context, an essential issue] [...] seems to be the strife between traditionalism and modernism around the concept of Ummah and the fundamental cultural and civilizational values of Islam. It can be observed that in the poorer, less developed regions the traditional thought has a strong influence and the observance of the religious practices is closer to the requirements of the law while where the changes of economic and social character are taking place relatively quickly and the influence of the Western civilisation is stronger, it has a less restrictive character (Prochwicz-Studnicka, Teperska-Klasińska, 2012, p. 171).

On account of the range of issues discussed in this paper, the only commandment discussed here will be that of prayer, which in Islam is presumably the most apparent manifestation of affiliation to a Muslim commune. Its significance does not only result from the fact that its fundamental element is recitation of the Quran and the confession of faith (through the so-called *tashahhud*), but also from the fact that it unites the believer with that which in his religious space has the absolutely highest value: with God, with the prophet and the community (Prochwicz-Studnicka, Teperska-Klasińska, 2012, pp. 174-175). Sharia provides for five mandatory prayers during the day⁴: *salat as-subh* – the morning prayer performed between the dawn and the sunrise; *salat az-zuhr* – the noonday prayer, performed immediately after the sun passes its zenith; *salat al-asr* – the af-

⁴ The exact times of prayers are set based on astronomical calculations with reference to the moon calendar. In former times, the approaching time for a prayer was only signalled by a call performed by professional muezzins. Nowadays, media communication is also used for this purpose (Prochwicz-Studnicka, Teperska-Klasińska, 2012, p. 175).

ternoon prayer, performed during the time between the end of the noon prayer and the setting of the sun; *salat al-maghrib* – the prayer after the sunset; *salat al-isha* – the night prayer performed between the moment when the red afterglow disappears in the west and the dawn (Dziekan, 2011, p. 243). As further explained:

One should approach the prayer in a state of ritual purity (*tahara*), which can be achieved by ritual ablution. The law distinguishes between small/partial ablution (*wudu*) and large/full ablution (*ghusl*)⁵ consisting in washing the whole body. That which ablution is performed depends on the type of impurity of the believer. Each school of Islamic jurisprudence precisely enumerates the situations that lead the believer into a state of minor or major impurity and describes the consecutive steps constituting the ritual of purification. As a rule, small ablution is required after urination or defecation, touching one's own private parts, touching a person of the opposite sex (except the spouse), and also after sleeping or loss of consciousness. Especially nowadays, in many environments small ablu-tions are not performed before each of the five prayers; this depends on the believer's individual decision (Prochwicz-Studnicka, Teperska-Klasińska, 2012, p. 175).

When considering the possibility of performing ablu-tions before prayers in the prison cell settings, it should be pointed out that *wudu* is most commonly performed using water. When it is not readily available, ritual ablution can also be performed using dust, powder, sand, grit – a natural substance of soil (*tayammum*). In *The*

Book of Purification, developed based on the work by Muhammad bin Jamil Zino, entitled *The Pillars of Islam & Iman – And What Every Muslim Must Know About His Religion*, one can find a provision saying that it is possible to perform a prayer also by a person who does not have access to water or clean soil. This special situation was justified by recalling a specific hadith in which the Prophet did not order the believers to repeat their prayer even though they had performed it without first performing the ritual of ablution.⁶

For a fuller depiction of the sources of Islam, one should also indicate the role of tradition in the Muslim world. It is not only connected with celebrating holidays and major family events, but is also present, above all, in the daily life of every Muslim, regardless of his material status. Tradition plays a significant role in the shaping of the Muslim jurisprudence and passing judgements based thereon. The most important regulations that zealous worshippers are guided by are fashioned in accordance therewith. Even though a lot of them are hardly reflected in the contemporary, globalized world, the Islamists are deeply attached to them.

In this context, it is worth noting the fact that the Muslims' approach to continuing certain rites, as well as the same themselves, often arouse controversy among the community of Europeans. This is often the cause of difficulties and problems that must be faced by *inter alia* the countries receiving immigrants from the Arab-Muslim cultural environments. Tra-

⁵ This is performed after childbearing and the postpartum period, completion of the menstrual cycle, sexual intercourse and nocturnal emissions (Prochwicz-Studnicka, Teperska-Klasińska, 2012, p. 175)

⁶ https://www.islamland.com/uploads/books/pl_Ksiega_Oczyszcz-czenia.pdf

dition is an aspect of life; thus, it is not possible to eliminate tradition within a course of few years. Moreover, attempts to break away from the ancestors' heritage might bring undesired effects and cause protests within the communities of human rights defenders.

A rite that causes considerable controversy, especially in the Eastern European countries observed within our study, and which is related to the kind of meals that are eaten, is the ritual slaughter of animals. As is commonly known, Muslims do not eat neither pork nor donkey meat or mule meat. Meat from these animals is deemed unclean. According to the faith of Islam, meat eaten by the believers should come from a clean animal that was reared in the natural manner and killed in compliance with the Muslim ritual, and therefore holds the halal certificate (cf. Baranowski, 1987, p. 48). As previously mentioned, the practice of ritual slaughter is banned under Polish and Lithuanian laws. It does not mean, however, that this kind of meat is not legally marketed in the two countries.

In summarizing the above considerations, we may refer to a statement by Brataniec:

[It should be pointed out that] [...] the civilization of Islam is primarily expressed in the unity of the social and religious life, which is manifested mainly in jurisprudence and social structure. When challenged with the problems of the contemporary world, Muslims resort to solutions from the past, to a return to the traditional religiousness and to the organization of the society based on just the religious law. Perhaps maintaining their own cultural identity is more important than the encounter with the problems that modernity brings to these societies (Brataniec, 2009, p. 36).

Additionally, it is worth stressing that tradition is paramount in Muslim culture, and consequently the faithful followers are ready to go as far as committing a crime in its defense. The restrictive and, in extreme cases, very radical behavior on the part of Muslims can also be accounted for by their taking advantage of the rather liberal policy of the recipient countries. Therefore, it is worth considering whether these proportions should be reversed and should it rather be required that Muslim customs be adapted to the European ones and not the way around. One reason for this is the increasingly growing ill will and prejudices towards the Muslim diaspora that are more and more clearly voiced by the receiving societies (cf. Balicki, 2010, p. 96).

Serving a sentence of imprisonment takes place under specific legal regulations and requires application of appropriate guidelines and recommendations with regard to the aspect of both the organization, the execution and the respect of the inmates' rights. The confusion in their observance and implementation is caused by the vague character of the provision and diverse interpretation in the individual EU countries. Prison constitutes a specific social space, where encounters take place between people of various standards of behavior, different customs, rites and even diets and manners of perceiving social relations. This conglomerate of diversity generates various new difficulties, *inter alia* on the organizational and technical level, especially with regard to the clash with cultural diversity (cf. Urbanek, 2016, p. 247).

According to A. Szerlağ, the canon of standards of enforcing sentences of im-

prisonment with maintained multicultural entanglements comprises the following aspects: a) respect for the principles of the foreigner's native culture and of the dominant culture, particularly in the context of social reintegration; b) recognition of the psychosocial motives that occur within the community of prison officers, fellow inmates and convicts from other ethnic groups; c) the balance of hazards to the foreigners' indigenous values; d) introduction of an overriding axiology for enforcing the sentence, with account for the values of cultural differences, tolerance, compromise and dialogue (Szerlag, 2015, p.80). The results of our own survey conducted among officers of the Prison Service in Poland, Lithuania and Czech Republic presented in this paper unequivocally indicate the respondents' significant distance towards the abovementioned standards.

Bearing in mind the fact that the Quran provides for various directions of interpretation and the reforms of the Muslim jurisprudence since the 7th century have definitely been the work of jurists and not theologians, learning the assumptions and sources of Islam would require in-depth studies in this subject on the part of prison officers.

REFERENCES

Baranowski, W. (1987). *Świat islamu [The world of Islam]*. Łódź: Wydawnictwo Towarzystwa Krzewienia Kultury Świeckiej.

Bielawski, J. (1995). Prawo muzułmańskie [Muslim law]. In: (ed.) H. Rot, *Główne kultury prawne współczesnego świata [Main legal cultures of the modern world]*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, pp.100-128.

Brataniec, K. (2009). *Zachód i islam. Dylematy relacji [The West and Islam. Dilemmas of the rela-*

Another challenge would lie in developing rules for classifying Muslim convicts to the proper school of qur'anic law as these represent diverse interpretations.

In concluding this study, perhaps it might be worth to assume that the penalty of imprisonment should after all remain outside the issues of multiculturalism and rather be based on the lawfulness of the procedure according with standard solutions. Even more so because the existing models of managing cultural diversity, such as assimilationism or multiculturalism, proved faulty in their assumptions or implementation (Pasamonik, 2013, p. 13). Furthermore, neither the policy of ignoring the cultural changes taking place, pursued so far by the majority of the member states of the EU, nor the policy of concessions implemented to replace it, also lacking support from the Europeans, have brought about the intended effects. Therefore, perhaps the countries receiving Muslim immigrants and facing all of the consequences thereof should make a point of shaping their legal systems in such a manner as to ensure that Muslims will be free to practice their tradition, but ought to do so without compromising their own interests.

tionship], Kraków: Oficyna Wydawnicza Akademii im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego (AFM),

Cardini, F. (2006). *Europa a islam. Historia nieporozumienia [Europe and Islam. The story of misunderstanding]*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego,

Dziekan, M. M. (2011). Klasyczna kultura arabsko-muzułmańska. Zagadnienia podstawowe [Classic Arab-Muslim culture. Fundamental issues]. *Zarządzanie w Kulturze*, Vol. 12, pp.235-249.

- Frańczuk, M. (2014). Koncepcja regulacji sharia zones w wybranych krajach Unii Europejskiej [The concept of regulation of sharia zones in the European Union countries], *Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego w Krakowie*, No. 7 (931), pp.111-124.
- Hecket, A.; Hecket, D. M. (2002). A new typology of deviance. Integrating normative and reactivist definitions of deviance. *Deviant Behavior: An Interdisciplinary Journal*, Vol. 23(5), pp.449-479.
- Jędrzejczyk-Kuliniak, K. (2010). Perspektywy i wyzwania demokracji na przykładzie liberalnego nurtu islamu [Perspectives and challenges of democracy as exemplified by the liberal current in Islam], *Przegląd Politologiczny*, No. 2, pp.45-54.
- Łukaszewicz, A. (2011). Europa a islam: religia jako źródło zróżnicowania systemu polityczno-ekonomicznego [Europe and Islam: religion as a source of differentiation of the political and economic system], *Studia Europejskie*, No. 3, pp.29-50.
- Matsumoto, D.; Juang, L. (2007). *Psychologia międzykulturowa [Intercultural psychology]*. Gdańsk: Wydawnictwo GWP.
- Al-Mutlaq, H.; Chaleb, K. (1995). Group psychotherapy with Arab patients. *Arab Journal of Psychiatry*, Vol. 6(2), pp.125-136.
- Pasamonik, B. (2013). *Rola płci w integracji europejskich muzułmanów [The role of gender in the integration of European Muslims]*, Kraków: Wydawnictwo NOMOS.
- Prochwicz-Studnicka, B; Teperska-Klasińska, M. (2012). Cywilizacja Islamu. Wybrane struktury [The civilisation of Islam. Selected structures], *The Polish Journal of the Arts and Culture*, Vol. 3, pp.153-202.
- Ruthven, M. (1998), *Islam*. transl. by K. Pachniak. Warszawa: Wydawnictwo Prószyński i S-ka,
- Sadowa, K.; Kuriata, A. (2015). Rozwój kultury prawnej islamu – wprowadzenie do tematyki [Development of the legal culture of Islam. Introduction to the issues]. In: (ed.) M. Sadowski. *Z badań nad prawem, administracją i myślą polityczną [Research excerpts on law, administration and political thought]*, *Seria Acta Erasiana*, Vol. X, Wrocław: Wydawnictwo Wydziału Prawa, Administracji i Ekonomii Uniwersytetu Wrocławskiego, pp.207-222.
- Sadowski, M. (2003). Powstanie i rozwój islamskiej doktryny prawa /VII-IX w./ [The origin and development of the Islamic doctrine of law]. *Przegląd Prawa i Administracji*, No. LV, pp.3-31.
- Sadowski, M. (2013). Dżihad – święta wojna w islamie [Jihad – the holy war in Islam], *Przegląd Bezpieczeństwa Wewnętrznego*, No. 8(5), pp.9-47.
- Szerlag, A. (2015). Wielokulturowość w przestrzeni penitencjarnej [Multiculturalism in the penitentiary space]. In: (ed.) D. Kowalczyk, A. Szećówka, S. Grzesiak. *Resocjalizacja penitencjarna w kontekstach interdyscyplinarnych [Penitentiary resocialisation in interdisciplinary contexts]*. Wrocław: Oficyna Wydawnicza ATUT.
- Tokarczyk, R. (2001). *Współczesne kultury prawne [Contemporary legal cultures]*, Zakamycze: Kantor Wydawniczy Zakamycze.
- Urbanek, A. (2016). „Różnice” i „Ustępstwa” – kluczowe trudności kształtowania polityki penitencjarnej wobec cudzoziemców [‘Differences’ and ‘concessions’ – key difficulties in shaping penitentiary policy towards foreigners], In: (ed.) M. Jüzl, E. Jarosz, D. Marková, S. Neslušanová, *Sociální pedagogika 2016. Budoucnost Evropy. Řešení sociálních kulturních problémů*. Brno: Institut mezioborových studií, pp.242-249.
- Wojciechowska, K. (2014). Adaptacja tradycji kultur muzułmańskich w krajach Unii Europejskiej [Adaptation of the tradition of Muslim cultures in the European Union countries]. In: (ed.) K. Niziołek, A. Sadowski, Pogranicze. *Studia Społeczne [Borderland. Social studies]*, Volume XXIII: *Procesy transgraniczne [Transboundary processes]*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, pp.145-153.
- Zdanowski, J. (2010). Islam wobec wyzwań rozwoju cywilizacyjnego [Islam in relation to the challenges of the civilizational development], In: (ed.) B. Bednarczyk, Z. Pasel. P.Stawiński, *Religia a współczesne stosunki międzynarodowe [Religion and the modern international relations]*. Kraków: Oficyna Wydawnicza AFM, pp.35-48.
- Zaborowski, Z. (1994), *Współczesne problemy psychologii społecznej i psychologii osobowości [Contemporary problems of social psychology and identity psychology]*, Warszawa: Oficyna Wydawnicza „Profi”.

Netography

https://www.islamland.com/uploads/books/pl_Ksiega_Oczyszczenia.pdf [The Book of Purification] [retrieved: 30.09.2016]

KULTURINĖ MUSULMONŲ KALINIŲ ĮVAIROVĖ IR ĮKALINIMO ĮSTAIGŲ PRAKTIKOS LŪKESČIAI RYTŲ EUROPOS ŠALYSE

Arkadiusz Urbanek, Kamila Gandecka

S a n t r a u k a

Straipsnyje pristatomos elgesio su musulmonais tendencijos, pastebimos Lenkijoje, Lietuvoje ir Čekijoje. Remiamasi tyrimo, atspindinčio kalėjimo prižiūrėtojų reakciją į musulmonų lūkesčius ir pretenzijas, duomenimis. Tyrėjai taip pat bando atsakyti į klausimą apie tokių pretenzijų sankcionavimą. Pažymima, kad būtina identifikuoti tokių pretenzijų kilmę, norint suformuoti tikslią poziciją apie kalėjimo priežiūros praktiką. Tai gali būti svarbu kuriant nešališkas elgesio su kaliniais musulmonais gaires. Būtų geriausia, jei įkalinimo bausmė liktų už daugiakultūriškumo diskusijos ribų ir būtų vykdoma tik remiantis teisinėmis procedūromis ir standartiniais sprendimais. Ypač todėl, kad esami kultūrinės įvairovės valdymo modeliai, tokie kaip antai asimiliacija

ar daugiakultūriškumas, pasirodė esą netinkami savo prielaidomis ar praktiniu pritaikymu (Pasamonik, 2013, p.13). Be to, nei kultūrinių pokyčių ignoravimo politika, vykdoma daugumoje ES šalių, nei koncesijų politika, turėjusi ją pakeisti, nepasiekė norimų rezultatų. Todėl, ko gero, šalys, į kurias atvyksta musulmonai imigrantai ir ten atsiranda šios migracijos padarinių, turėtų pakeisti savo teisinės sistemas taip, kad užtikrintų, jog musulmonai galėtų laisvai praktikuoti savo tradicijas, bet kartu nebūtų pažeidžiami pačių šalių interesai.

Pagrindiniai žodžiai: daugiakultūriškumas, kultūrinė įvairovė, musulmonai, kalėjimas, kalėjimo įstaigų nuostatos.

Įteikta 2016 10 11

Priimta 2016 12 04

PEDAGOGIKOS ISTORIJA IR ŠIANDIENA

Požiūrio į delinkventus ir jiems skirtų įstaigų kaita: teorinės įžvalgos

Simona Bieliūnė

Socialinių (edukologijos) mokslų doktorantė
Vilniaus universiteto
Edukologijos katedra
Universiteto g. 9/1, LT-01513 Vilnius
El. paštas: simona.priel@gmail.com

Santrauka. Straipsnyje aptariama reagavimo į vaikų delinkventinį elgesį Europoje istorinė kaita, pagrindiniai teoriniai požiūriai, aiškinantys visuomenei nepriimtino elgesio atsiradimo priežastis, ir galimi nepilnamečių justicijos modeliai, nurodantys valstybių teikiamą prioritetą baudmės ir izoliavimo arba ugdymo ir integracijos paradigmai. Remiantis šia informacija apžvelgiami pagrindiniai vaikų socializacijos centrų kaip vaikų įkalinimo alternatyvos pokyčiai jų veiklos turinio aspektu.

Pagrindiniai žodžiai: delinkventinis elgesys, resocializacija, integracija, vaikų socializacijos centrai, nepilnamečių justicija.

Įvadas

Daugelyje Europos šalių nepilnamečių justicijos sistemos susiduria su lėto vystymosi, neveiksmingumo, didelio pakartotinio nusikalstamumo problemomis, vis dažniau minimas intervencijos mažinimas, siekiant kuo mažesnės delinkventų stigmatizacijos ir recidyvo (Hazel, 2008; Sims, 2014). Sėkminga nusikalsti linkusių ar nusikaltusių nepilnamečių resocializacija laikoma esmine jų, kartu ir visuomenės palankios ateities sąlyga. Jungtinių Tautų Europos Komiteto ir kitų tarptautinių organizacijų dokumentuose¹ pabrėžiama, kad nepilnamečių lais-

vės ribojimas yra griežčiausia priemonė ir ją įgyvendinant turi būti užtikrinta pagarba žmogaus teisėms, sudaromos sąlygos stiprinti sveikatą, savigarbą, ugdyti atsakomybę, skatinti nuostatas ir įgūdžius, kurie padėtų jų, kaip visuomenės narių, raidai. Atsižvelgiant į tai, pamažu keičiasi pati

Jungtinių Tautų standartinės minimalios nepilnamečių teisenos įgyvendinimo taisyklės (Pekino taisyklės), 1985;

Europos Tarybos Ministrų komiteto gairės „Dėl vaiko interesus atitinkančio teisingumo“, 2010;

Europos Tarybos Ministrų komiteto rekomendacija Nr. R(87)20 „Dėl socialinės reakcijos į nepilnamečių nusikalstamumą“, 1987;

Europos Tarybos Ministrų komiteto rekomendacija valstybėms narėms „Dėl naujų nepilnamečių nusikalstamumo problemos sprendimo būdų ir nepilnamečių justicijos vaidmens“, 2003;

Europos Tarybos žmogaus teisių komisaro 2009 m. birželio 19 d. pranešimas „Vaikai ir nepilnamečių justicija. Tobulinimo būdai“.

¹ Jungtinių Tautų nepilnamečių nusikalstamumo prevencijos gairės (Rijado gairės), 1990;

Jungtinių Tautų nepilnamečių, kurių laisvė ribota, apsaugos taisyklės (Havanos taisyklės), 1990;

resocializacijos samprata, kuri suponuoja koreguoti požiūrį į jaunus teisės pažeidėjus, kitaip suprasti jų poreikius ir juos atliepti. Šiuo atžvilgiu tampa svarbus teorinių požiūrių ir visuomenės reagavimo į vaikų delinkventinį elgesį istorinis kontekstas, leidžiantis ne tik atpažinti, kas aktualu šandien, bet ir įvardyti galimas šios sistemos tobulinimo gaires.

Nepaisant skirtingų valstybių kultūrinės ir socialinės reakcijos į delinkventinį elgesį tradicijų, vaikų nusikalstamumo problemos sprendžiamos taikant švietimo pagalbą, socialines, sveikatos paslaugas, išorinės kontrolės ir kitas priemones, tačiau šioje srityje visada susipriešina bausmės vykdymo ir ugdymo konstruktai, kurių taikymą šalys apibrėžia teisės aktuose (Dünkel, 2014; Merkys et al, 2002). Šiuo tikslu Lietuva, vykdydama įsipareigojimus tarptautinei bendrijai, per pastarąjį dešimtmetį formavo naujas nepilnamečių justicijos politikos kryptis ir numatė priemones 2004–2008 ir 2009–2013 nepilnamečių justicijos programose. Minėtu laikotarpiu tobulinamos administracinės ir baudžiamosios justicijos sistemos, nemažai dėmesio skiriama šioje srityje dirbančiųjų kvalifikacijai tobulinti, formuluojamos naujos atkuriamojo teisingumo, integracijos į visuomenę strategijos, o svarbiausia – sukurta ir plėtojama vaiko minimalios ir vidutinės priežiūros sistema kaip privaloma kompleksinė pagalba delinkventinio elgesio vaikams, neturinti jokių teisinių padarinių (Vitkauskas, 2010; Targamadžė, 2013). Visa tai rodo valstybės iniciatyvą tobulinti sistemą, iškeliant ne baudimo, o edukacinių priemonių įgyvendinimą kaip prioritetą, kartu užtikrinant ir geriausių vaiko interesus. Vis dėlto teisės aktų pagrindu vykdomi sisteminiai pokyčiai daž-

nai apsiriboja naujomis strategijomis ar jau veikiančių įstaigų restruktūrizavimu, kuris ne visada sudaro tinkamas sąlygas pasiekti norimų rezultatų (Šapelytė ir Alifanovienė, 2009; Juodkaitė et al, 2010; Bakutytė et al, 2013). Žvelgiant iš tokios perspektyvos šiame straipsnyje analizuojama vaikų socializacijos centrų kaip nepilnamečių justicijos sistemoje ilgą laiką veikiančių netradicinių bendrojo ugdymo mokyklų reformos ir jų pagrindu vykstanti veiklos turinio kaita, išryškinant svarbiausius vaiko elgesio pokyčiams ir integracijai visuomenėje turinčius įtakos aspektus.

Straipsnio objektas – požiūrių į delinkventinio elgesio vaikus ir jiems skirtų įstaigų kaita.

Straipsnio tikslas – aptarti reagavimo į vaikų delinkventinį elgesį Europoje istorinę kaitą ir identifikuoti įstaigų delinkventams veiklos turinio esminius pokyčius Lietuvoje.

Metodai: atlikta mokslinės literatūros, viešai skelbiamų institucijų veiklos ataskaitų, teisės aktų, statistinės informacijos analizė, susijusi su delinkventiniu elgesiu, resocializacijos ir integracijos procesais, nepilnamečių justicijos įgyvendinimo praktika Europoje ir Lietuvoje.

Požiūrio į delinkventinį elgesį istorinė perspektyva

Požiūris į vaiką, jo veiklą ir vaidmenį visuomenėje yra kintamas ir keliantis naujų iššūkių auginant socialiai atsakingas asmenybes. Manytina, kad tai glaudžiai susiję su nepilnamečių justicijos kaip atskiros valstybės politikos aspektais, kuriuos analizuojant keliami jauniausių visuomenės narių pozityvios socializacijos, moralės ir

teisės normų laikymosi, nusikalstamumo prevencijos vykdymo ir kiti klausimai. Reikia pasakyti, kad visais laikais, nepaisant taikomų priemonių, visuotinių normų neatitinkantis elgesys buvo minimas ne tik kaip privatus šeimos reikalas, bet ir kaip bendruomenės ar net visuomenės rūpestis. Kaip teigia A. L. Patenaude (2014), esminis skirtumas yra tai, kad XII amžiuje priimtinas vaiko elgesys ar reagavimas į jį, žvelgiant iš XXI amžiaus perspektyvos, atrodo ambivalentiškai: kai kas šioje srityje atrodo per šimtmečius nekinta, o kai kurių priemonių taikymas šiandien jau nebūtų tinkamas ar net įmanomas.

Teigiama, kad bibliniais laikais tiek monoteistinėse, tiek politeistinėse religijose vaikai buvo laikomi atsakingi už tėvų priežiūrą jiems pasenus, todėl augindami savo vaikus stengėsi užtikrinti jų interesus ir poreikius – tai lėmė gana nuolankų požiūrį į netinkamą elgesį. Net ir tose šalyse, kur buvo nedraudžiamos fizinės bausmės, jos dažnai nebuvo pritaikytos dėl tėvų meilės, o aplinkinių elgesys dažniausiai apsiribodavo maldomis už vaiką. Vėliau Romos imperijos laikotarpiu daugelyje Vakarų civilizacijų egzistavo paternalistinis požiūris, kurio pagrindu visa sprendimų galia atiduota tėvui (Griffin ir Griffin, 1978). P. Halsall (1996) nurodo, kad tai galiojo, iki vaikui sueis septyneri metai, nes vyresnius nei šio amžiaus vaikus įstatymai leido viešai bausiti kaip suaugusiuosius. Visuomenės požiūris nedaug kito ir viduramžiais, formuojantis naujai teisinei sistemai daug dėmesio skiriama ne tik žmogaus ir valstybės santykiams, bet ir privatiems visų visuomenės narių santykiams. Vis dėlto ir šiais laikais daugelyje Europos šalių vaikai įvardijami tėvų nuosavybe laikantis

Romos katalikų bažnyčios doktrinų. Šiuo atžvilgiu nebaudžiamumo amžiaus riba nekito, buvo numatyta išlygų net vyresnio amžiaus vaikams, nustatant 14 metų kaip imuniteto pabaigos ribą (Vago, 2003).

Anot A. L. Patenaude (2014), Renesanso laikais vystėsi pirmosios nepilnamečių justicijos sistemos užuomazgos, nes dažni karai, badas ir kitos negandos skatino vaikus daug klajoti, prašyti išmaldos ar vogti, kad išgyventų. Tai paskatino pirmųjų institucijų tokiems vaikams, kurios atliko ne ugdymo, bet priežiūros ir (ar) gydymo funkcijas, atsiradimą. Kaip teigia Jungertas (2002), valstybės ir bažnyčios rūpinimasis delinkventinio elgesio vaikais tapo daugelio šalių socialinės politikos dalimi, kurią plėtojant pradėjo veikti našlaičių prieglaudos ar slaugos namai vyresniems nei dešimties metų vaikams. Kiek vėliau pradėta tokio amžiaus teisės pažeidėjams sudaryti sąlygas vykti į laivyną, dalyvauti muzikavimo ar tautos kariuomenės veikloje, kuri buvo orientuota į prasmingą užimtumą bei naujų žinių ir įgūdžių ugdymą. Atsižvelgiant į tai, galima manyti, kad tai buvo pirmieji bandymai reaguoti į delinkventinį elgesį ne baudžiant, o projektuojant pozityviam asmenybės ugdymui palankią aplinką.

Vis dėlto švietimo epocha išskiriama kaip unikali dėl žymių to laikmečio filosofų (Rousseau, Montesquieu, Bentham ir kt.) ir jų požiūrio į vaikystę bei delinkvenciją, išryškinant žmogaus teisių ir laisvių aspektą, kuris atskleidė prieštaras tuo metu valstybių vykdomai politikai. Daugelis autorių (Cornish ir Clark, 1986; Cohen ir Felson, 1979) pažymi, kad būtent šiuo laikotarpiu buvo sukurta klasikinė atgrasinimo teorija, kurios pradininku laikomas C. Beccaria

(1764), teigęs, kad, atlikdamas bet kokią veiklą, asmuo turi aiškiai žinoti, kokie galimi tokio elgesio neigiami padariniai. Buvo manoma, kad detalus netinkamo elgesio reglamentavimas ir galimas atlygis už tai yra pagrindinis dalykas, galintis sulaikyti žmogų. Šio autoriaus mintis tęsė racionalaus pasirinkimo teorijos pradininkai, kurie buvo įsitikinę, kad neužtenka aprašyti galiojančių normų, tačiau reikia ugdyti žmones. Kitaip tariant, buvo laikomasi nuostatos, kad žmogaus laisva valia pasirinkti ir priimti sprendimą pažeisti teisės normas turi būti daroma žinant sąlygas ir įvertinant naudą sau, kitiems asmenims ar valstybei. Kaip teigia B. Sims (2014), remiantis pagrindinėmis šių teorijų idėjomis panašus požiūris į delinkventinį elgesį Jungtinėse Amerikos Valstijose bei Europoje egzistuoja iki šių dienų, deklaruojantis tiek individui, tiek visai visuomenei faktą, kad kiekvienas teisės pažeidimas nėra nebaustinas.

Šiame amžiuje taip pat pradėta domėtis visuomenės normų neatitinkančio elgesio priežastimis, toks elgesys jau suprantamas ir aiškinamas ne kaip nuodėmė, bet kaip aplinkos veiksnių padarinys. Įsigalėjus humanistiniam požiūriui Europoje pradėtos formuluoti naujos rehabilitacijos ir resocializacijos idėjos, draudžiančios fizinių ar mirties bausmių taikymą bei paskatinusios reorganizuoti institucijų paskirtį sukuriant atskiras elgesio korekcijos įstaigas delinkventams (Schlossman, 1995; Postman, 1996; Petenaude, 2014). Anot R. Cavan (1962), pirmąja tokia įstaiga turėtų būti laikoma dar 1704 m. Katalikų bažnyčios įsteigta nepilnamečių pataisos institucija Sen Mišelyje netoli Romos, kurioje gyveno vaikai iki 20 metų amžiaus. Nepaisant

skirtingų valstybių patirties šioje srityje, laikytasi nuomonės, kad probleminio elgesio vaikus reikia ugdyti, siekiant naudos valstybei, todėl kuriamų institucijų veikloje ypatingas dėmesys skiriamas darbiniam įgūdžiams ugdyti ir prasmingam užimtumui.

XIX a. daugelio mokslininkų (Watkins, 1998; Shelden, 2001; Petenaude, 2014) įvardijamas kaip socialinių, politinių ir ekonominių pokyčių metas, kai žmonės kėlėsi gyventi iš kaimų į miestus ir, siekdami materialinės gerovės, daug dirbo. Taigi vaikų priežiūros, auklėjimo klausimai tapo itin aktualūs edukologijos, sociologijos, kriminologijos ir kitose srityse dėl nusikalstamo elgesio aukštų rodiklių, visuomenėje besiformuojančių gaujų, kurių nariai stokojo elementarių socialinių įgūdžių. Platt (1969) manymu, šiame etape pagalba ir ugdymas buvo labai unifikuoti, orientuojantis į žemesnei visuomenės klasei reikalingų įgūdžių ir vidutinės klasės vertybių ugdymą. Šis autorius pažymi, kad elgesio korekcija tuo metu buvo skirta vaikams iki dešimties metų, vyresnius kalinant kartu su suaugusiais – to nauda vėliau laikyta abejotina tiek vaikui, tiek valstybei. Tik po pilietinio karo teisiškai atskyrus vaikams ir suaugusiems taikomas sistemas pripažinta, kad vaikų kalinimas su suaugusiais, siekiant juos apsaugoti nuo ydingos aplinkos, turi kur kas didesnę žalą ir negali būti laikomas pagalba (Shelden, 2001; Hague, 2014).

Dėl to galima nurodyti XX amžiuje daugelyje šalių atsiradusius nepilnamečių teisėjus, atskirą reglamentavimą, nustatantį amžiaus jurisdikciją ir nurodantį galimus elgesio padarinius delinkventui. Nepilnamečių justicijos sistemos vysty-

mui skiriama nemažai dėmesio, siekiant baumės fenomeną keisti tinkama pagalba, gydymu ar ugdymu, analizuojant asmens ir socialinės aplinkos reikšmę delinkvencijos formavimuisi. Tai lėmė įvairių mokslinių teorijų, kuriomis grindžiant praktinę veiklą buvo ieškoma naujų būdų spręsti jaunimo nusikalstamumo problemas ir reformuoti nepilnamečių justicijos sistemas, atsiradimą. Skirtingų disciplinų atstovai, dešimtmečius analizavę nusikalsti linkusių ar nusikaltusių vaikų elgesį ir siekdami paaiškinti tokio elgesio priežastis, užėmė gana skirtingas pozicijas. Vienos iš dažniausiai minimų, su probleminiu vaikų elgesiu susijusių teorijų yra: biologinės teorijos, nusikalstamo asmens elgesio priežastis priskiriančias fizinei asmens išvaizdai, kūno funkcijoms, kurias kontroliuoja dietos, alergijos, hormonai ir pan., smegenų veiklai, intelektiniams gebėjimams; psichologinis delinkvencijos aiškinimas, kuris parentas Freud (1940) teorija; asmenybės bruožų teorija, tiesiogiai siejanti asmenybės savybes su probleminiu jaunimu (Bartollas, 2001, p. 81).

Žvelgiant iš edukologinės perspektyvos į probleminio elgesio vaikus ir analizuojant jų ugdymo(si) ar pagalbos aspektus, bene dažniausiai remiamasi sociologinėmis teorijomis. Makroperspektyvoje, kuri pabrėžia išorės veiksnių svarbą žmogaus elgesiui, vienu iš žymiausių laikomas E. Durkheim (1893), kuris neigė biologinius ar psichologinius veiksnius ir nusikalstamą veiklą laikė normaliu reiškiniu, priklausančiu nuo gyvenimo sąlygų. Šiai kryptiai taip pat priskiriamos vėliau atsiradusios R. Merton (1938) įtampos teorija, išryškinanti skirtumus tarp visuomenės keliamų tikslų ir nevienodų galimybių

juos pasiekti, socialinės dezorganizacijos teorija, kuri akcentuoja socialiniuose institutuose (šeimos, mokyklos) egzistuojančią netvarką ir dėl to atsiradusį neaiškumą dėl svarbiausių vertybių sistemos, Cohen (1955) darbai apie delinkventinės subkultūros vystymąsi, Cloward ir Ohlin (1960) diferencinės galimybės teorija, kuri apibrėžė nusikalstamų subkultūrų tipus ir jų atsiradimą siejo su socialine ir ekonomine aplinka (Sims, 2014). Kaip matyti, skirtingų teorijų turinys visuomenės normų pažeidimų atsiradimą siejo su skirtingais išorės veiksniais. Vis dėlto bene dažniausiai nurodomos priežastys yra socialinė visuomenės narių nelygybė, o šeima ir mokykla laikomi žmogaus kaip asmenybės ir visuomenės atstovo ugdymo(si) pagrindas.

Reikėtų paminėti, kad ne mažiau svarbios nusikalstamo elgesio formavimui(si) yra mikrolygmeniu sukurtos teorijos. Viena iš žinomiausių yra Sutherland (1947) diferencinės asociacijos ir socialinio išmokimo teorija, kuri teigia, kad jauni žmonės įsitraukia į kriminalinę veiklą stebėdami kitus žmones artimiausioje aplinkoje ir išmokdami tokio elgesio modelių. Kitaip sakant, delinkvencija suprantama kaip mokyklos, šeimos, bendraamžių ar kitų bendruomenės narių elgesio imitacija. Kitos teorijos yra: T. Hirschi (1969) socialinių ryšių teorija, aiškinanti, kad delinkvencija yra silpnų socialinių asmens ir visuomenės ryšių rezultatas; G. H. Mead (1934) simbolinės interakcijos teorija, pabrėžianti verbalinės ir neverbalinės komunikacijos reikšmę, remiantis šia teorija išvystyta etiketizavimo teorija, kurios pagrindinė ideja – pakartotini nusikalstamą vaiko elgesį lemia netinkamas visuomenės reagavimas. B. Sims (2014) teigia, kad visuomenei nepriimtino elge-

sio vidinių veiksnių analizėje yra svarbus T. Parsons (1951) funkcionalizmo konceptas, kuriame visuomenė suprantama kaip iš dalių sudaryta ir tarpusavio ryšiais susijusi žmonių grupė, ieškanti kompromisų ir susitarimo, kaip turi veikti visa visuomenė – ši prieiga leidžia analizuoti jaunų teisės pažeidėjų situacijas kiek iš kitos perspektyvos. Bendrai vertinant teorijų turinį galima teigti, kad jos, kaip ir makroteorijos, pabrėžia šalia vaiko jo socializacijos metu esančius žmones ir jų įtaką vaiko elgesio formavimuisi, taip pat pabrėžiami šeimos ir mokyklos vaidmenys. Reikia pažymėti, kad šandien, nepaisant skirtingų pozicijų, vertinant vaiko elgesio rizikos veiksmus vis dažniau remiamasi metodikomis, kuriose išskiriami ir asmenybės bruožai, klinikiniai požymiai, santykių ir aplinkos aspektai, sujungiantys skirtingas pozicijas į vieną visumą (Žilinskienė ir Tumilaitė, 2011).

Teorijų gausa lėmė gana skirtingą nepilnamečių justicijos sistemos reglamentavimą ir labai įvairią šalių patirtį, apie kurios veiksmingumą kalbama ir šiandien. Tačiau per pastaruosius tris dešimtmečius tarptautinėje erdvėje daug nuveikta vaikų nusikalstamumo mažinimo klausimais, keičiant visuomenės reagavimo į jaunus teisės pažeidėjus praktiką. Jungtinių Tautų, Europos Komiteto ir kiti dokumentai suponavė nepilnamečių justicijos sistemos reformas ir veikiausiai vienodino skirtingų šalių principines nuostatas. Pavyzdžiui, Europos Tarybos Ministrų komiteto 1987 m. rekomendacijoje dėl socialinės reakcijos į nepilnamečių nusikalstamumą teigiama, kad „jauni žmonės yra besivystančios būtybės, ir todėl visos jų atžvilgiu taikomos priemonės turi būti ugdomojo pobūdžio; <...> socialinė reakcija į nepilnamečių nusikalstamumą turi

remtis jų asmenybe ir specifiniais poreikiais <...> nepilnamečių bausmių sistema ir toliau turi būti charakterizuojama ugdymo ir socialinės integracijos tikslais, kuo labiau šalinti nepilnamečių įkalinimą“. Šios ir kituose dokumentuose įvardytos nuostatos aiškiai prieštaravo vaiko izoliavimui, baudimui, vaiko ugdymą laikė jo resocializacijos ir integracijos pamatu bei propagavo stiprinti vietos bendruomenių vaidmenį šiame procese.

Siekdami identifikuoti esamus modelius M. Cavadino ir J. Dignan (2006) atliko išsamią analizę ir suformulavo penkis galimus valstybės reagavimo į delinkvenciją modelius: 1) gerovės (svarbiausia vaiko interesai), kai vaikui neformaliomis procedūromis skiriamas ugdymas, terapija ar gydymas, taikomos prevencijos ar intervencijos priemonės; 2) teisingumo, kuris vaiką laiko racionalių, protingu bei turinčiu atsakyti už savo veiksmus, šiuo atveju skiriami draudimai ar įpareigojimai; 3) minimalios intervencijos, kuris palaiko kuo vėlesnės ar mažesnės intervencijos taikymą, siekiant išvengti jaunų teisės pažeidėjų stigmatizacijos; 4) atkuriamojo teisingumo, kai prioritetas teikiamas mediacijai ir aukos teisėms atkurti; 5) neokorekcini, kurio pagrindinis tikslas yra užtikrinti visuomenės saugumą, todėl jam būdinga žema amžiaus riba, ankstyva intervencija ir gana stipri izoliacija nuo visuomenės. Šie modeliai iliustruoja, kam šalis, įgyvendindama nepilnamečių justicijos sistemą, teikia pirmenybę, ir kaip ši praktika sutampa su minėtais tarptautiniais principais nepilnamečių justicijos srityje.

Apibendrinant šį aspektą galima teigti, kad istorinė perspektyva leidžia paaiškinti tiek kiekvienos šalies nepilnamečių justicijos sistemos vystymąsi, tiek jaunų teisės

pažeidėjų resocializacijos sampratos kaitą, kuri išryškina bausmės ir ugdymo konceptų taikymą šioje srityje. Vis dėlto sudėlioti nuoseklų istorinį paveikslą yra gana sudėtinga dėl teorinių požiūrių, teisinių principų bei skirtingų visuomenių reagavimo į delinkventinį elgesį įvairovės. Tokia analizė veikiausiai leidžia identifikuoti tendencijas ir įvertinti, kaip šiandien esama situacija dera su Europos ir kitų šalių bendrai kuriamomis strategijomis, kiek prieš tai egzistavę požiūriai ir jų pagrindū kuriamos praktikos atpažįstami analizuojant naujausią mokslinę literatūrą ir žvelgiant į dabartį.

Įstaigų delinkventinio elgesio vaikams kaita Lietuvoje

Aptariant nepilnamečių justicijos sistemų vystymąsi jau minėtos įstaigos delinkventams kaip įkalinimo alternatyva, Lietuvoje jos vadinamos vaikų socializacijos centrais. Tarptautinių ir nacionalinių teisės normų² pagrindu tai traktuojama kaip valstybės pareiga griežčiausiu atveju sudaryti sąlygas pozityviai resocializacijai tam skirtoje įstaigoje, kai to negali užtikrinti vaiko atstovai pagal įstatymą, neveiksminga švietimo pagalba ar kitos paslaugos artimiausioje vaiko aplinkoje. Autoriai (Shelden, 2001; Hague, 2014; Sims, 2014 ir kt.), nagrinėjantys institucijų nepilnamečiams paskirtį visuomenėje, mini XX a. vidurį kaip laikmetį, kuriuo buvo itin daug diskusijų ir kritikos jų atžvilgiu. Tai susiję su tuo, kad, nepaisant gausybės naujų teorinių požiūrių ir teisės normų kaitos, aki-

vaizdžiai matoma, kad įstaigos jauniems teisės pažeidėjams funkcionavo lygiai taip pat kaip šimtmetį, t. y. nuo pat jų įkūrimo (Krisberg ir Austin, 1993).

Lietuvoje pirmosios įstaigos nusikalteli linkusiems ar nusikaltusiems vaikams pradėtos steigti XX a. pradžioje, suteikiant joms pataisos darbų kolonijų statusą. Galima teigti, kad šios institucijos, atsižvelgiant į tuo metu vykusias permainas Europos ir kitose šalyse, visiškai atitiko jau kiek anksčiau pradėtą kurti sistemą: nepilnamečių ir suaugusiųjų sistemos atskirtos, tikslingai kuriamos įstaigos delinkventams, ugdymas traktuojamas kaip svarbi resocializacijos dalis, vyresniems vaikams siūloma mokytis amato. Nors nuo Pirmojo pasaulinio karo tuo metu egzistavusių kai kurių įstaigų paskirtis buvo pakeista (veikė kaip žydų stovyklos, vaikų prieglaudos, internatinės mokyklos), sovietinės okupacijos metais vėl funkcionavo vaikų auklėjimo kolonijos, kurios priklausė vidaus reikalų sistemai. Būtina pažymėti, kad šiuo laikotarpiu buvo itin stipri įstaigų veiklos orientacija į profesinį mokymą, gamybą ir darbinę veiklą, kuri buvo privaloma, tačiau šių įstaigų paskirtis visuomenėje atliko veikiausiai teisingumo vykdymo, o ne ugdomąją funkciją. Šiuo kontekstu galima prisiminti XIX a. unifikuotos „pagalbos“ teikimą, kur dominavo darbininkams reikalingų įgūdžių ugdymas, neatsižvelgiant į asmens savybes, galimybes ar poreikius. Įvertinus tuo metu egzistavusią valstybės reagavimo į delinkventinį elgesį praktiką galima atpažinti neokorekcinio modelio įgyvendinimą: taikoma žema amžiaus riba (nuo 8 metų), linkę pažeisti galiojančias normas jaunuoliai atskiriami gana ilgam laikui, siekiant nuo jų apsaugoti visuomenę.

² Lietuvos Respublikos vaiko minimalios ir vidutinės priežiūros įstatymas, 2007;

Europos socialinė chartija Nr. 49-1704, 2001;

Jungtinių Tautų nepilnamečių, kurių laisvė ribota, apsaugos taisyklės (Havanos taisyklės), 1990.

Nuo 1995 m. buvusios vaikų auklėjimo kolonijos reformuotos į specialiuosius auklėjimo ir globos namus bei įtrauktos į Lietuvos Respublikos švietimo sistemą kaip korekcinio reabilitacinio tipo valstybinės specialaus režimo bendrojo lavinimo ir ugdymo įstaigos asocialaus elgesio nepilnamečiams nuo 12 metų (Specialiųjų vaikų auklėjimo ir globos namų laikinieji nuostatai, 1995). G. Sakalausko ir kt. (2001) nuomone, patvirtinus naujus įstaigų delinkventinio elgesio vaikams nuostatus realiai pasikeitė tik pavadinimas, kuriame „specialaus režimo“ sąvoka aiškiai nurodė sąsajas su pataisos darbų įstaigomis (griežtuojų, sustiprintu ar bendruoju režimu), o režimas dažniausiai suvokiamas kaip bausmės, o ne ugdymo elementas. Atkreiptinas dėmesys, kad tuo metu teisinis šių įstaigų reglamentavimas prieštaravo tarptautinių teisės aktų nuostatoms: vaikai galėjo patekti į šias mokyklas be teismo leidimo – Jungtinių Tautų Vaikų fondo duomenimis³, šiuo aspektu Lietuva buvo įvardyta kone vienintelė valstybė Rytų, Vidurio Europos, Baltijos šalių ir NVS regione. Teisės aktai taip pat nurodomi kaip tobulintini analizuojant patekimo į tokią įstaigą pagrindus: iki tol vaikas nukreipiamas remiantis subjektyviais ir abstrakčiais kriterijais, net tokiais kaip antai blogas elgesys ar mokymasis, todėl akcentuota būtinybė giliai pažinti jo asmenybę ir poreikius.

Darytina prielaida, kad tuo metu susilpnintas tėvų (globėjų, rūpintojų) kaip pagrindinių vaiko ugdytojų vaidmuo, suteikiant jiems teisę patiems kreiptis dėl vaiko apgyvendinimo tokioje įstaigoje ir perlei-

³ Jungtinių Tautų Vaiko teisių komiteto išvados dėl įžanginės ataskaitos apie Jungtinių Tautų vaiko teisių konvencijos nuostatų įgyvendinimą Lietuvoje, 2001.

džiant globos teisę specialiesiems auklėjimo ir globos namams. Kaip teigia Indrašienė ir kt. (2011), iki nepriklausomybės atkūrimo vaikų nusikalstama veika buvo suprantama kaip auklėjimo trūkumai, veikiausiai todėl valstybė ėmėsi vaikų elgesio problemas spręsti pati. Akivaizdu, kad toks vaiko išėmimas iš aplinkos, siekiant jį perauklėti, visiškai nutraukė jo ryšius su išorine aplinka, o tai pirmiau minėtose teorijose apie tokį valstybės reagavimą laikoma pagrindine priežastimi pakartotiniam nusikalstamumui atsirasti.

Analizuojant šių netradicinių mokyklų veiklos turinį teisės aktuose matyti, kad daugelis jai priskirtų funkcijų pabrėžia socialinio ugdymo svarbą, apimančią pilietinės ir socialinės kultūros perdavimo, gyvenimo įgūdžių ugdymo, pasirengimo profesijai ar darbui bei kitas sritis. 2002 m. atlikta G. Merkio ir kt. (2002) mokslo studija atskleidė, kad šiose mokyklose gana dažnai pasireiškia kriminalinės subkultūros elementai, atpažįstami totalitarizmo bruožai. Tyrimų išvadose minimas disciplinos, kontrolės ir tvarkos kultas, nusikalsti linkusių ar nusikaltusių paauglių izoliacija šių įstaigų personalo įvardijama kaip abipusė nauda tiek vaikui, tiek visuomenei. Šie duomenys parodė, kad specialieji auklėjimo ir globos namai tebeatliko bausmės vykdymo, o ne asmenybės ugdymo funkciją, identifiukuotos personalo, socioedukacinės aplinkos problemas, trūkumais grįstas požiūris į jaunus teisės pažeidėjus.

Netrukus 2003 m. Vyriausybės nutarimu pradėta kurti vaiko minimalios ir vidutinės priežiūros sistema, kurios atsiradimas paskatino dar vieną įstaigų delinkventams reformą. Šiuo laikotarpiu akcentuota, kad vaiko laisvės ribojimas yra jo teisių suvaržy-

mas, todėl būtina tai reglamentuoti įstatymų lygmeniu. Akivaizdu, kad Lietuvoje delinkventinio elgesio vaikų teisių užtikrinimo klausimai pradėti spręsti kur kas vėliau nei kitose Europos šalyse, tačiau tam skiriamas išskirtinis dėmesys. Vadovaujantis Jungtinių Tautų nepilnamečių, kurių laisvė ribota, gynimo (Havano) taisyklėmis ir kuriant naują sistemą deklaruojama, kad vaiko laisvės ribojimas yra paskutinė priemonė (*ultima ratio* principas) – tai reiškia, kad vaiko ugdymas tokioje įstaigoje turi trukti minimalų laikotarpį ir būti taikomas tik išimtiniais atvejais. Ši nuostata nurodo, kad vaiko resocializacijos samprata kinta, pabrėžiant arčiausiai vaiko teikiamų paslaugų ir kartu vietos bendruomenės dalyvavimo svarbą.

2007 m. patvirtinus Lietuvos Respublikos vaiko minimalios ir vidutinės priežiūros įstatymą, specialieji auklėjimo ir globos namai pervadinti vaikų socializacijos centrais, plečiamas šių įstaigų tinklas Lietuvoje, siekiant užtikrinti vaiko buvimą kuo arčiau jo gyvenamosios vietos, nustatoma aukštesnė 14 metų amžiaus riba. Šioms įstaigoms deleguojamos iš dalies naujos funkcijos, susijusios su vaiko teisių ir teisėtų interesų užtikrinimu, atsiranda įstaigų atskaitomybė savivaldybių institucijoms ir vaiko atstovams pagal įstatymą. Vis dėlto remiantis teisinėmis nuostatomis vaikų socializacijos centrai vykdo laikinąją globą, o vaikų socializacijos centro veikla apibrėžiama kaip priežiūra – ši sąvoka reiškia saugojimą, kontroliavimą ar aprūpinimą ir galėtų būti sietina su prieš tai įstaigų atlikto vaidmens turiniu. G. Sakalauskas (2009) Lietuvos vykdomą politiką apibūdina kaip teisingumo ir neokorekcinio modelių derinį. Jo nuomone, įgyvendinimo praktika pabrėžia ne vaiko

asmenybės, jo elgesio priežastis ar poreikius, o atsakomybę ir probleminio elgesio turinį. Manytina, kad tokia pozicija įvardija pernelyg didelį koncentravimąsi į padarytas veikas, eliminuojant jo asmenybės ir artimiausios aplinkos veiksnius, kurie susiję su netinkamo elgesio formavimu. Taip ignoruojami jau kelias dešimtis egzistuojantys požiūriai į delinkvenciją ir jų pagrindu išvystytos teorijos, kuriose vienareikšmiškai pabrėžiama šeimos ir mokyklos atsakomybė padėti tinkamai socializuotis. Remiantis tokia logika, skiriant priežiūrą vaikui lygia greta turėtų būti dirbama ir su šeima bei mokykla, kuri nepakankamai gerai atliko jai patikėtą užduotį, tačiau šiuo atveju tėvams, lygiai kaip ir vaikams, skiriamos baudos.

2010 m. patvirtinta nauja Lietuvos Respublikos vaiko minimalios ir vidutinės priežiūros įstatymo redakcija, kuria siekiama tobulinti vaikų socializacijos centrų vykdomą resocializaciją. Suvokiant vaiko ir pačių įstaigų izoliaciją nuo visuomenės kaip negatyvų reiškinį, įtvirtinamos nuostatos, suteikiančios vaikams teisę vykti į trumpalaikes išvykas ir atostogų, o jų atstovams pagal įstatymą pareigą ne rečiau kaip kartą per mėnesį lankyti vaiką, palankyti ryšius su vaiku, domėtis jo pasiekimais, elgesio pokyčiais ir kt. Atkreiptinas dėmesys, kad vidutinė priežiūra jau apibrėžiama kaip „įpareigojimas vaikui, kurį vykdant vaikas yra ugdomas, prižiūrimas, jam teikiama švietimo pagalba ir kitos paslaugos vaikų socializacijos centre“, nuo to laiko šios įstaigos nepilnamečiams nebeatlieka laikinosios globos funkcijų, sutrumpinamas ugdymo(si) terminas iki vienerių metų paliekant galimybę jį pratęsti (Lietuvos Respublikos vaiko minimalios

ir vidutinės priežiūros įstatymas, 2010). Šiomis teisės normomis valstybė deklaruoja ugdymo ir vaikui teikiamos pagalbos reikšmę, dalijasi atsakomybe už vaiko elgesio pokyčių bei integracijos rezultatus su artimiausioje vaiko aplinkoje esančiais asmenimis – šios idėjos atitinka minėto gerovės modelio ideologiją.

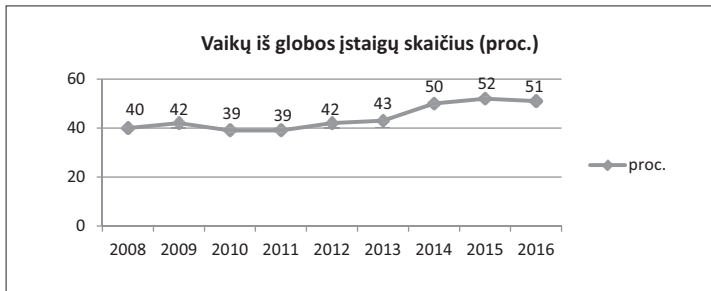
Reikėtų paminėti, kad nuo 2006 m. šios mokyklos Vyriausybės nutarimu buvo perduotos apskričių administracijoms, o 2010 metais vėl jų savininko teises ir pareigas perėmė Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministerija. Tuo tikslu 2010 m. Nacionalinė mokyklų vertinimo agentūra atliko išorės vertinimą, siekdama išsiaiškinti esamą padėtį mokyklose. Vertinimo išvadose stipriosiomis veiklos sritimis įvardijama rūpinimasis vaikais, darbo tvarka ir taisyklės, pageidaujamo elgesio skatinimas, tobulintinomis sritimis – specialiųjų ugdymosi poreikių tenkinimas, mokymo diferencijavimas, veiklos ir pažangos vertinimas bei kt. Pažymėtina, kad tuo metu atpažįstami pozityvūs delinkventų resocializacijos pokyčiai (humaniškesnė aplinka, vaikų interesus atitinkantis laisvalaikis, daugiau dėmesio gyvenimo įgūdžiams ugdyti), bet vis dar dominuoja griežtos taisyklės, nuolatinė priežiūra ir kontrolė bei kuriama savita kultūra įstai-gose. Pastebėta, kad mokiniai turi mažai galimybių patys modeliuoti savo elgesį ir įsivertinti – tai rodo vis dar pasyvų ugdytinio dalyvavimą procese, kuris nėra suteikiančiantis galių savarankiškai veikti ne tik įstai-goje, bet ir vėliau pačioje visuomenėje.

Lygia greta atliktas D. Juodkaitės ir kt. (2010) tyrimas parodė dar vieną problemą – tėvų (globėjų, rūpintojų) tėvystės įgūdžių stoką, netinkamą gyvenimo būdą,

ekonominės ir socialines problemas. Indrašienė ir kt. (2011) tam antrina ir mano, kad vaikų socializacijos centrai apsiriboja informacijos apie vaiką perteikimu, o vaiko atstovai pagal įstatymą nėra aktyvūs, nenoriai bendrauja ar apskritai vengia tai daryti, nors pagalba šeimai ir jos pasirengimas vaiko grįžimui laikomas vienu iš pagrindinių sėkmingos integracijos veiksnių. Manytina, kad tai glaudžiai susiję ne tik su šalies socialinėmis ir ekonominėmis problemomis, bet ir ilgus metus reformuojama vaikų globos įstaigų sistema, kurioje taip pat gausu įvairių sunkumų. Remiantis 2008–2016 metų statistiniais duomenimis matyti, kad vaikų socializacijos centruose vaikų iš globos įstaigų skaičius didėja (žr. 1 pav.) – tai sietina ne tik su vaikų adaptacijos šiose institucijoje problemomis, bet ir jų personalo kompetencijomis dirbti su sudėtingais paaugliais, galbūt net požiūriu į juos. Ši prielaida daroma remiantis naujausiais duomenimis⁴, kurie iliustruoja ydingą tiek tėvų (globėjų, rūpintojų), tiek visos visuomenės reagavimą į delinkventus: norą juos izoliuoti, nubausti, iškeldinti iš bendruomenės, vengti susitikti ar bendrauti, tokią poziciją pagrindžiant vaiko elgesio praeityje pavyzdžiais, nepasitikėjimu ar net baime dėl savo saugumo. Manytina, kad tai rodo gana plačiai išsisknijusį etiketizavimo teorijos taikymą praktikoje su delinkventinio elgesio vaikais, kuris gali būti įvardijamas kaip vaiko socialinės integracijos bendruomenėje trukdis.

⁴ Bieliūnė ir kt. Vaiko minimali ir vidutinė priežiūra Lietuvoje ir užsienyje: teisiniai ir praktiniai aspektai, 2015.

Tyrimas „Vaiko minimalios ir vidutinės priežiūros įstatymo nuostatų įgyvendinimas savivaldybėse“, Organizacijų valdymo agentūra, 2015.



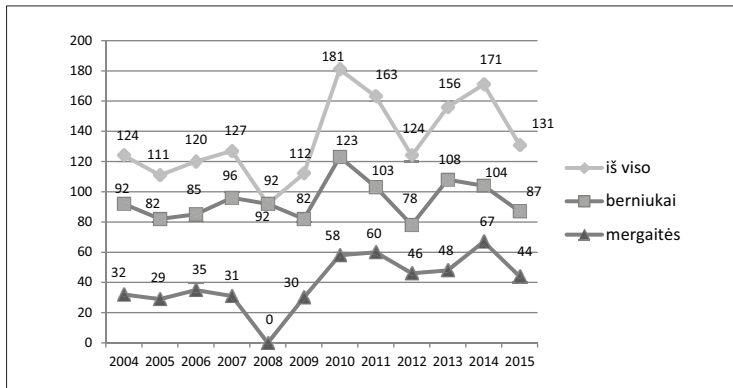
1 pav. Vaikų iš globos įstaigų skaičiaus vaikų socializacijos centruose kaita (sudaryta autorės remiantis Specialiosios pedagogikos ir psichologijos centro duomenimis)

2011 m. Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro įsakymu patvirtintas Vaikų socializacijos centro veiklos modelio aprašas, kuriuo bandoma formuoti šios ugdymo įstaigos veiklą, akcentuojant individualių vaiko poreikių ir gebėjimų pažinimą, suasmenintą ugdymą, užtikrinti pagrindines teises, susijusias su pagarbiu bendravimu, privatumu, ryšių palaikymo su tėvais (globėjais, rūpintojais) ar kitais artimaisiais užtikrinimu, įvardijami reikalavimai personalui ir aplinkai. Šiame dokumente siekiama apibrėžti vaikų socializacijos centro ugdytinį kaip aktyvų, lygiavertį jo resocializacijos partnerį, veikla orientuojama į vaiko stiprybių atpažinimą ir panaudojimą, jo kūrybiškumo bei kritinio mąstymo ugdymą. Šių nuostatų reglamentavimas neturėtų būti traktuojamas kaip pagrindas vykdyti dar vieną šių mokyklų reformą. Galima teigti, kad veikiau bandoma pašalinti bausmės taikymo praktiką, įvardijant pozityvaus veikimo orientyrus, resocializacijos samprata tiesiogiai siejama su vaiko įgalinimu, panaudojant tiek jo vidinius, tiek mokyklos išorinius išteklius.

Vis dėlto 2013 m. Valstybės kontrolės atlikto valstybinio audito „Ar vaikų socia-

lizacijos centrų veikla efektyvi?“ išvadose minima, kad nė viena iš mokyklų neįgyvendina minėto dokumento nuostatų, susijusių su vaiko adaptacija ir individualiu vidutinės priežiūros priemonės vykdymo planu. Joje neminimi penitencinėms įstaigoms būdingi bruožai, atvirkščiai, – nagrinėjamas vaiko ugdymo(si) šioje įstaigoje termino sutrumpinimo ir vaikų pabėgimų iš šios įstaigos aspektas, siūlant kiekvieną pabėgimo atvejį analizuoti ir svarstyti termino pratęsimą. Tokia perspektyva aiškiai kriminalizuoja vaiko pasišalinimą, o tai, pavyzdžiui, Prancūzijoje yra laikoma tiesiog vaiko padaryta kvailyste, ir vėl skatina vaikų socializacijos centrus griežčiau saugoti ir prižiūrėti savo ugdytinius, o kartu izoliuotis nuo visuomenės. Šiuo kontekstu matoma tam tikra priešprieša tarp formuojamos nepilnamečių justicijos politikos ir keliamų jos praktinio įgyvendinimo reikalavimų, vėl tampa aktualus bausmės ir ugdymo konstrukčių derinimas vaikų socializacijos centrų veikloje.

Anot S. Nikarto ir kt. (2013), vertinant vaiko minimalios ir vidutinės priežiūros sistemą Lietuvoje aiškiai atpažįstami gerovės modelio elementai, nes vaikui skiriamos priemonės traktuojamos kaip pagalba, o jų



2 pav. *Vaikų skaičius vaikų socializacijos centruose metų pabaigoje*
(šaltinis: Lietuvos statistikos departamento oficialios statistikos portalas)

turinys orientuotas į edukaciją, prevenciją ir intervenciją siekiant užtikrinti svarbiausius vaiko interesus – tai atitinka tarptautinės bendrijos keliamus reikalavimus. Jau minėta, kad, žvelgiant iš šios perspektyvos, vaiko atskyrimas nuo šeimos turėtų būti traktuojamas kaip griežčiausia priemonė. Vis dėlto vertinant Lietuvos statistikos departamento duomenis matyti, kad bendras vaikų skaičius šiose įstaigose iki Lietuvos Respublikos vaiko minimalios ir vidutinės priežiūros įstatymo patvirtinimo buvo gana stabilus, priėmus teisės aktus šiek tiek sumažėjo turbūt dėl naujų atsiradusių procedūrų vykdymo, o 2010 m. padidėjo ir yra iki šiol svyruoja (žr. 2 pav.). Šie duomenys rodo, kad naujos teisinės sistemos sukūrimas realiai nesumažino vaikų, kurių dėl visuomenei nepriimtino elgesio yra ribojama laisvė, skaičiaus. Kitas svarbus aspektas yra tai, kad nuo 2008 m. visais atvejais skiriant vidutinės priežiūros priemonę tapo privalomas teismo leidimas, kuris traktuojamas kaip vaiko teisių bei *ultima ratio* principo užtikrinimo garantas. Tačiau teismų praktika rodo, kad vaiko situacijos analizė suteikiant teisę apgyvendinti vaiką uždaroje mo-

kykloje galėtų būti vertinama kaip atsaini: remiantis Švietimo valdymo informacinės sistemos duomenimis, pastaraisiais metais beveik 90 proc. pateiktų prašymų išduodami leidimai.

Remiantis šia informacija, galima atpažinti ir G. Sakalausko (2009), ir S. Nikarto (2013) įvardytus bruožus Lietuvos sistemoje: tik gerovės modelis yra labiau teisinis, o teisingumas su neokorekcinio modelio detalėmis atsiskleidžia vaiko minimalios ir vidutinės priežiūros praktinio įgyvendinimo kontekste. Tai veikiau rodo atotrūkį tarp teisės aktų ir jų taikymo realiaje gyvenime, o ne netinkamai formuojamą ir tarptautinių organizacijų deklaracijoms prieštaraujančią sistemą.

Būtina pažymėti, kad šiuo metu vėl svarstoma nauja Lietuvos Respublikos vaiko minimalios ir vidutinės priežiūros įstatymo redakcija, kurioje projektuojami sisteminiai pokyčiai siekiant tobulinti prieš tai analizuotas įstaigų patirtis, 2016 m. atnaujintas Vaikų socializacijos centro veiklos modelio aprašas. Minėtų teisės aktų turinys aiškiai orientuotas į vaikų socializacijos centrų atvirumą, bendra-

darbiavimo su savivaldybėmis gerinimą, pagalbos ir paslaugų plėtrą savivaldybėse, vaiko atskyrimo nuo tėvų (globėjų, rūpintojų) atvejų mažinimą, nusikalstę ar linke nusikalsti vaikai suprantami kaip turintys poreikių ir gebėjimų vaikai, kurie gali sėkmingai integruotis visuomenėje. Svarbu tai, kad atsižvelgta į teorijų pagrindu atliktų tyrimų išvadas, kuriose kalbama apie šeimos, mokyklos ir bendruomenės vaidmens svarbą asmens (re)socializacijos metu bei numatomos pagalbos priemonės jiems, stiprinamas jų dalyvavimas procese ir atsakomybė. Akivaizdu, kad tai nereikia staigių veiklos su delinkventinio elgesio vaikais pokyčių, tačiau tai inicijuos dar vieną įstaigų reformą, o jų gana didelė gausa rodo kaitos ir tobulėjimo neišvengiamumą.

Išvados

1. Požiūrių į delinkvenciją Europoje istorinė analizė atskleidė, kad keitėsi šeimos ir valstybės dalyvavimo delinkventų resocializacijos procese praktika: nuo galios perdavimo tėvui, visos valstybės atsakomybės perauklėti vaiką iki siekio dalytis šia atsakomybe lygiomis dalimis ir ieškoti kompromisų. Akivaizdu, kad tai susiję ir su požiūriu į delinkventų tėvus, kuriame taip pat dominuoja arba bausmė, arba pagalba jiems tinkamai įgyvendinti savo teises ir pareigas. Panašu, kad Lietuvoje ilgą laiką tėvai buvo suprantami kaip negebantys padėti vaikams, nemokantys jų auklėti, todėl dažnai šeimos (kaip svarbiausio socializacijos dalyvio) kontekstas ignoruojamas, tėvams (globėjams, rūpintojams) nepatikima

atsakingų vaidmenų. Džiugina naujai kuriamos teisės normos, kuriomis orientuojamasi į tėvų (globėjų, rūpintojų) pozicijos stiprinimą bei pagalbą jiems – tai galėtų būti įvardijama kaip dar nepanaudoti šalies išteklių įgyvendinant nepilnamečių justiciją.

2. Vaikų socializacijos centrų vidaus ir išorės pokyčiai rodo, kad pasaulinės tendencijos apie lėtai vykstančią uždaro tipo įstaigų delinkventams kaitą būdingos ir Lietuvai. Siekiant spręsti nepilnamečių nusikalstamumo problema visais laikais konfrontavo vaiko ugdymo ir jo baudimo aspektai, pamažu pereinama nuo vaiko izoliacijos į jo integracijai palankios aplinkos kūrimą. Pažymėtina, kad šiuo kontekstu kinta ir šios uždaro tipo mokyklos ugdytinio vaidmuo: nuo pasyvaus (paklūstančio ir vykdančio visiems vienodus nurodymus) iki aktyvaus (lygiaverčiai dalyvaujančio, reiškiančio nuomonę, turinčio interesų ir poreikių). Tai suponuoja vaikų socializacijos centrų veiklos turinio kaitą, kuri orientuota į kūrybiško, kritiškai mąstančio žmogaus ir visaverčio piliečio rengimą. Manytina, kad teisės aktų pagrindu vykdomos reformos mažiausiai paliečia jų kultūros kaip galingo pokyčių valdymo įrankio panaudojimą, dažniausiai šis procesas apsiriboja restruktūravimu.
3. Teisinės retorikos ir praktinių įžvalgų justicijos sistemos kontekste neatitiktis rodo, kad teoriškai Lietuva perėmė tarptautinėje erdvėje keliamas idėjas, tačiau realiai jas įgyvendinant vis dar gaji ankstyvos intervencijos bei vaiko atskyrimo nuo bendruomenės praktika. Tai nėra būdinga tik delinkven-

tams skirtų įstaigų personalui, vidutinės priežiūros priemonę svarstantiems ar skiriantiems asmenims, bet ir visai visuomenei, kurioje aiškiai atpažįstamas nusikalsti linkusių ar nusikaltusių vaikų etiketizavimas, nereflektuojant to padarinių ir ignoruojant gausybę teorijų ir jomis remiantis atliktų ty-

rimų išvadas, pagrindžiančias vaiko artimiausios aplinkos reikšmę delinkventiniam elgesiui formuotis. Tai rodo visuomenės švietimo ir požiūrio kaitos poreikį, darbą su bendruomenėmis padedant joms tinkamai suprasti savo vaidmenį vykdant delinkventų resocializaciją.

LITERATŪRA

Alifanovienė, D.; Šapelytė, O. (2009). Nepilnamečių resocializacija vidutinę priežiūrą vykdančiose institucijose: pedagogų požiūris. *Socialinis ugdymas*, Nr. 9 (20).

Bakutytė, R.; Geležinienė, R.; Gumuliauskienė, A.; Juodraitis, A.; Jurevičienė, M.; Šapelytė, O. (2013). *Socializacijos centro veiklos modeliavimas: ugdytinių resocializacijos procesų valdymas ir metodika*. Vilnius: BMK leidykla.

Bartollas, C. (2001). *Juvenile Delinquency*. New York: Allyn and Bacon.

Bieliūnė, S.; Buzarevič, A.; Pranka, D.; Žekas, T. (2015). *Vaiko minimali ir vidutinė priežiūra Lietuvoje ir užsienyje: teisiniai ir praktiniai aspektai*. Prieiga per internetą: https://www.smm.lt/uploads/lawacts/docs/1056_3ab84d39ec6a1cadcd494c45b6a0a44.pdf [Žiūrėta 2016 05 02]

Bieliūnė, S.; Juodkaitė, D.; Uscila, R. (2010) *Vaikų, kuriems paskirta vidutinės priežiūros priemonė, situacijos, veiksmų ir priežasčių, paskatinusių nusizengti, analizė*. Vilnius: Nestandartiniai.LT.

Cavadino, M.; Dignan, J. (2006). *Penal systems. A comparative approach*. London. Thousand Oaks, New Delhi: SAGE Publications, p. 81.

Cavan, R. S. (1962). *Juvenile Delinquency*. Philadelphia: Lippincott & Co.

Cloward, R. A.; Ohlin, L. E. (1960). *Delinquency and Opportunity: a Theory of Delinquent Gangs*. New York: Free Press.

Cohen, L. W.; Felson, M. (1979). Social change and crime rate trends: a routine activity approach. *American Sociological Review*, No. 44, p. 588–608.

Cornish, D.; Clarke, R. (1986). *The Reasoning Criminal: Rational Choice Perspectives on Offending*. New York: Springer-Verlag.

Dünkel, F. (2014) Juvenile Justice Systems in Europe – Reform developments between justice, welfare and ‘new punitiveness’. *Criminological studies*, No. 1.

Europos Tarybos Ministrų komiteto gairės „Dėl vaiko interesus atitinkančio teisingumo“ (2010). Prieiga per internetą: <http://www3.lrs.lt/docs2/RCZ-KRWRE.PDF> [Žiūrėta: 2016-05-05]

Europos Tarybos Ministrų komiteto rekomendacija Nr. R(87)20 „Dėl socialinės reakcijos į nepilnamečių nusikalstamumą“ (1987). Prieiga per internetą: http://archivio.transnazionalita.isfol.it/file/CoE_Rec_R87-20%20Eng.pdf [Žiūrėta: 2016 -05-06]

Europos Tarybos Ministrų komiteto rekomendacija valstybėms narėms „Dėl naujų nepilnamečių nusikalstamumo problemos sprendimo būdų ir nepilnamečių justicijos vaidmens“ (2003). Prieiga per internetą: [http://www.coe.int/t/dghl/standard-setting/prisons/PCCP%20documents%202013/Rec\(2003\)20_E.pdf](http://www.coe.int/t/dghl/standard-setting/prisons/PCCP%20documents%202013/Rec(2003)20_E.pdf) [Žiūrėta: 2016-05-10].

Europos Tarybos žmogaus teisių komisaro 2009 m. birželio 19 d. pranešimas „Vaikai ir nepilnamečių justicija. Tobulinimo būdai“. Prieiga per internetą: <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016806da52a>. [Žiūrėta: 2016-05-05].

Griffin, B. S.; Griffin, C. T. (1978). *Juvenile Delinquency in Perspective*. New York: Harper and Row.

Hague, J. L. (2014). Nineteenth century antecedents to the twentieth century juvenile court. *Handbook of juvenile justice theory and practice*. London: CRC Press, p. 31–47.

Halsall, P. (1996). *Medieval Sourcebook: the Donation of Constantine (c. 750-800)*. Prieiga per

internetą: <https://sourcebooks.fordham.edu/source/donatonconst.asp> [Žiūrėta: 2016-05-02].

Hirschi, T. (1969). *Cause of delinquency*. University of California Press.

Indrašienė, V.; Merfeldaitė, O.; Pivorienė, J.; Raudeliūnaitė, R. (2011). *Vaiko vidutinės priežiūros įgyvendinimas socializacijos centruose: socioedukacinis aspektas*. Monografija. Vilnius: Mykolo Romerio universitetas.

Junger-Tas, J. (2002). *The juvenile justice system: past and present trends in Western society. Punishing Juveniles: Principle and Critique*. Oxford: Hart Publishing, p. 23–44.

Jungtinių Tautų nepilnamečių nusikalstamumo prevencijos gairės (Rijado gairės) (1990). Prieiga per internetą: http://elibrary.lt/resursai/NPLC/nepilnameciu_justicija/Jungtiniu%20Tautu%20nepilnameciu.pdf [Žiūrėta: 2016-04-28]

Jungtinių Tautų nepilnamečių, kurių laisvė ribota, apsaugos taisyklės (Havano taisyklės) (1990). Prieiga per internetą: http://elibrary.lt/resursai/NPLC/nepilnameciu_justicija/Jungtiniu%20Tautu%20nepilnameciu.pdf [Žiūrėta: 2016-04-28]

Jungtinių Tautų standartinės minimalios nepilnamečių teisenos įgyvendinimo taisyklės (Pekino taisyklės) (1985). Prieiga per internetą: http://www.elibrary.lt/resursai/NPLC/nepilnameciu_justicija/Jungtiniu%20Tautu%20standartines%20minimalios%20nepilnameciu%20teisenos%20igyvendinimo%20taisykles.pdf [Žiūrėta: 2016-04-28]

Jungtinių Tautų Vaiko teisių komiteto išvados dėl įžanginės ataskaitos apie Jungtinių Tautų vaiko teisių konvencijos nuostatų įgyvendinimą Lietuvoje, 2001. Prieiga per internetą: http://www.elibrary.lt/resursai/NPLC/nepilnameciu_justicija/Jungtiniu%20Tautu%20standartines%20minimalios%20nepilnameciu%20teisenos%20igyvendinimo%20taisykles.pdf [Žiūrėta: 2016-04-28]

Jungtinių Tautų vaiko teisių konvencijos įgyvendinimo ataskaita. Lietuvos Respublikos Vyriausybės 2004 m. vasario 9 d. nutarimas Nr. 124. *Valstybės žinios*, 2003, Nr. 47-2080.

Krisberg, B.; Austin, J. F. (1993). *Reinventing Juvenile Justice*. Newbury Park: Sage Publications.

Lietuvos Respublikos nepilnamečių minimalios ir vidutinės priežiūros įstatymo koncepcija. Lietuvos Respublikos Vyriausybės 2003 m. gegužės 9 d. nutarimas Nr. 581. *Valstybės žinios*, 2003, Nr. 47-2080.

Lietuvos Respublikos vaiko minimalios ir vidutinės priežiūros įstatymas (*Valstybės žinios*, 2007, Nr. 80-3214; 2010, Nr. 31-1473).

Lietuvos statistikos departamento oficialios statistikos portalas. Prieiga per internetą: <http://osp.stat.gov.lt/statistiniu-rodikliu-analize?id=1737&status=A>.

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

Merkys, G.; Ruškus, J.; Juodraitis, A. (2002). *Nepilnamečių resocializacija. Lietuvos nepilnamečių priežiūros įstaigų psichosocialinė ir edukacinė situacija*. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.

Merton, R. K. (1938). Social structure and anomie. *American Sociological Review*, No. 3, p. 672–682.

Nikartas, S.; Ūselė, L.; Zaksaitė, S.; Žukauskaitė, J.; Žėkas, T. (2013). *Vaiko minimalios priežiūros priemonės Lietuvoje: prielaidos, situacija ir įgyvendinimo problemos*. Monografija. Vilnius: Teisės institutas.

Patenaude, A. L. (2014). The development of a separate justice system for juveniles. *Handbook of juvenile justice theory and practice*, p. 3–29.

Platt, A. (1969). *The child savers: the invention of delinquency*. Chicago: University of Chicago Press, Illinois.

Postman, N. (1994). *The Disappearance of Childhood*. New York: Vintage Books.

Sakalauskas, G. (2009). Minimalaus baudžiamosios atsakomybės amžiaus problema: lyginamieji teisiniai ir kriminologiniai aspektai. *Teisės problemos*, Nr. 2 (64), p. 88–89.

Sakalauskas, G.; Gėčienienė, S.; Valeckaitė, V. (2001). *Nepilnamečių minimalios ir vidutinės priežiūros įstaigų teisinės ir norminės bazės analizė*. Mokslo taikomasis tyrimas. Vilnius: Teisės institutas.

Shelden, R. G. (2001). *Controlling the Dangerous Classes: A Critical Introduction to the History of Criminal Justice*. Boston: Allyn and Bacon.

Sims, B. (2014). Theoretical explanations for juvenile delinquency. *Handbook of juvenile justice theory and practice*, p. 77–90.

Schlossman, S. (1995). *Delinquent Children: The Reform School*. Oxford: Oxford University Press, p. 325–350.

Sutherland, E. H. (1947). *Principles of Criminology*. Philadelphia: Lippencott & Co.

Specialiųjų vaikų auklėjimo ir globos namų laikinieji nuostatai. Lietuvos Respublikos Vyriausybės

1995 m. gegužės 5 d. nutarimas Nr. 643. Prieiga per internetą: <https://e-tar.lt/acc/legalAct.html?documentId=TAR.29C50343551A&lang=lt> [Žiūrėta 2016 04 06]

Targamadžė, V. (2013). Nepilnamečių justicijos sistemos darbuotojų mokymai: tobulinimo diskursas. *Socialinis ugdymas*, Nr. 34 (2), p. 90–103.

Vago, S. (2003). *Law and society*. Upper Saddle River, Prentice-Hall.

Vaikų minimalios ir vidutinės priežiūros įstatymo nuostatų įgyvendinimas savivaldybėse. (2015). Taikomasis tyrimas. Vilnius: Organizacijų valdymo agentūra. Prieiga per internetą: https://www.smm.lt/uploads/lawacts/docs/1056_a5fbb7bf2a5ee7665bb54358c9f0b282.pdf [Žiūrėta: 2016 - 04 - 28]

Vaikų socializacijos centro veiklos modelio aprašas. (2011). Lietuvos Respublikos švietimo ir

mokslo ministro įsakymas, Nr. 62-2946. Prieiga per internetą: <https://www.e-tar.lt/portal/lt/legalAct/TAR.AE84E8493B0E> [Žiūrėta: 2016- 04 28]

Valstybinio audito ataskaita „Ar vaikų socializacijos centrų veikla rezultatyvi?“ (2013). Prieiga per internetą: https://www.vkontrolė.lt/audito_ataskaitos.aspx?tipas=2.

Vitkauskas, K. (2010). Delinkventinio elgesio vaikų resocializacija nepilnamečių vidutinės priežiūros sistemoje. *Viešoji politika ir administravimas*, Nr. 33, p. 115–127.

Watkins, J. C. (1998). *The Juvenile Justice Century: A Sociological Commentary on American Juvenile Courts*. Carolina Academic Press.

Žilinskienė, L.; Tumilaitė, R. (2011). Resocializacijos modeliai ir jų taikymas. *Sociologija. Mintis ir veiksmai*, 2011/2 (29), p. 285–313.

THE CHANGING PERSPECTIVES OF DELINQUENTS AND DELINQUENT INSTITUTIONS: THEORETICAL INSIGHTS

Simona Bieliūnė

A b s t r a c t

This article provides theoretical perspectives for analyzing the cause of the behavior that is deemed unacceptable to the public, discusses the changes in the reaction to delinquent behavior in Europe and set models of juvenile justice. Issues related to delinquent behavior, such its stimulating factors, child impunity age, the role of parents and state institutions in the re-socialization process, are analyzed from the historical perspective. While solving children behavior problems, there was always a clash between punishment and education. In this context, the article discusses the key reforms in institutions

for delinquent children in Lithuania, the problems of their implementation and changes of their work activities. The author points out that, historically, the role of students in these closed-type schools has changed from passive (obedience and acting according to uniform instructions) to active (acting as equal to others, freely expressing one's opinion). As a result, it became clear that worldwide trends related to slow practical changes in this closed type of institutions for delinquents are also observed in Lithuania.

Keywords: delinquency, re-socialization, children socialization centers, juvenile justice.

Įteikta 2016 06 02

Priimta 2016 06 21

School politics and innovative experiences in Italy (1861–2015)

Luciana Bellatalla

Full Professor of History of Education
Department of Humanities
University of Ferrara
Via del Paradiso, 12; Ferrara, 44100, Italy
E- mail address: bell@unife.it
Tel. +390532293514

Abstract. *In my paper, I describe educational experiences carried out not in the name of political choices, but thanks to engaged educators or/and philanthropists. Official school politics have been dominated by conservatism and elitism, whereas educators and philanthropists tried different didactical ways, working out a different idea of a school. The core of the paper is to compare official political school-models and non-official models. At the end, two questions are raised: Why have these experiences not influenced political choices? Why have teachers, politicians and educational theorists not interacted?*

Keywords: *Education, History of Education, Pedagogy, Educational innovation*

Introduction

The most important peculiarities of Italian school politics after the national unification till nowadays are a lasting conservatism, an as much persisting lack of interest for popular education and strong centralism. However, we cannot affirm that Italy has been lacking in educational projects aimed at integrating, substituting, or, in some cases, even at modifying government guidelines. After the Italian Kingdom proclamation, the educational situation in the country, in which illiteracy existed at peak levels – especially in the Southern regions – of up to 99%, did not stimulate governments to take adequate decisions to overturn these statistics. The real educational project of the liberal government

was conservative, thereby hindering popular emancipation requests of socialists and the Mazzini. The liberal government provided educational incentives only for the hegemonic class, so to assure its existence. The dream of an interclass society based on the limitation of civil rights maintained schools in the frames established before 1861, trying to control the access to compulsory school and diversifying school programs: one reserved for the general culture to enter university, another for professional preparation. The majority of Italians had left school between the age of eight and nine years.

As the years went by, school politics had presented certain persisting features. Ministers change; the structural arrange-

ment of the country changes, too. Education, however, remains anchored to the principles of 1859 (the Casati Law). Recently, only formally though, governments and political parties have affirmed the centrality of school and education, but their fundamental orientations have not been substantially renewed. And it perhaps can be attributed to the ignorance of our ruling class, as it neglects *ad hoc* competences if one has to take care of specific areas of civil life. This also happens to a guilty indifference of all Italian governments, with rare and short-lived exceptions. And yet, in parallel with political choices, in Italy there have been interesting educational projects framed to give – according to times – full awareness of national identity or democratic consciousness: in a word, transforming Italian people into a national community of conscious citizens capable of exercising their citizenship in a society open to change. I will deal with these projects within the framework of my contribution, hoping to give evidence about the vivacity of the engagement of individuals and groups in real school transformation and education in my country. However, many of these projects and the names of their inspirers are almost unknown and only a few of these experiences succeeded in interacting with political and government choices, giving new orientation to the course of Italian educational politics. And, also in the case of a project succeeding, its influence would only last for a short time. So, the critical point of my exposition stands on an unavoidable question: why this failure? Why, in other words, did these projects, interesting and sometimes original as they were, remain – with the

exception of very rare cases – marginal with respect to the official educational politics? To answer this question, we shall not only briefly recall some of these projects, but also bear in mind an important preliminary tenet: educational activity should always be considered under theoretical and practical points of view, which are strictly connected, and with the understanding that any educational activity is insufficient if it is not rooted in the ideal of education.

From unification to the beginning of the new century

After 1861, education for people and teacher training were feeble points of the Italian educational system. Casati's Law neglected children's education and teachers' training, committed primary schools to the municipalities; moreover, Casati's Law committed the burden of organising professional training to the Ministry of Agriculture, Industry and Commerce. Lower classes obviously suffered from this situation, though they should have been the privileged receiver of education in order to overcome their illiteracy. Reading, in fact, is the basis for understanding the new national reality and for acquiring – by the use of the Italian language – the consciousness of national identity, as well as for sharing values and ideals. We have to do with a gap, filled, above all, by the Catholic Church, to which the task of education is offered, the opening of kindergartens and often elementary schools, and by the enlightened middle-class, the inheritor of the 18th century philanthropy. Mainly these philanthropists, too, provided the first innovative educational projects. Ladies, in compliance with the principle that women,

with their sensibility (as mothers or possible mothers), are *naturally* inclined to take care of children and education, were often the partners of these philanthropists.

These are the years in which Fröbel's ideas replace the Aportian model of *Kindergarten*. Based on playing, more than on rigorous learning (often mnemonic), the Fröbelian *Kindergarten* appears more suitable to develop children's hearts and minds. Adolfo Pick is the main figure of this national Fröbelism, which is characterised by the engagement and initiative of many women who give support, with their energy and money, to open a *Kindergarten*, in the meantime training teachers capable of applying Fröbel's "rules". Certainly, the inspirer of the movement is the German "philosopher" and educator, and surely these good women are a result and a manifestation of a long wave of paternalism, but beyond this there is the cultural orientation of the time.

On the one side, we have the positivistic pedagogy, which allies itself with Herbartism to defend didactics as a necessary part of the educational process, and supporting that it is a governmental duty and collectivity which warrants school for all – though distinguished in various sections with different fields of teaching and educational objectives. Fröbelian schools have a remarkable support, so that in the *Regolamento* of September 30, 1880 (n. 5666) it becomes mandatory that at each Scuola Normale, i.e., a teacher training institution, there should be an added *Kindergarten* for the future training of teachers. On the other side, we have the diffuse and the spreading of discontent for the results of the Country unification process; it is firstly manifested

by intellectuals, and then is shared by the middle and aristocratic classes that had greatly contributed to Italy's union. While the Ministry of Public Education takes limited initiatives, civil society stimulates the Ministry, which seems encouraged to act, even partially, but always interestingly. The range of measures begins from the increase of compulsory schooling, the introducing of sanctions for defaulting parents (the Coppino Law, 1877), to the institution of the so-called *Conferenze Pedagogiche* (Pedagogic Conferences), issued by De Sanctis and Baccelli, for updating teachers; from the revision of elementary school programs – which culminates in 1888 with Gabelli – to the introduction of apprenticeship in teachers' training schools, ratified by Gianturco in 1896. These decisions do not change the shape of Italian schools, but emphasise central questions about education in the country, like teachers training, popular education and the modernisation of didactics. Culturally speaking, the merit is to be attributed to Positivism and its interests for didactics and education. But we cannot disregard the socialist thought, which, just in that time, is moving towards affirmation. In order to control this situation, the government granted some concessions. However, people of the working classes remained marginalised.

From Giolitti's age to 1945

For the Italian school, Giolittian age could be considered a sort of a "Golden Age", as it marks a moment of equilibrium and collaboration, one never known before, between pedagogy and politics. While the engagement of private people continued,

the government, including the Ministry of Public Education, seemed to be finally eager to change the shape of the Italian school. The political plan was one of transforming and modernising Italy. It was not a case that, despite the plague of emigration, the initial fifteen years of the eighteenth century showed the first economic Italian boom. It is really a *belle époque*. Another step was that of enlarging suffrage.

The unavoidable consequence is the prolongation of compulsory school. This is contained in the Orlando Law (1904) and, above all, in the Daneo Credaro Law (1911). This latter Law not only transfers elementary school to the government, but establishes the rules for *Patronato Scolastico* (aid for poor families) and the recovery of illiterate adults. These are the years of enthusiasm: among other approved measures, recalled should be the initiatives for the Pedagogic Schools to update and improve the culture of elementary teachers, who previously attended their insufficient training courses. The wise intention is that of transforming school for training elementary teachers because of its cultural and professional inefficiency (Tomasi, Bellatalla, 1986 and Bellatalla, 1995). Moreover, the modern secondary school is launched, destined to become, with Gentile's reform, the *Liceo Scientifico* – a secondary school with an emphasis on sciences and modern languages, together with the traditional secondary school, where humanities and classical languages are taught more than mathematics and scientific training. In the meantime, teachers of all schools, for the first time in their history, began to organise themselves in professional associations. These associations

have proved to be very useful. They did not only defend the legal state and rights of teachers – like modern trade-unions – but also improved teachers culture and the didactic renewal through dialogue and comparison of experiences, which were reported in specialised magazines or communicated in *ad hoc* meetings. Among all associations, I here mention the *Federazione Nazionale Insegnanti Scuole Medie* – FNISM (the Teachers National Association of Primary School), founded at the beginning of the 'new century' by Gaetano Salvemini and Giuseppe Kirner. Yet out of school politics and *militant* teachers we have the same enthusiasm. Examples are Giovanni Cena and his popular school in the *Agro Pontino* (a flat country in the Region Lazio), the efforts of Sisters Agazzi for pre-school children with the model research of a different from that of Aporti or Fröbel; the well-known Montessori's *Casa dei bambini* (Children Houses), which opened in 1907 and certain popular universities, which started their activity in the beginning of 1900 (Ferrière, 1927).

This was a choice of the Socialist Party in the principal cities of Italy. Two were the aims: the alphabetising illiterate adults and, above all, the forming of a class conscience. The mentioned is not all: in 1910, the *Associazione Nazionale per gli Interessi del Mezzogiorno d'Italia* – ANIMI is founded: its Honorary President is Pasquale Villari, the President – Leopoldo Franchetti. Salvemini and Fortunato took part in this association, but, above others, Zanotti Bianco (Serpe, 2004) did too. We are still, certainly, in a philanthropic surrounding, but this Association is engaged in defending school rights, fighting illit-

eracy, spreading reading (with itinerant libraries), defending fishers and farmers from abuses, arousing, by adequate cultural tools, the consciousness of their rights, together with the sense of appurtenance to a community. Thereafter, the war and the dark period of Mussolini's dictatorship destroyed all that had been done. ANIMI is reduced to silence, FNISM is closed, the *scuole nuove* (i. e., schools grounded on "new education suggestions") are marginalised (Genovesi, 2010). Moreover, pedagogical suggestions coming from abroad are – as in the case of Dewey (Bellatalla, 1999) – misrepresented, reduced and closed in academia. Maria Montessori leaves Italy after a brief collaboration with Mussolini. The *Riforma Gentile* (the Gentile Reform) is misrepresented with alterations imposed by the government to adjust it to Fascism's wills.

The most interesting experiences, as that of Maria Maltoni, who originally applied the "creative" instances of *Riforma Gentile*, are tolerated, because these were often placed in the cultural periphery of the Country and so out of the vital trends of the Italian society of the time. Practically, Maria Maltoni was unknown until the end of the Second World War (Maltoni, 1949 and 1964). Politics prevail again on pedagogy and on the more innovative educational ideas. If it is true that Mussolini did not succeed in his project of homologating minds (Genovesi, 2010), it is evident, however, that in the period of his twenty-year dictatorship, particularly the teachers, not always convinced of Mussolini's *gospel*, but worried for their future and survival, reduced schools within the limits of mere education. So, any genuine

educational project were halted, losing the impulse and eagerness from which they had originated.

The Republican period (1945-1994)

After two long decades, not only were the Italian educational projects stagnant, but also the few meaningful events in the educational universe remain unknown until 1945, when Italy is touched by innovation and hope for a real change.

But it was to be a short dream. School politics resumed according to usual directions, not only following their original aristocratic, conservative and centralist principles, but getting stuck in unending discussions about the opportunity for school reform. Even in this new season of Italian society, while governmental politics proceeded very slowly – from 1945 to 1977 only two or three measures were relevant, i.e., the unification of secondary schools, the nationalisation of *Kindergarten* and the introduction of disabled subjects into schools for the so-called normal students – here the educators and teachers began to actively fight again.

The starting point is Codignola's *Scuola Città Pestalozzi* (the School City Pestalozzi), in which an education experiment of *learning by doing* for the democratic growth of pupils was planned, to the *Movimento di Cooperazione Educativa* (the Educational Cooperative Movement, simply indicated as MCE; Bini, 1971, Alfieri, 1976, Di Santo, 2015), which initially moves from Codignola's neo-idealistic educational theory and socialist, secular ideals, also trying to update didactics in

elementary schools through the application of Dewey's theories, intertwined with Freinet's techniques.

Also, experiences of lifelong education are not lacking not only for fighting against the permanent illiteracy (especially in the South of Italy), but also for trying, with success, to work on social consciousness and educational needs. This is – as Lamberto Borghi describes (1962) – a very important period: on the one side, the *Centro Olivetti* (Olivetti Center) is opened at Ivrea (near Turin), a kind of learning community, created by the manufacturer Adriano Olivetti to meet educational and social needs of the workers in his factory; on the other side, we can stress Danilo Dolci's educational and political engagement at Partinico (in Sicily, near Palermo), where, with an educational project, he fought poverty, social exclusion and the Mafia with a non-violent approach to problems and difficulties. The former experience will soon end, whereas the latter will last for the remaining life of the Educator, leaving important traces in his followers. These are the experiences which intend to exploit formative meanings of activities in a community, sometimes helping workers and giving space, together with moments of support for their jobs to moments of cultural refinement – from theater to museum – sometimes mobilising an entire community for the defense of freedom and social justice. We evidently deal with educative efforts that, in some ways, go together with the defense of social welfare, to which Italy is moving with more and more consciousness.

While Italian society is changing, schools do still remain anchored to the

past, without instigating any action toward social amelioration, but rather restraining the ambitions of – until then – less fortunate classes. The protest against this tradition and the predominance of politics is entrusted – before students – to some difficult priests. To say nothing about la *Comunità Educante* of Nomadelfia (in Tuscany, near Grosseto), we shall mention the already even too famous Don Milani, who however begins to work for education long before his arrival at Barbiana (a village in Tuscany, buried deep in the mountains, near Firenze) in 1954, and the less known, but not less important Don Nesi, a promoter of the community of Corea (a district of Leghorn, in Tuscany), transformed in a sort of a social educational laboratory.

We have an increase of consciousness that not only education is a fact, which necessarily interests and involves all society, but that the future of coming generations is based exclusively on education. This is also proved by the experiences (in Emilia, a region in the North of Italy) of the *botteghe culturali* (cultural shops), centers of permanent education. The intent of those activities was to start building integrated educational systems, which, centered on school, can succeed in transforming a whole community to an educational micro-society.

This obviously happened because of a desire, a belief and hope that future must be better than the present and the too recent “hated” past. Also, with the help of in-progress social and economic transformations, a generalised demand of education, of renewal of social behaviour, the dream of growth and emancipation is created. This explains why – during this period –

Don Milani may become a “case” and a best-seller with his *Lettera a una professoressa* (Betti, 2009).

With our discussion, we are nearing the years of the students’ movement. If, at the beginning, politicians incorrectly react to the 1968 students’ protest – see the decree on the liberalisation to enter university – gradually, the interest and attention of teachers and civil society developed, also permeating the governmental level. Even if sometimes followed with demagoguery, or emptying the meaning of some protesting instances, however, from 1969 to 1997, the Italian school changes thanks to some legislative measures. It is not the case that each time Franco Frabboni describes the years from 1975 to 1995 he speaks of the “Golden age” of the Italian school. If we recall Giolitti’s engagement, and that of his Ministers of Public Education, we should conclude that for the second time we try to describe an interaction between politics, educational instances and civil society.

In fact, speaking of this period, we begin with the *Decreti Delegati*, which introduced joint management of schools and encouraged waiting for real autonomy of the system; stimulating full-time school education, which is the real innovation of the contemporary Italian school, and laying foundations not only for a school dedicated for all, but also for a school that teaches citizenship and democracy. During these twenty years, we were also presented with the institution of university courses for the initial training of teachers for all types of schools; the formulation of new programs for elementary schools and the passage from insertion to the progressive integration of disabled subjects in the

school for the so-defined normally intelligent students. Finally, during these years, we experienced the abolition of a unique teacher in the elementary school, substituted by the team teaching practice.

The present time (1994-2015)

Yet in the abovementioned “Golden age”, early elements of dissolution insinuate public schools, which soon destroy the slow conquests and, in the turn of less than twenty years, bring back school (and, in general, education) to old conditions, pushing it towards the present marsh. The minister Berlinguer’s Reform (1997) comes to break the equilibrium between politics and education, which, for the good fruits it would have given, reveals itself, in conclusion, as precarious and scarcely successful.

The reformative *trend* of these last twenty years hides – unfortunately starting just from Berlinguer – the will of restraining any innovation. The keystone of the present time is the explicit attack aimed at the public school, an attack that does not stimulate any reforms, but the restoration of ideas, didactics and educational models of the past. The school autonomy, intended in a company-oriented sense, the United States model for didactics and assessment, the prejudices of local policies and the increasing curricular provincialism, the idea of students as clients, the progressive, always increasing space for families and privates, the continuous and always increasing cuts to school resources, both economical and in reducing the number of teachers; the closing of teacher specialisation schools – all these elements, applied

to the Italian educational system without any interruption from 1997, have not only lead again to the primacy of politics on education, but have also slowed down the interest for new and innovative experiences.

With full time impoverishment and the offenses at planning school activities and didactical contents – the two pillars of contemporary school – teachers cannot put wide-ranging experiences into effect, as well as apply oriented projects to some particular aspects of their own activity. But wide-ranging projects and “revolutionary” instances are effectively discouraged. Only Kindergartens in Emilia (a region in the North of Italy) remain in good evidence. The rest are poor and desperate.

The new prime minister, Matteo Renzi, has realized a new project of school reform in 2015, defined by him as the “Good school” (“La buona scuola”). However, even though this new trend meets the contingent needs of young people, the wishes of families and the peculiar features of our time, as Angelo Luppi arguments (2015), this Law does not define a really renewed school system for Italy.

Conclusion

From my exposition, necessarily concise, two meaningful facts emerge: firstly, in spite of shaky and mostly negligent school politics, Italy can boast a conspicuous number of experiences and wide-ranging educational projects. In some cases, for example, the work of Loris Malaguzzi’s *Kindergartens* in Reggio Emilia has been considered as a model all over the world. All these experiences take their origin from teachers’ will and critical consciousness –

as in the case of Agazzi Sisters, Mario Lodi or Maria Maltoni – or from certain intellectuals of the most various ideologies, encouraged by strong, civil engagement. We go from the moderate Zanotti Bianco to more or less fervent socialists, like Giovanni Cena or Danilo Dolci, or to priests who make education for all – like Don Milani – an important part of their catechesis; secondly, all these experiences, if and when they succeeded in touching politics, coming to a sort of rich and reciprocal interaction, had very soon lost their creative impulse: politics has been renewed, giving space to some interesting instances, however withdrawing very soon, in the past because of the war and dictatorship, and in the present because of the coming of restorative and conservative times both at the cultural and social levels.

Therefore, a question may arise: Why all these experiences – and they were many – that from 1861 to the present have, at the end, failed? It is certainly not the case that, presently, many of the nouns, experiences and facts I have recalled are unknown to the majority in Italy. Even if – and it is the case of Don Milani – we would still recall them, this belated fame implies an emptying of meaning. Presently, in fact, Don Milani is cited with appropriateness or inappropriateness, signaling a neutralisation of his message. In order to explain the reasons of this failure it is not enough to recall the fact that media, both in the past and in the present, have always shown scarce attention to the universe of education, and, when it has been demonstrated, they did not help the cause with conviction.

It is no doubt that we may have found more profound reasons at the root of this

phenomenon, for which I can formulate two hypotheses:

- a. We need to recognise that a clear and distinct educational idea rarely exists or has existed at the basis of these experiences: the political dimension has been explicitly programmed and privileged or the input of each project, especially at the beginning of our Unification, has been philanthropic. Educational consciousness, grounded on a clear, scientifically justified idea of education and school is very rare, appears lately and, in most cases, is limited to those projects of which teachers are charged with;
- b. Generally, moreover, we deal with experiences connected to the exemplariness of an individual who has been the promoter and who, afterwards, has published and diffused procedures, characters and results of the project put into effect. Even when, as is the case of Giovanni Cena and the activities of his team in Agro Pontino or the ANIMI, we find a working-group, only one figure emerges and becomes charismatic, to the degree that the other members of the group vanish altogether with the project the group is going to realize. The merit is generally ascribed to the promoter of the project, to his abnegation, dedication and intuitions. If this is particularly true for projects of the late 19th century and the beginning of the 20th, it is not less evident for teachers nearer to our time, as Dolci, or the teachers of the MCE, from Ciari to Lodi and Bernardini. Although these teachers relate efficaciously to their activities and ideas, not for perpetuating their memory, but for transmitting

a didactical model of which somebody else could be a follower, yet we shall recognise that the didactical activities and results are bound to their presence. It is discouraging to admit – as in some cases it has happened while interviewing old pupils of these “special” and charismatic teachers – how their traces have weakened, even within people who have been their close acquaintances for a very long time, or how their messages are repeated schematically and with simplification, invalidating ideals and hopes from which they were moved.

From these points, we can deduce certain conclusions:

- i. If Science of Education could constructively speak with politics, it would be necessary that projects and experiences be supported by the entire scientific community and not the outcome of individual choices, or, even worse, of a singular person; the success of a long lasting experience, or of an educational project, can not be founded on a contingent need or even on an ideal, but must extraneous to education itself, even if this ideal is noble and shared. In fact, the efficacy of an educational model strictly depends on the clearness of the educational idea to which it lies upon;
- ii. In other words, for all educational projects, we must look at school and education as autonomous principles, because they are founded on and from the conceptual apparatus of education and not as tools for purposes external to them;

This implies two important factors: firstly, all scholars of the educational universe community, from 1861 until recent

years, have been closed into academy research and this has obviously precluded the real comprehension of actual education. A symptom of this dualism – i.e., between the research dimension and the practical engagement – are the recurrent accusations aimed at the political world, which accompany the course of our national history, but, at the end, result inefficacious. However, it should not be forgotten that many ministers – such as De Sanctis or De Mauro, taking two examples very far in time – even though make acute analyses of the Italian formative system, they have not left meaningful traces in the Ministry of Education.

Secondly, after 150 years – the time has come that educationists are charged of their responsibilities. Theorists – I would prefer to define them as scientists of education – and historians of education (as I am) have rightly criticized the poor Italian school politics in our country, but, in front of the disasters operated by incapable ministers, have often accepted the fact as ineluctable. But if we are or strive to be good scientists of education, namely ca-

pable of elaborating an educational conceptual model, we will admit that certain contingences – the economic crisis, the demographic decrease and others – are not enough to justify inauspicious choices of school politics. Nobody was listening to what the educational research had to say: nor yesterday, neither today. And that shall be held account for, because, at times, the so-called theorists of education have lowered their guard, allured – from 1861 until now – by fashions and contingences, forgetting that an intellectual's task is that of placing himself in front of traditions and existing data with a critical look, a doubting attitude and a rushing towards future.

If we really wish to change matters for the next decades, as I hope and I would like, it will be necessary that true scientists of education, instead of pursuing aspects and contingent problems, apply themselves to their real object of study: the educational paradigm, from which any approaches to the practical dimension will be logically and epistemologically founded and therefore efficacious.

REFERENCES

- Alfieri, F. (1976). *Il mestiere di maestro: dieci anni nella scuola e nel Movimento di cooperazione educativa*, Milano: EMME.
- Bellatalla, L. (1995). *La biblioteca della "Scuola Pedagogica" dell'Università di Pisa*, in G. Genovesi-L. Rossi (a cura di), *Educazione e Positivismo tra Ottocento e Novecento in Italia*, Ferrara: Corso, p.111-124.
- Bellatalla, L. (1999). *John Dewey e la cultura italiana del Novecento*, Pisa: ETS.
- Bellatalla, L. (2004). *I Decreti Delegati: dal centralismo alla cogestione*, in L. Bellatalla, G. Genovesi, E. Marescotti, *La scuola in Italia tra pedagogia e politica, 1945-2003*, Milano: FrancoAngeli.
- Bellatalla, L.; Genovesi, G.; Marescotti E. (a cura di) (2012), *La scuola in Italia: identità, figure, situazioni*, Padova: CLEUP.
- Bellatalla L., Marescotti E. (a cura di) (2013), *150 anni di scuola nell'Italia unita.*, Padova: CLEUP.
- Bernardini, A.; Mameli, T.; Granese A. (1975). *Diventare maestri*, Firenze: La Nuova Italia.
- Betti, C. (a cura di) (2009). *Don Milani tra storia e memoria. La sua eredità quarant'anni dopo*. Milano: Unicopli.
- Bini, G. (1971). *La pedagogia attivistica in Italia*, Roma: Editori Riuniti.
- Borghi, L. (1962). *Educazione e sviluppo sociale*, Firenze: La Nuova Italia.

Codignola, E.; A. M. (1951). *La scuola città Pestalozzi*, Firenze: la Nuova Italia.

Di Santo, M. R. (2015). *Al di là delle tecniche. La pratica educativa di Aldo Pettini*, Milano: Prometheus.

Ferrière, A. (1927). *L'aube de l'école sereine en Italie: monographies d'éducation nouvelle*, Paris: Cremer.

Frabboni, F. (2011). *Povera, ma bella: la scuola fabbrica del futuro*, Gardolo (TN): Erickson.

Genovesi, G. (1999). *Schola infelix: le ragioni di una sconfitta*, Formello: SEAM.

Genovesi, G. (a cura di) (2004). *Attivismo e pedagogia: ripensando l'educazione nuova*, Parma: Ricerche pedagogiche.

Genovesi, G. (a cura di) (2010). *C'ero anch'io.*

A scuola nel Ventennio: ricordi e riflessioni, Napoli: Liguori.

Luppi, A. (2015). *La scuola come impresa formativa*, Milano: Prometheus.

Maltoni, M. (1949). *I diari di San Gersolè*, Firenze: Il Libro.

Maltoni, M. (1964). *Esperienza e espressione a San Gersolè*, Brescia: La scuola.

Scuola di Barbiana. (1967). *Lettera a una professoressa*, Firenze: Libreria editrice fiorentina.

Serpe, B. (2004). *La Calabria e l'opera dell'ANIMI. Per una storia dell'istruzione in Calabria*, Rende: Jonia editrice.

Tomasi, T.; Bellatalla, L. (1986). La "Scuola Pedagogica". Preistoria di un problema ancora irrisolto, in *Scuola e città*, XXXVII, p. 9-20.

Iteikta 2015 09 30

Priimta 2016 09 06

Political education at Lorenzo Milani's School in Barbiana

Anna Krajewska, PhD

University of Euroregional Economy in Józefów

Address: Olsztyńska 63 11-001 Dywity, Poland

E-mail address: anna2764@wp.pl

The political education of Lorenzo Milani in Barbiana was an education for peace. Its main goal was to shape a learner – an individual not guided by violence, i.e., one who believes in himself/herself and in other people, who has a creative attitude to the surrounding reality and the capacity to modify it in a more human manner. It was also supposed to form a man committed to solving conflicts without the use of violence, through the ability of persuasion, and who would keenly participate in voting and organizing a strike. Milani taught his pupils to “walk a tightrope” by helping them think independently and listen to their own conscience. On the other hand, he thought how to become free, independent citizens, able to discuss issues concerning injustice according with their own beliefs.

From the ethical and political point of view, an education of peace was simultaneously an education of change and justice, solidarity, the coexistence of cultures and nations. The education of peace, proposed by Milani, emphasized the ability of learners and the supporters of various political parties to discuss and – above all – coexist one with another.

Keywords: Lorenzo Milani, Barbiana, school, politics, political education, community involvement, education for peace.

Introduction

Lorenzo Milani was born on 27 May 1923 in Florence, in a wealthy and sophisticated family of Albert Milani and Alice Weiss. His father, trained as a chemist, had a variety of literary interests and knew six languages. His grandfather, Luigi Adriano, was a highly-respected archaeologist, and his great-grandfather was a world-famous Italian philologist, who at the age of twenty-four had held the chair of Greek literature at the University of Pisa (Fallaci, 1974, p. 14).

Members of the Milani's family were Agnostics. However, Lorenzo's parents

were married in the Catholic Church, and their kids were christened after many years of marriage, in order to avoid the spreading of fascist persecution.

After passing his classical high school finals, Lorenzo did not continue studies at a university. He wanted to become a painter. For a short time, while living in Florence, he attended the studio of the German artist Hans Joachim Staude (Fallaci, 1974, p. 66).

After returning to the country, he met and became friends with the Italian priest Rafaele Bensi. Under his influence, he converted to Christianity and, to the great surprise of his mother, who was a Jew, Lorenzo joined the seminary. After taking the

priestly vows in 1947, he began working in Calenzano, Tuscany. At that time, this region, which had been typically agricultural until then, slowly became an important industrial center. First, as a vicar, he taught religion to children in school. There he stated that his parishioners are missing the fundamental tools to understand the word of God. He founded the people's school for working urban and rural youth, which was a "specific" concept for those times.

The manner and nature of pastoral activity that was carried out had caused problems. He exposed himself to the authorities of the Curia and the politically correct-thinking secular people. In 1954, he was transferred to Barbiana, a small mountain town lacking even the basic commodities of running water and electricity. There Lorenzo continued his activities as a teacher, by organising a new school for the children of workers and farmers from the surrounding villages, who in a state school, located a few kilometres from their place of residence, did not achieve satisfactory results in learning. Thus, they repeated grades and resigned from education as they did not receive promotions.

In 1958, Milani published a book on which he had been working during his stay in Calenzano. It was entitled *Pastoral Experiences*. However, shortly enough it was withdrawn from the market with the command of Sant'Uffizio, because it was considered "improper".

By 1967, another publication associated with his person had appeared. It is regarded as a famous work even now, titled *Letter to Military Chaplains*. It brought publicity to the school of Barbiana, not only in Italy, but in many European coun-

tries as well. It was the work of Milani's students, whereas he was just a coordinator in its creation. A month later, i.e., on the 26th of June, Lorenzo Milani passed away due to an incurable disease (Fallaci, 1974).

Policy in terms of Lorenzo Milani

In the common belief, politics is the business of the party or the government. Therefore, politics, perceived as the actions of rulers or means to realise the interests of the government, was not taught. It was eliminated from school curriculum as an impeding and not exemplary element, since what counts in pedagogics is primarily universalism (Cristofanelli, 1975, p. 80).

Milani was a bright and critical observer of the socio-political life, and his knowledge of the works of classical authors allowed him to formulate his own definition of the policy. Showing certain denaturalizations of the term "politics", he indicated its true meaning, namely as an interest in social problems. Not by chance, then, the motto of the school in Barbiana was "I care", which was supposed to mean "I am concerned", "it presses heavily on my mind" (Milani, 1996 p. 34). It was the opposite of the fascist motto: "I don't care." For the students of Barbiana, their motto was a tool of an active and altruistic relationship with another human being. "I Care", written in capital letters on one of the walls, was to develop the awareness and responsibility of each student in their relationships with other people (Pancer, 1987, p. 103). Milani was well aware that it was one of the most neglected areas of education: "Say that this is the subject, that you do not know. You know the trade un-

ions. You have never eaten at home of the worker. You know nothing about the dispute of the means of transport. Only traffic jams disturb you in your private life. You have never dealt with these problems, because they result in anxiety” (Milani, 1997 p. 123-124).

The involvement of schools should be expressed in its interest in social problems by exposing conscious and unconscious mechanisms applied by the authority in order to maintain the established order. Using strong words, he sharply criticized apolitical and noncommittal persons and those who considered themselves independent, and in fact supported one of the contemporary political groups: “Most of my friends from Florence do not read newspapers. Whereas anyone who reads, chooses a newspaper representing the interests of power. I asked once a man, does he know who is funding the newspaper that he is reading: ‘It is independent. I don’t want to hear about politics.’” (Milani, Scuola di Barbiana, 1996, p. 108).

G. Pecorini, referring to Milani’s critique of apoliticism, explains that the fear of taking up the subject of policy issues, the lack of political commitment and the lack of criticism had become a ground for fascism: “A criminal is both, the one who steals, as well as the one who throws the stone” (Milani, 1996, p. 50). Similarly: “A fascist,” explains Pecorini, “is the one who wears black shirts, [...] as well as the one who in civil clothes, without weapon, not wanting to stain his hands, gives permission to others” (Pecorini, 1968, p. 95). The seeds of fascism, which society carefully cultivates, are perfect citizens, as further explained by Pecorini:

[...] Who through their offspring immortalize classes and race, and request them not to be reached by the disorder that is a harbinger of universal collapse. Therefore, apoliticism is a natural seed of fascism. “Is it possible,” derides one of the students of Barbiana, “that you still do not understand it? Your appearance commands respect. Maybe you do not have nothing to do with the crime, but only with the Nazi crime. Obedient and loyal citizen, who precisely counts boxes with soap and too careful to be mistaken, does not wonder, whether the soap has been done from the human body.” (Milani/Scuola di Barbiana, 1996, p. 78; Pecorini, 1996, p. 95).

Addressing the teachers, he wrote: “You are deformed, because you teach in a school such as mine. By malice you do not distinguish children from wealthy families. Unfortunately, you spent too much time with them and you came to like them. You also started to like their families, their world [...]. Who loves such people as them is apolitical” (Milani, 1996 p. 92). He wrote about the apparent discoveries and technical inventions: “For the crime of Hiroshima are responsible thousands of people; direct jointly liable: politicians, scientists, technicians” (Milani, 1996 p. 83).

Milani was aware that the past and the future are closely related with each other and that is why he cultivated a novel spirit within his school students, proposing for them the prospect of a better life. In this way, the school became a promoter of the new situation and joined the process of transforming society. Therefore, the involvement of school should be expressed in its interest in social situation by exposing conscious and unconscious mechanisms used by the rulers of the regime (Pecorini, 1968).

According to Braccini and Taddei, the abovementioned method to perceive policy results in three consequences:

1. In solving “other” problems, the commitment and contribution of everybody is required. This political aspect refers to the culture without which the sovereignty of the society, guaranteed by the Constitution, would be only a tragic mockery. Hence there is the priority and responsibility of the school. The task of the teacher is to teach political commitment.

2. Finding a solution to the political problems will be possible only if the state (without excluding anyone) will be able to respond to the problems of all citizens. Hence there is the obligation to take position for and pronounce on the behalf of those who have become the victims of injustice; apoliticism, the lack of involvement in politics is in fact pronouncing for injustice, fascism and the oppression of the poorest.

3. Policy is the realization of the common good in specific historical conditions. It results in the importance of democracy, as Milani attributes it, which is understood as a tool to simplify the peaceful solutions of problems. It is also a rejection of any ideology, one which may suggest a definitive solution to historical problems as the answer to all the urgent problems of civil life, and thereby legitimize the use of any measures, including the oppression or the elimination of the weaker ones to expedite victory. In times of Milani, a policy of social justice was only supposed to be built. The crucial role in this process was supposed to be played by the trade unions; therefore, Milani tried to direct his students primarily to activity in profes-

sional organisations, and by order next in traditionally understood political activity (Braccini, Taddei, 1999, p. 143-144).

An analysis of Milani’s thought allows to determine that policy did not lie in supporting any of the running parties. However, it meant for the engagement of men in a broader sense; it meant to promote the individual in every area of one’s activities. The political education of Milani served to shape opinion on policy and encouraged to take part in it. Therefore, it was about preparing a student who could notice, formulate and solve social problems. Milani wanted to shape the personalities of his students so as to make them capable of following the goodwill of others and controlling their selfish needs. An active citizen cannot be educated in any other way than by an early involvement in social tasks, in which respect to the common welfare is more important than personal needs. He also wanted to arouse political awareness within his students, as well as the love for another human being and – as the ultimate goal – faith (Braccini, Taddei, 1999, p. 144).

Political education as an education for peace

The political education of Milani has been determined by many authors as an education for peace (Drago, 1990; Corradini, 1989, p. 113-126; Pati, 1983, p. 8-11; Guzzo, 1987, p. 21). One of the main goals of the education for peace was the shaping of a student as a human, one not guided by violence – *nonviolento*, i.e., a man who believes in himself and in others; who creatively approaches the surrounding re-

ality, turning it into a more human one. As a teacher, he had clearly defined objectives, towards which he led his students: "I'm not a social and political dreamer: I am a teacher of alive people. I teach young people to be good, responsible and independent citizens. I taught them love for each other, extracted hidden sensitivity, community involvement, the rebellious instinct, dignity, the desire to serve God and anyone outside Him" (Milani, 1977, p. 246). Education for peace is also aimed at the formation of man who gets involved in the solutions of conflicts without the use of force. The factors which ought to help in it were these: the ability to persuade, participation in polls and strikes. It is explained in more detail by Milani:

I will not discuss here about the concept of Homeland. I do not like such divisions. However, if you usurp the right to divide the world for Italians and foreigners, I must tell you that, according to your concept – I do not have a Homeland. Therefore, I demand the division of the world, on the one hand for the dispossessed and oppressed people, and on the other hand for privileged people and exploiters. The first ones are my homeland, others are foreigners. If you think that the Italians and foreigners can kill each other, I demand the right to speak that the poor can and must fight against the rich. At least in the choice of measures I'm better than you. The weapons that you approbate are cruel means, machines that kill, hurt, destroy [...]. The only weapon which I recognize is harmless and noble: it is strike and voting (Milani, 1977, p. 12).

It is also a rejection of any ideology, one which may suggest a definitive solution to historical problems as the answer to all the urgent problems of civil coexistence. These ideologies impose sanctions

concerning the use of any measures, including the oppression or the elimination of the weaker ones to expedite victory (Braccini, Taddei, 1992, p. 144). Moreover, a man – according to Milani – should be able to live every day without isolation from global problems and constantly seek the truth. In *The Letter to the Judges*, he wrote:

The school is different from the courtroom. For you, judges, things that matter have been established by law. However, at school, the past and future are equally important and existing. The ability to teach how to walk a tightrope is a very difficult art: on the one hand, shaping the sense of being critical (this is similar to the function which you perform), and on the other hand, the desire for better rights (this is different from your function) (Milani, 1973, p. 36).

He taught his students to walk a tightrope by helping them think independently. He also taught to listen to the voices of their own consciences, also becoming free, independent citizens, who are able to discuss issues of injustice in accordance with their own beliefs. The most important thing for him was to inculcate "the connection between culture and faith and raising in them a desire for self-criticism, which is the fruit of a mature personality" (Acerbi, 1983, p. 124-145; Martinelli, 2005, p. 17).

From the ethical-political point of view, education for peace was also bringing up to changes and to justice, solidarity and coexistence of cultures and nations. This meant the ability to take up and pursue the discussion and, above all, the ability of coexistence of different political groups: "The problem of others is my problem. Policy means being together" – he wrote

in a letter to a professor (Milani/Scuola di Barbiana, 1996 p. 14).

Processes of education for peace, analyzed with paying special attention to the objectives, were characterized by an “offset” from the cognitive area to an interpersonal relationship. In other words, education for peace was not to transfer a certain skill set, but to learn a variety of relationships (with the same as I, with others, with nature, with supernatural being, with each other). Curriculum programs and education for peace did not consist of “topics”, but rather “problems”, with a special focus on “conflicts” (racism as a rejection of another man, division for the North and the South as a way to isolate the industrialized countries from the third world countries).

Education for peace in the school of Barbiana aimed at modifying certain common beliefs in relation to topics related to the war, racial divisions, violence, homeland, peace, aggression, conflict, enemies (Fabbretti, 1972, p. 154), again, as argued by Milani: “You shall seek the truth without fear. Strict school, such as ours, that does not know what is rest and vacation, it has time for studying and reflection. Therefore, it has the right and duty to speak about things that others do not say. It’s the only entertainment that is allowed to my students” (Milani, 1973, p. 34). Thus, the citizen, whom Milani wanted to shape, is a man of full and responsible social engagement, who, although independent, is aware of the law, and yet who does not allow the law to dominate him, obeying the law so far as it respects man and his rights (Milani, 1973 p. 34).

Challenging blind obedience, which was required by the fascists, Milani ironi-

cally claims: “*l’obbedienza non e più una virtù*” (obedience is no longer a virtue) (Milani, 1973, p. 51). In his opinion, virtuous is the obedience to our own conscience. He considers that we need to have a lot of courage to remind young people that they are independent, sovereign and therefore obedience (blind and uncritical) is no longer a virtue, but only a weakness, which should not be used to protect foreign interests. It is the time when everyone shall feel responsible for everything. Only then we will be able to talk about the progress of morals, proportional to technical progress (Milani, 1973, p. 51; Drago 1979, p. 36-38).

According to Pati, the position of Milani contains a precise educational contribution, since it expresses the idea of man having the duty to take a critical position towards the world as well as to reconsider already adopted decisions without the influence of conformity, habits and stereotypes arising from ignorance.

Furthermore, the correct critical preparation is an essential element of social, civil, political and religious life. Consequently, we can consider that the statement “*l’obbedienza non e più una virtù*” results from the need of Milani to shape free and responsible people, ones who are able to challenge arbitrarily enforced rights and regulations and oppose injustice so as to pronounce for true justice (Pati, 1983, p. 8-11).

Balducci maintained that the famous defense of the clause of conscience, in which Milani and the school in Barbiana were involved, was not the effect of protesters’ individualism, but an act of fidelity to moral imperatives (Balducci, 1995,

p. 52). Galeazzi is also of the same opinion (Galeazzi, 1994, p. 729-738), he agrees with the view that Milani did not persuade obedience as a matter of principle to free the conscience of automatism, the weight of tradition and stereotypes by offering a completely different kind of responsibility of free citizens. Milani wrote:

I can't tell my students that the only way to love the law is passive obedience. I can only tell them that they should respect the human right only when it is just (i.e., when it defends the weakest). However, when you are convinced of its injustice (i.e., if it provides sanctions for the abuse by the strongest), then they should insist on its amendment (Milani, 1973, p. 32).

According to Milani, we deal with the real "clause of conscience" at the moment when we realize this difference and implement it in practice. There is no better school than the moment of test, when a man pays for listening to the voice of his own conscience, i.e., when he opposes the law knowing that this law is wrong and he accepts the consequences (Fabbretti, 1972, p. 168-169).

Galeazzi emphasizes that Milani's concept of education for peace contains two concepts: firstly, education for peace understood as the control of aggression; secondly, education for peace understood as a radical rejection of aggression. The joint goal of both opposing positions is the harmonious shaping of an individual according with his or her nature, teaching one inner peace, serenity and a tendency to show positive feelings (Galeazzi, 1994, p. 729-738).

Consequently, peace is understood not only as the lack of conflicts, but also

as the ability to solve them without using violence. The problem does not lie in the suppression of aggression, but in giving it right direction, because aggression (which should not be confused with violence) is the internal energy that counteracts the passive submission. Milani was opposed to conformist attitudes, he tried to destroy uncritical thinking, which manifests itself in adapting to the current or fashionable trends and giving up everything what is creative and independent.

Galeazzi also draws attention to the bi-directional character of Milani's education for peace. Even if the pedagogy of Milani lacks the psychological and methodological analysis of the problem, there are two forms of struggle: first, one of against social injustice (which is the objective cause of wars); second, one of against submission to an unjust law (which is a subjective cause of wars). In short, you can say that for Milani peace did not always mean taking the passive attitude against social injustice, thus it meant commitment and responsibility (Galeazzi, 1994), p. 729-738).

Milani understood that the raising of an individual, who consciously participates in the construction of a better future, can take place only through education, provided that the science is to not be drawn on the verbal gaining of knowledge, but on aiming at the development of one's own personality. The second tool of education in adopting students to change an existing fact was the suppression of selfish instincts and the development of cooperation with others. This complicated process of political education – which prepares the ground for changes within social relations – was linked by Milani with the fight against

selfishness and the shaping of altruistic attitudes.

To sum up, we can conclude that the innovative approach of Milani to the subject of political education focused on the development of social attitude, the shaping of reasonable opinions on policy and on encouraging individuals to partake in its processes. Therefore, it is all about the adequate preparation of a young citizen who shall be involved, who will observe social problems and resolve them in a peaceful manner. Therefore, the aim of the political formation was a responsible and involved citizen fighting for a better tomorrow. It was supposed to create, and, above all, fa-

miliarize one with the rules and the law, because it is impossible to respect and fight for something that is not known or not understood. The school of Barbiana has become such a place (Gelazzi, 1974).

Milani, through his life and work, contributed to the creation of the culture of peace by indicating values such as democracy, cooperation, respect for one's fellows, justice, freedom. He was the promoter of justice and freedom, truth. His teaching was liberating from the serfdom of stronger ones; it was also the protection of minorities, diversity and the weakness of the poorest (Guzzo, 1987, p. 21-22; Balducci 1995, p. 116).

REFERENCES

- Acerbi, A. (1983). *Cultura popolare e parola in don Lorenzo Milanini. Don Lorenzo Milani tra Chiesa, cultura e scuola*, Atti del Convegno Chiesa, cultura e scuola in don Milani, Università Cattolica, 8-10 March, p. 124-145.
- Balducci, E. (1995). *L'insegnamento di don Lorenzo Milani*, (ed. M. Gennari). Bari: Laterza.
- Braccini, F.; Taddei, R. (1999). *La scuola laica del prete don Milani*. Roma: Armando.
- Cristofanelli, P. (1975). *Pedagogia sociale di don Lorenzo: una scuola per gli esclusi*. Bologna: EDB.
- Drago, A., (1990). Verso una teoria pedagogica dell'educazione alla pace. L'esperienza di don Milani e C. Freinet. *Animazione Sociale*. Vol. 26, p. 13-20.
- Fabbretti, N. (1972). *Don Mazzolari Don Milani. I "disobbedienti"*. Milano: Informazione Storica Bompiani.
- Fallaci, N. (1974). *Dalla parte dell'ultimo. Vita del prete Lorenzo Milani*. Milano: Libri Edizioni.
- Francesconi, R., (1976). *L'esperienza didattica e socio-culturale di don Lorenzo Milani*, Modena: CPE.
- Galeazzi, G. (1994). La provocazione pedagogica di don Milani. *Studium*, Vol.5, p. 729-738.
- Gesualdi, M. (ed.), (1970). *Lettere di don Lorenzo Milani priore di Barbiana*. Milano: Mondadori.
- Guzzo, G. (1987). Don Lorenzo Milani maestro di pace e di libertà. *I diritti della Scuola*, Vol. 4, p. 12.
- Martinelli, F. (2005). Lo spazio e tempo scuola. „Mille Barbiana”, Forum dei saperi, Università Coscienza.
- Milani, L. (1996). (Scuola di Barbiana), *Lettera a una professoressa*. Firenze: LEF.
- Milani, L. (1973). *L'obbedienza non è più una virtù*, LEF, Firenze.
- Milani, L. *Lettera ai giudici*. Online: https://www2.units.it/cusrp/presentazioni/milani_giudici.html
- Milani, L. (1977). *Esperienze pastorali*. Firenze: LEF.
- Pancera, M. (1987). *Lorenzo Milani, Quarant'anni di storia scomoda*. Milano: Paoline.
- Pati, L. (1983). Chiesa, cultura e scuola in don Lorenzo Milani. *Scuola Italiana Moderna*, Vol. 42, p. 8-10.
- Pecorini, G. (1968). Due note sulla lezione di don Milani – Il fascismo si coltiva in vaso, In Idem: *A messa con i carabinieri*, Vicenza: La Locusta.
- Pieraccioni, D. Don Milani prete scomodo. Una vita diversa. *La Nazione*, Firenze 25 June, 1977. in: M. Moraccini, (2002). *Scritti su Lorenzo Milani. Una antologia critica*, Pisa: Il Grandevetro.

POLITINIS UGDYMAS LORENZO MILANI MOKYKLOJE BARBIANOJE

Anna Krajewska

S a n t r a u k a

Straipsnyje aprašomas Lorenzo Milani politinis ugdymas, kitaip apibrėžiamas kaip ugdymas taikai. Svarbiausias šio ugdymo tikslas – ugdyti smurto nepripažįstančią asmenybę, pasitikinčią savimi ir kitais žmonėmis, turinčią kūrybišką požiūrį į supančią tikrovę ir ją keičiančią laikantis žmogiškumo principų. Taip pat buvo siekiama ugdyti žmogų, galintį spręsti konfliktus be smurto, gebantį įtikinti, dalyvaujantį balsuojant, organizuojantį streiką ir pan. Milani mokė savo mokinius „eiti įtemptu lynu“, skatindamas juos savarankiškai galvoti, klausytis savo sąžinės. Be to, jis mokė mokinius kaip tapti laisvais

ir nepriklausomais piliečiais, gebančiais svarstyti problemas, remiantis savo įsitikinimais.

Etiniu ir politiniu požiūriu, ugdymas taikai taip pat buvo ugdymas pokyčiams ir teisingumui, solidarumui, kultūrų ir tautų sambūviui. Milani pasiūlytas ugdymas taikai kvietė įvairių gebėjimų mokinius, įvairių partijų šalininkus diskutuoti, o svarbiausia, sugyventi vieniems su kitais.

Pagrindiniai žodžiai: Lorenzo Milani, Barbiana, mokykla, politika, politinis ugdymas, ugdymas taikai, bendruomenė.

Įteikta 2016 11 03

Priimta 2016 11 30

Pedagogikos istorijos tyrimai Lietuvoje: „Acta Paedagogica Vilnensia“ publikacijų analizė

Irena Stonkuvienė

Socialinių mokslų (edukologijos) daktarė docentė
Vilniaus universiteto Filosofijos fakulteto
Edukologijos katedra
Universiteto g. 1/9,
LT-01513 Vilnius
El. paštas: irena.stonkuviene@fsf.vu.lt

Straipsnyje nagrinėjama, kiek ir kaip pedagogikos istorijos idėjos atsispindi žurnalo „Acta Paedagogica Vilnensia“ publikacijose. Taikant content analizės metodą, aptariamas pedagogikos istorijos publikacijų turinys, jo kaitos tendencijos, metodologinės prielaidos. Nustatyta, kad pedagogikos istorijos publikacijų tolydžio mažta. Sunku pasakyti, ar šių tendencijų lemia mažėjantis pedagogikos istorijos populiarumas, ar tai, kad Lietuvoje taip ir nesusiiformavo stipri pedagogikos istorijos mokykla, ne tik istoriniu aspektu analizuojanti įvairius ugdymo klausimus, bet ir svarstanti savo pačios kaip mokslo teorines ir metodologines prielaidas, aptarianti tyrimų metodus ir kita.

Pagrindiniai žodžiai: pedagogikos istorija, „Acta Paedagogica Vilnensia“, mokslinės publikacijos.

C. Campbellas ir G. Sheringtonas (2002), svarstydami teorinius pedagogikos istorijos klausimus, pažymėjo, kad šios mokslo šakos populiarumas smarkiai mažėjo jau nuo septinto XX a. dešimtmečio. Ilgą laiką buvusi gana populiori, ši mokslo šaka pirmiausiai ėmė nykti iš studijų programų. Iš dalies tai susiję su išorinėmis aplinkybėmis: mokytojų rengimo studijos trumpėjo, buvo atsisakyta dalies disciplinų. Pedagogikos istorija buvo viena iš jų. Kita vertus, J. W. Fraserio (2015) nuomone, įtakos pedagogikos istorijos populiarumui mažėti turėjo ir vidinės pačios disciplinos bėdos. Pedagogikos istorija, daugelio studentų manymu, buvo nuobodė. Faktai, datos ir „mirusių baltųjų vyrų draugija“ darėsi vis mažiau patrauklūs. Be to, vis labiau pabrėžiant kom-

petencijas ir konkrečius įgūdžius, atsakyti, kuo praktiškai naudinga pedagogikos istorija, darėsi vis sunkiau. Tai, kad šio dalyko studijos formuoja pasaulėžiūrą, ugdo kritinį mąstymą, neįtikino nei pedagogų praktikų, nei švietimo politikų (Graves, 2014). O ir patys pedagogikos istorikai sunkiai galėjo atsakyti į šį klausimą. Koją, be kita ko, „kišo“ šios disciplinos tarpdiscipliniškumas, properša tarp pedagogikos ir istorijos, taikomojo mokslo ir akademinės disciplinos, kuriai terūpėjo ugdymo ir švietimo praeitis (McCulloch, 2011). Išryškėjo savita mokslininkų tapatumo krizė. Viena vertus, besijausdami esą istorikai, jie neprivalėjo nieko aiškinti, o tik ramiai dirbti mokslinį darbą. Tačiau tai negaliojo tuomet, kai kirtis buvo dedamas ant žodžio „pedagogika“.

Surasti akademiškumo ir pritaikymo pušiausvyrą tapo vienas iš pagrindinių pedagogikos istorijos uždavinių. Atsakymas į klausimą, kam reikalinga pedagogikos istorija, G. McCullocho nuomone, pirmiausiai turėtų būti aktualus patiems pedagogikos istorikams. Tai jie turėtų nuolat permąstyti ne tik pedagogikos istorijos paskirties, bet ir metodologijos, teorijų, tyrimo metodų ir temų klausimus (Sani, 2013), ieškoti kūrybiško tradicinės istorijos ir empirinių socialinių mokslų santykio (McCulloch, Richardson, 2000; McCulloch, 2011).

Lietuvoje bene esmingiausiai pedagogikos istorijos, kaip mokslo šakos, teorinius klausimus yra gvildenęs A. Maceina pirmoje XX a. pusėje. Pedagogikos istoriją įvardijęs istoriniu mokslu, kuris „pedagoginių vyksmą tyrinėja kylantį iš kultūrinio gyvenimo, vykstantį visuomeninėje aplinkoje ir vedamą pasaulėžiūrinių principų“ (1939, p. 5), A. Maceina svarstė ir šio mokslo bei pedagogikos ir kultūros istorijos santykį, apibrėžė jo objektą, tikslus, paskirtį. Vėliau Lietuvos tyrėjai, pristatydami pedagogikos istoriją, dažniausiai tik atkartoję A. Maceinos ir kitų tarpukario pedagogų mintis, kaip ši mokslo šaka akumuliuoja ir derina ateitį bei praeitį ir padeda suvokti dabartį (Lamauskas, 2000), kaip padeda geriau numatyti ugdymo organizavimo būdus, atskleisti ugdymo esmę ir jo dėsningumus (Rajackas, 1999, p. 48). Lietuvoje parašyta nemažai fundamentalių įvairius ugdymo klausimus per istorinę prizmę nagrinėjančių veikalų (Lukšienė, 1985; Karčiauskienė, 2000 ir kt.), tačiau didesnių teorinio ir / ar metodologinio pobūdžio pedagogikos istorijos darbų nėra.

Pedagogikos istorijos, kaip ir kiekvienos mokslinės disciplinos, plėtotei itin

svarbi ir reikšminga mokslo komunikacija, užtikrinanti naujų idėjų generavimą, teorinių dilemų kėlimą, metodologinių problemų sprendimą, rezultatų sklaidą, grįžtamojo ryšio gavimą ir kita. Viena iš pagrindinių ir efektyviausių formaliosios mokslinės komunikacijos formų – publikacijos mokslo žurnaluose (Lowe, 2012; Stundžė, 2014, 2015).

Siekiant išsiaiškinti, kaip pedagogikos istorijos problemos pristatomos mokslinėse publikacijose, pasirinktas vienas iš pagrindinių Lietuvos edukologijos mokslo žurnalų „Acta Paedagogica Vilnensia“ (1991–2015). Šiame straipsnyje naudojant *content* analizės metodą aptariamas pedagogikos istorijos publikacijų šiame žurnale turinys, jo kaitos tendencijos, metodologinės prieigos. Taip pat siekiama nustatyti pedagogikos istorijos publikacijų žurnale dinamiką.

Pedagogikos istorijos publikacijų žurnale dinamika

Mokslo žurnalas „Acta Paedagogica Vilnensia“ pradėtas leisti 1991 m. Vilniaus universiteto Edukologijos katedroje. Žurnalo įkūrėjas ir vyriausiasis redaktorius (iki 2000 metų) buvo profesorius L. Jovaiša. 2000–2013 metais žurnalo redakcinei kolegijai vadovavo profesorė V. Aramavičiūtė. Profesorė, apžvelgdama dvidešimt „Acta Paedagogica Vilnensia“ gyvavimo metų ir atsižvelgdama į žurnalo kryptingumą, turinio, principų, problemų ir perspektyvų raidą, išskyrė kelis etapus: pirmasis truko nuo 1991 m. iki 2000 m.; antrasis – nuo 2000 m. iki 2008 m., trečiasis – nuo 2009 m. iki dabar.

Pirmame etape buvo siekiama pristatyti Lietuvos pedagogikos, kaip mokslo apie

žmogaus ugdymą, tyrimų rezultatus, atspindinčius jos tuometę būklę; įprasminti naujus ugdymo tikslus ir uždavinius, siejamus su savarankiško ir kūrybiško Lietuvos valstybės piliečio, gebančio brandinti savo kultūrinę bei tautinę savimonę ir spartinti Lietuvos tautos, kaip laisvos, demokratinės ir solidarios politinės bendruomenės, kūrimą. Vienas iš svarbiausių šio etapo uždavinių taip pat buvo Lietuvos ir kitų šalių švietimo istorijos problemų, galinčių padėti rasti optimalius švietimo darbo organizavimo ir pedagoginės minties plėtotės sprendimus, aktualinimas ir skelbimas (Aramavičiūtė, 2011, p. 152). Ir šis uždavinys išties buvo vykdomas – pedagogikos istorijos straipsniai sudarė kone ketvirtadalį (23,7 proc.) visų (N135) 1991–2000 m. publikuotų straipsnių. Šio etapo žurnaluose pedagogikos istorijos straipsniams skiriami atskiri skyriai, nors ir neturintys nuolatinio bendro pavadinimo („Iš ugdymo minties istorijos“, „Iš Lietuvos mokyklos ir pedagogikos praeities“, „Lyginamoji ir istorinė pedagogika“ ir kt.). Juose pristatomi tarpukario Lietuvos mokyklų ir pedagoginės minties raidą perteikiantys straipsniai. Kartu pažymimas tokių straipsnių aktualumas nepriklausomybę atgavusios Lietuvos mokyklai. Antai antro tomo pratarinėje skelbiama: „Iš jų (pedagogikos istorijos straipsnių – I.S.) gerai matyti analogijos su šių dienų problemomis, jų diskusijomis ir išvadomis, kurių įsisąmoninimas galėtų padėti rasti optimalius švietimo darbo organizavimo ir pedagoginės minties plėtotės sprendimus. Tuo tarpu daugeliu atvejų šiandien neišbrendama iš praėjusių metų bergždžių rūpesčių“ (*Acta Paedagogica Vilnensia*, 1993, p. 3). Sunku pasakyti, ką šio leidinio sudarytojas vadina „bergždžiais rūpesčiais“ – tų dienų

blaškymąsi kuriant naujos mokyklos koncepciją ar, greičiausiai, sovietinės pedagogikos išvedžiojimus. Nors didesnę dalį sudaro Lietuvos ugdymo istorijai skirti straipsniai, pristatomi ir Vakarų pedagogikos klasikai (pvz., J. Dewey, J. F. Herbart), pedagoginės srovės (pvz., egzistencialistinė pedagogika, aktyvioji mokykla). Taip pat pažymėtina, kad net ir šiuolaikines problemas gvildenę straipsniai turėjo istorinę dalį, juose dažnai buvo remiamasi iš naujo atrastų ugdymo filosofų St. Šalkauskio, A. Maceinos darbais.

Naujajame tūkstantmetyje svarstant žurnalo turinio ir paskirties klausimus, pabrėžiama globalizacijos įtaka tiek ugdymui, tiek ugdymo mokslui. Antrame žurnalo etape siekiama „išsaugoti edukologijos branduolį ir jo periferiją sudarančių mokslo šakų pusiausvyrą, užtikrinti tradicinės (fundamentinės) ir postmodernios edukologijos ryšį, ieškoti dermės tarp šiuolaikinių teorinių ir empirinių tyrimų plėtotės, propaguoti pasaulyje sukauptą novatorišką ugdymo patirtį, išvelgiant ugdymo tikslų ir problemų bendrumą bei universalumą, kartu nepaneigiant jų individualumo, specifiškumo“ (Aramavičiūtė, 2011, p.153). Tačiau, išanalizavus šio etapo straipsnius (N296), matyti, kad „naujovės“ vis dėlto laimi prieš „tradiciją“, o pedagogikos istorijos vaidmuo tolydžio mažta. Pedagogikos istorijai skirti straipsniai sudaro 7,4 proc. visų publikacijų, tačiau šį procentą smarkiai padidina pedagogikos istorikų A. Maceinos (2008) ir M. Karčiauskienės (2009) jubiliejams skirti straipsniai. Daugelyje antro etapo „Acta Paedagogica Vilnensia“ tomų galima rasti tik po vieną bent kiek su ugdymo istorija susijusį straipsnį, o kai kuriuose tomuose – nė vieno.

Dar ryškesnė pedagogikos istorijos straipsnių mažėjimo tendencija matoma trečiame etape (2010–2015). Nors pabrėžiama, kad pagrindinis šio etapo tikslas yra mokslinio diskurso švietimo politikos ir kultūros ugdymo klausimais plėtotė ir akcentuojamas tarpdalykiškumas, pedagogikos istorijai, kaip vienai iš kultūros istorijos sričių, dėmesio beveik neskiriama. Bent kiek su ugdymo istorija susiję straipsniai sudaro vos 3,7 procento.

Pedagogikos istorijos straipsnių turinys

Maceina (1939, p. 6) pedagogikos istoriją apibrėžia kaip pedagoginių praktikų (institucijų), pedagoginių problemų (idėjų, principų) ir pedagogų istoriją. Atrodo, kad panašios šios šakos problemų tyrimo apimties laikėsi ir „Acta Paedagogica Vilnensia“ autoriai.

Pristatant ugdymo institucijų raidą, žurnale daugiausiai dėmesio skiriama mokyklų istorijai (Vaitkevičius, 1991), mokytojų rengimui, profesinėms ir asmeninėms savybėms (Poškus, 1991; Karčiauskienė, 1993; Tijūnėlienė, 2002). Ugdymo tikrovę XX a. pirmos pusės kaimo bendruomenėje ir šeimoje pristato I. Stonkuvienė (2000, 2007). Tačiau šie straipsniai daugiausiai remiasi retrospektyviniais informantų pasakojimais apie vaikystę ir gali būti labiau priskiriami ne pedagogikos istorijos, o ugdymo antropologijos sričiai. Šeimos, kaip ugdymo institucijos, įtaka pabrėžiama ir estų pedagogikos istorikės M. Tilk straipsnyje, paremtame *Domostroi*, šešiolikto amžiaus rusų namų ūkio taisyklių rinkinio, analize.

Žurnale vyrauja straipsniai, kuriuose pristatomos konkrečios pedagoginės srovės (humanistinė, egzistencialistinė ir pedago-

gika) arba aptariama tam tikrų švietėjų, pedagogų praktinė veikla ir (ar) teoriniai darbai, gvildenantys įvairius ugdymo aspektus.

Nemažai straipsnių skirta S. Šalkauskio (Paulauskas, 1991; Sirtautas, 1997; Šalkauskas, 2008) pedagoginėms idėjoms aptarti. Tiesa, šie straipsniai balansuoja ties pedagogikos istorijos ir ugdymo filosofijos riba. Gvildenant dorinio auklėjimo klausimus išskiriamos vieno iš žymiausių dorovės pedagogų F. V. Foersterio (Aramavičiūtė, 1993), taip pat juo besiremiančios M. Pečkauskaitės (Tijūnėlienė, 1998) idėjos. Religinis ugdymas aptariamas remiantis socialinio katalikų pedagogo J. Bosko veikla (Jovaiša, 2000). Bent keliuose straipsniuose yra apžvelgiama kultūros ir švietimo veikėjo – mokytojo, pedagogo metodininko, daugelio vadovėlių autoriaus, vertėjo, muziejaininko, vieno iš bibliotekininkystės pradininkų Lietuvoje – Vinco Ruzgo (1890–1972) veikla (Bernotas, 1997; Širiakovienė, 1991, 1997). Galima pažymėti, kad daugelyje pedagogikos istorijos publikacijų, pristatant vieno ar kito švietėjo idėjas, dažniausiai remiamasi istoriniais šaltiniais, jo veikalų analize. Tačiau yra ir straipsnių, besiremiančių vienu šaltiniu: J. Vaitkevičius (1993) pristato J. Laužiko veikalą „Švietimo integracijos pagrindai“, parašytą 1943 m. kaip habilitacijos darbą profesoriaus vardui gauti, tačiau taip ir likusį rankraštyje, O. Tijūnėlienė (1999) analizuoja M. Valančiaus šviečiamąsias idėjas, remdamasi vyskupo knyga „Maskoliams katalikus persekiojant“.

Jei analizuotume žurnalo publikacijas per laikmečio prizmę, daugiausiai rastume XIX a. pabaigos – XX a. pradžios ugdymo istorijai skirtų darbų. Prie pedagogikos istorijos priskirtume ir publikacijas, gvildenančias sovietinio

laikotarpio ugdymo klausimus, pvz., pedagogikos mokslo raidą 1973–1987 m. (Dagyte, 1991), užklausinį darbinį mokymą (Širiakovienė, 1993, 1996). Reikia pasakyti, kad tokio pobūdžio publikacijose šis laikmetis dar nėra vertinamas kritiškai. Tačiau autoriai, kurie aptaria ne pavienius ugdymo klausimus, o visą sovietinę pedagoginę sistemą, kritikos jai negaili. Prie tokių priskirtinas J. Vaitkevičiaus (1991) straipsnis, kuriame apžvelgiami 1940–1990 metų Lietuvos švietimo sistemos pokyčiai. 1940–1990 metų laikotarpio istoriniai lūžiai atsispindi ir straipsniuose, kuriuose aprašomas lietuvių ugdymas egzilyje: perkeltų asmenų švietimas stovyklose Vokietijoje (Pečkus, 1996; Montvilaitė, 1997), ugdomoji ateitininkų veikla emigrantų bendruomenėse (Gedvilienė, Šukys, 2007).

Žurnale istoriniu aspektu analizuojami ne tik tam tikri ugdymo klausimai, bet ir paties ugdymo mokslo raida. Paminėtini S. Montvilaitės darbai, kuriuose analizuojami ugdymo mokslo sistemos pradmenys Lietuvoje (2004), pristatomos ugdymo tyrimų raidos tendencijos (2005).

Bene aktyviausia žurnale publikuojamų pedagogikos istorijos straipsnių autorė – S. Valatkienė. 1980 metais Vilniaus universitete apgynusi disertaciją „Mokymo formų ir metodų problema JAV pedagogikoje XIX a. pabaigoje ir XX a. pradžioje“, mokslininkė ir toliau liko ištikiama pedagogikos istorijos tyrimams. Ypač daug dėmesio S. Valatkienė skiria „naujojo ugdymo“ (aktyviosios mokyklos) analizei. Remdamasi šio pedagoginio judėjimo idėjomis ir veikla, mokslininkė analizuoja įvairias ugdymo ir švietimo problemas: mokymo individualizavimą (1993), dorinį

ugdymą (2000), mokinių savivaldą (2001), mokytojų rengimą (2002), visuminį ugdymą (2005) ir kt. Nepaisant akivaizdaus žavėjimosi aktyviaja mokykla, pedagogikos istorikė geba išlikti objektyvi ir kritiškai pažvelgti į tyrimo objektą. Pavyzdžiui, straipsnyje „Aktyviosios mokyklos atstovų kritinis požiūris į Herbarto mokyklą“, aptardama XIX a. pabaigoje ir XX a. pradžioje vyravusią senosios (tradicinės) mokyklos kritiką, S. Valatkienė (1991) pažymi, kad vienas iš aršiausių „naujojo“ ugdymo (progresyvistų) judėjimo atstovų J. Dewey, nors ir kritikavo „tradicionalistą“ J. F. Herbartą, pats daug ką iš jo perėmė.

Minėjome, kad pedagogikos istorijos straipsnių publikavimas yra susijęs ir su pedagogikos istorikų jubiliejais. 21-ojo tomo pirmasis skyrius skiriamas A. Maceinos 100-osioms gimimo metinėms paminėti, kartu aktualinti šio Lietuvos pedagogo ir filosofo idėjas pedagoginių santykių, ugdytinio veiklumo, dorinio, estetinio, religinio ir tautinio auklėjimo ir kt. srityse. E. Martišauskienė (2008) nagrinėja fundamentines A. Maceinos pedagogines idėjas, apimančias žmogaus sampratą, grindžiamą struktūriniais dėmenimis (kūnu, psichika ir dvasia), atskleidžiančias pedagoginės sąveikos esmę ir ypatumus, išryškinančias svarbiausių ugdymo funkcijų – lavinimo ir auklėjimo – pobūdį ir kita. S. Valatkienės (2008) straipsnyje aptariamas A. Maceinos požiūris į reformistinių pedagoginių sąjūdį Vakaruose XX a. pradžioje. Pasitelkusi lyginamąją analizę autorė pateikia A. Maceinos naujųjų pedagogikos srovių klasifikacijos sampratą, taip pat atskleidžia požiūrį į pedagogikos istoriją.

2009 metais minint 90-ąjį M. Karčiauskienės jubiliejų, 23 tomo skyrius „Magda-

lenos Karčiauskienės pedagoginių idėjų aktualumas kintančiai mokyklai“ skiriamas šios vienos iš žymiausių pedagogikos istorikų darbams ir idėjoms aptarti. A. Žemgulienės, S. Montvilaitės (2009) straipsnyje siekiama parodyti, kaip profesorės M. Karčiauskienės darbuose atsiskleidžia klasikinės mokytojo sampratos raida Lietuvoje. Apžvelgiamas šios sampratos formavimosi problemiškas ir ištakos antroje XIX a. pusėje, analizuojamas klasikinis jos pobūdis pirmoje XX a. pusėje, pabrėžiamas šios sampratos aktualumas. Čia taip pat analizuojamas M. Karčiauskienės požiūris į tarpukario didaktų įnašą į Lietuvos pradinio ugdymo sistemos kūrimą (Grabauskienė, 2009). S. Valatkienės (2009) straipsnyje, naudojant lyginamosios analizės metodą, siekiama atskleisti M. Karčiauskienės požiūrį į pedagoginių reiškinių vertinimą istoriniu aspektu. Straipsnyje pristatoma istorinių ištakų paieškos samprata, pagrindžiama istorinio perimamumo principo taikymo svarba šiuolaikinei Lietuvos mokyklai ir pedagogikos mokslo teorijai. Tai vienas iš nedaugelio mokslinių straipsnių ne tik „Acta Paedagogica Vilnensia“, bet ir kituose ugdymo problemoms gvildinti skirtuose žurnaluose, kuriame nagrinėjami teoriniai ir metodologiniai pedagogikos istorijos, kaip vienos iš pedagogikos šakų, klausimai. Šiuo aspektu išsiskiria ir D. Survutaitės straipsnis, kuriame aprašoma Lietuvos edukologų patirtis klasifikuojant ugdymo idėjas į teorijas, kryptis, sroves, paradigmas, koncepcijas. Straipsnio autorė taip pat pažymi, kad „vertinant pedagogikos istoriją kaip turinčią sinchroninę-taksonominę struktūrą, daroma prielaida, kad esamos ir atsirandančios ugdymo idėjos gali būti išreikštos grafiškai vaizduojant santykius tiek mikro-, tiek

makrolygmeniu. Lyginamosios analizės bei modeliavimo dėka mėginama schemiškai vaizduoti ugdymo idėjų įvairovę šiuolaikinėje edukacijoje“ (2013, p. 9)

Tačiau vis dėlto galima tik apgailestauti, kad daugumoje žurnale publikuojamų pedagogikos istorijos straipsnių metodologinės prieigos nepristatomos, beveik neapibrėžiami, juolab išsamiau neaptariami ir tyrimo metodai. Daugelis straipsnių yra tiesiog aprašomojo pobūdžio, kituose vyrauja sisteminė ar probleminė tekstų analizė ir metaanalizė, taip pat lyginimo metodas.

Apibendrinimas ir diskusija

Apžvelgus visus (N563) nuo 1991 iki 2015 m. „Acta Paedagogica Vilnensia“ publikuotus straipsnius nustatyta, kad ugdymo klausimus istoriniu aspektu nagrinėjantys straipsniai sudaro 10,4 procento publikacijų. Šiuos straipsnius analizuodami pagal skirtingus žurnalo raidos etapus, matytume itin smarkų mažėjimą. Iki 2000 m. pedagogikos istorijos straipsniai žurnale sudarė kone ketvirtadalį, 2001–2009 – 7,4 procento, 2010–2015 tik 3,7 procento. Sunku pasakyti, ar šią tendenciją lėmė mažėjantis pedagogikos istorijos populiarumas apskritai, ar tai, kad Lietuvoje taip ir nesusiformavo stipri pedagogikos istorijos mokykla, ne tik per istorinę prizmę aprašanti ir / ar analizuojanti įvairius ugdymo klausimus, bet ir svarsdanti savo pačios kaip mokslo šakos teorines ir metodologines prieigas, aptarianti tyrimų metodus ir kita.

Iš dalies tokią pedagogikos istorijos padėtį paaiškina istorinės aplinkybės. Sovietmečiu visi atsakymai į teorinius ir metodologinius klausimus slypėjo vienintelėje ofi-

cialioje doktrinoje – marksizme-leninizme. Ja remiantis buvo konstruojami ir istoriniai faktai. I. Kestere teigimu, net ir griuvus Berlyno sienai, metodologijos klausimai bemaž nepajudėjo iš mirties taško. Pasak šios latvių pedagogikos istorikės, sugriauti fizinę sieną buvo lengviau, nei įveikti barjerus galvose (2014, p. 844). Tačiau, be abejo, pokyčių pedagogikos istorijoje subyrėjus SSRS būta. Latvijoje, kaip ir Lietuvoje, atsivėrė archyvai, prieinamos tapo sovietmečiu uždraustos knygos. Tuomet istorikai netgi įgijo savitą privilegiją. Mat kai visų socialinių mokslų atstovams reikėjo permąstyti savo tyrimus ir jų teorines bei metodologines prieigas, pedagogikos istorikams užteko atverti „praeities lobynus“ (dažniausiai iš tarpukario pedagogikos) ir pateikti juos visuomenei. Ilgainiui, I. Kestere (2014) nuomone, tai tapo spąstais: pedagogikos istorija be faktų interpretavimo ir paaiškinimo pasidarė neįdomi ir nereikalinga visuomenei. Vis dėlto, pasak I. Kestere, panikuoti nereikėtų. Kaip matyti iš pagrindinių tarp-

tautinių pedagogikos istorijos žurnalų „History of Education“, (Raftery, Crook, 2012), „Paedagogica Historica“ (Dekker, Simon, 2014) publikacijų analizės, Vakarų mokslininkai taip pat ne kartą grįždavo prie metodologinių diskusijų ir, atrodytų, išgvildentų temų. Be to, pedagogikos istorijai peržengus nacionalinių valstybių ribas ir tampant vis labiau tarptautiškai (Droux, Hofstetter, 2014), visų šalių pedagogikos istorikai gali analizuoti naujas temas, pavyzdžiui, moterų švietimo istoriją, ugdymo istorijos sąsajas su emocijų istorija, socialinio teisingumo istorija, kino istorija, kasdienybės istorija, mokyklos kultūra, ugdymo įstaigų architektūra, mokytojo įvaizdžio klausimais ir kita. Mes gi pasauliui galime būti įdomūs analizuodami sovietinės pedagogikos istorijos klausimus, bet tik tada, jei remsimės naujausiomis, pasaulyje pripažintomis teorinėmis ir metodologinėmis prieigomis arba kursime savas. Tačiau tam neabejotinai reikalinga efektyvi tiek neformali, tiek formali mokslinė komunikacija.

Straipsnis parengtas pagal Lietuvos mokslo tarybos finansuotą projektą (sutarties Nr. LIT-8-87).

LITERATŪRA IR ŠALTINIAI:

Aramavičiūtė, V. (1993). F. V. Foersterio etinių-pedagoginių idėjų esmė ir aktualumas. *Acta Paedagogica Vilnensia*, t. 2, p. 113–120.

Aramavičiūtė, V. (2011). Žurnalui „Acta Paedagogica Vilnensia“ – 20. *Acta Paedagogica Vilnensia*, t. 27, p. 152–154.

Bernotas, V. (1997). Pedagogas Vincas Ruzgas. *Acta Paedagogica Vilnensia*, t. 4, p. 52–59.

Campbell, C.; Sherington G. (2002). The History of Education. The possibility of survival. *Change: Transformations in Education*, Vol. 5. (1), p. 48–64.

Dagytė, I. (1991). Pedagogikos mokslo padėtis respublikoje: informacinis aspektas. *Acta Paedagogica Vilnensia*, t. 1, p. 22–27.

Dekker, J. J. H.; Simon, F. (2014). Shaping the history of education? The first 50 years of Paedagogica Historica – introduction. *Paedagogica Historica*, Vol. 50(6), p. 707–716.

Droux, J., Hofstetter, R. (2014). Going international: the history of education stepping beyond borders. *Paedagogica Historica*, Vol. 50(1–2), p. 1–9.

Fraser, J. W. (2015). HES Presidential Address: The Future of the Study of Our Educational Past—Whither the History of Education? *History of Education Quarterly*, Vol. 55(1), p. 1–32.

Jovaiša, L. (2000). Jonas Boskas – socialinis katalikų pedagogas. *Acta Paedagogica Vilnensia*, t. 3, p. 181–207.

- Gedvilienė, G.; Šukys, A. (2007). Ateitininkų nuostatos puoselėjant tautinį identitetą *Acta Paedagogica Vilnensia*, t. 19, p. 102–114.
- Grabauskienė, A. (2009). Magdalena Karčiauskienė apie tarpukario Lietuvos didaktiką įnašą į šalies pradinio ugdymo sistemą. *Acta Paedagogica Vilnensia*, t. 23, p. 123–128.
- Graves, K. Because It's Good for You: An Argument for History of Education in Liberal Education. *History of Education Quarterly*, Vol. 54 (1), p. 98–102.
- Karčiauskienė, M. (1993). Mokytojo problema Lietuvoje (1918–1940). *Acta Paedagogica Vilnensia*, t. 2, p. 4–20.
- Karčiauskienė, M. (2000). Lietuvos mokykla ir pedagoginė mintis: XIX a. antroji pusė – XX a. pradžia. Kaunas: Šviesa.
- Kešterė, I. (2014). History of education and the struggle for intellectual liberation in post-Soviet Baltic space after the fall of the Berlin Wall. *Paedagogica Historica*, Vol. 50 (6), p. 844–851.
- Lamanauskas, V. (2000). *Edukologijos praktikumas*. Šiauliai: K. J. Vasiliauskas.
- Lukšienė, M. (1985). *Demokratinė ugdymo mintis Lietuvoje: XVIII a. antroji – XIX a. pirmoji pusė*. Vilnius: Pedagogikos mokslinio tyrimo institutas, Lietuvos TSR Mokslų Akademijos Filosofijos, sociologijos ir teisės institutas.
- Lowe, R. (2002). Do We Still Need History of Education: Is it Central or Peripheral? *History of Education*, Vol. 31, p. 491–504.
- Lowe, R. (2012). The changing role of the academic journal: the coverage of higher education in History of Education as a case study, 1972–2011. *History of Education*, Vol. 41 (1), p. 103–115.
- Martišauskienė, E. (2008). Fundamentinės ugdymo problemos Antano Maceinos pedagogikoje. *Acta Paedagogica Vilnensia*, t. 21, p. 14–21.
- McCulloch, G.; Richardson, W. (2000). *Historical research in educational settings*. Buckingham: Open University Press.
- McCulloch, G. (2011). *The Struggle for the History of Education*. New York: Routledge.
- Montvilaitė, S. (1997). Lietuvių mokyklos perkeltų asmenų stovyklose Vokietijoje 1945–1950 metais. *Acta Paedagogica Vilnensia*, t. 4, p. 44–51.
- Montvilaitė, S. Ugdymo mokslo sistemos pradžios Lietuvoje (2004). *Acta Paedagogica Vilnensia*, t. 13, p. 147–154.
- Montvilaitė, S. (2005). Ugdymo tyrimų raidos tendencijos: istoriniai aspektai. *Acta Paedagogica Vilnensia*, t. 14, p. 76–82.
- Paulauskas, R. (1991). S. Šalkauskio filosofinė pedagogika. *Acta Paedagogica Vilnensia*, t. 1, p. 28–42.
- Pečkus, K. (1996). Lietuvių tremtinių švietimas pokario Vokietijoje. *Acta Paedagogica Vilnensia*, t. 7, p. 23–29.
- Poškus, K. (1991). Lietuvos mokytojo socialinio aktyvumo raidos bruožai. *Acta Paedagogica Vilnensia*, t. 1, p. 12–21.
- Raftery, D.; Crook, D. (2012). Forty years of History of Education, 1972–2011. *History of Education*, Vol. 41(1), p. 5–7.
- Rajackas, V. (1999). *Pedagogika ugdymo moklas ir menas*. Vilnius: VPU.
- Sani, R. (2013). History of Education in Modern and Contemporary Europe: New Sources and Lines of Research. *History of Education Quarterly*, Vol. 53(2), p. 184–195.
- Sirtautas, V. (1997). Stasys Šalkauskis – mokslinio darbo metodikos pradininkas. *Acta Paedagogica Vilnensia*, t. 4, p. 60–66.
- Stonkuvienė I. (2000). Dorinis vaikų auklėjimas lietuvių valstiečių šeimoje. *Acta Paedagogica Vilnensia*, t. 7, p. 71–91.
- Stonkuvienė I. (2007). Ugdymo tikrovė XX a. pirmosios pusės Lietuvos kaimo bendruomenėje: kasdienis ugdymas kasdienybei. *Acta Paedagogica Vilnensia*, t. 19, p. 172–185.
- Stundžė, L. (2014). Formalioji lyčių studijų mokslo komunikacija: mokslo leidinio „Lyčių studijos ir tyrimai“ atvejo analizė. *Lyčių studijos ir tyrimai*, t. 12, p. 46–58.
- Stundžė, L. (2015). Formalioji lyčių studijų mokslo komunikacija socialinių mokslų krypties mokslo žurnaluose. *Informacijos mokslai*, t. 72, p. 7–20.
- Survutaitė, D. (2013). Ugdymo idėjų ženklinimas: patirtis ir priegios. *Acta Paedagogica Vilnensia*, t. 30, p. 9–23.
- Širiakovienė, A. (1997). Fakultatyvus darbų mokymas Lietuvoje 1958–1990 metai. *Acta Paedagogica Vilnensia*, t. 4, p. 67–75.
- Širiakovienė, A. (1996). Fakultatyvus darbų mokymas Lietuvoje 1958–1990 metai. *Acta Paedagogica Vilnensia*, t. 3, p. 217–225.
- Širiakovienė, A. (1993). Užklasinis darbinis mokymas (1947–1989). *Acta Paedagogica Vilnensia*, t. 2, p. 46–56.

Tijūnėlienė, O. (1998). Meilės dorybė M. Pečkauskaitės pedagoginiame palikime. *Acta Paedagogica Vilnensia*, t. 5, p. 256–267.

Tijūnėlienė, O. (2002). Mokytojo dorybės kaip jo autoriteto raiška. *Acta Paedagogica Vilnensia*, t. 9, p. 72–89.

Tijūnėlienė, O. (1999). Vyskupas Motiejus Valančius apie katalikų ugdymą ir švietimą. *Acta Paedagogica Vilnensia*, t. 6, p. 67–73.

Vaitkevičius, J. (1993). Integracijos samprata J. Laužiko pedagogikoje. *Acta Paedagogica Vilnensia*, t. 2, p. 21–28.

Vaitkevičius, J. (1991). Lietuvos mokyklos istorijos vingiai. *Acta Paedagogica Vilnensia*, t. 1, p. 4–11.

Valatkienė, S. (2008). Antano Maceinos požiūris į naująsias pedagogikos sroves. *Acta Paedagogica Vilnensia*, t. 21, p. 14–21.

Valatkienė, S. (1991). Aktyviosios mokyklos atstovų kritinis požiūris į Herbarto mokyklą. *Acta Paedagogica Vilnensia*, t. 1, p. 77–85.

Valatkienė, S. (2009). Istorinių ištakų paieška

– kertinis Magdalenos Karčiauskienės pedagogikos principas. *Acta Paedagogica Vilnensia*, t. 23, p. 118–122.

Valatkienė, S. (1993). Mokymo individualizavimas JAV. *Acta Paedagogica Vilnensia*, t. 2, p. 91–108.

Valatkienė, S. (2001). Mokinių savivalda ir „aktyviosios mokyklos“ patirtis. *Acta Paedagogica Vilnensia*, t. 8, p. 51–57.

Valatkienė, S. (2002). Mokytojų rengimas ir „aktyviosios mokyklos“ teorija bei patirtis. *Acta Paedagogica Vilnensia*, t. 9, p. 64–71.

Valatkienė, S. (2000). Pedagogų jėga – žmogiškumas. *Acta Paedagogica Vilnensia*, t. 7, p. 229–233.

Valatkienė, S. (2005). Visuminio ugdymo problema naujosios pedagogikos teorijoje ir praktikoje. *Acta Paedagogica Vilnensia*, t. 15, p. 112–119.

Žemgulenė, A.; Montvilaitė, S. (2009). Klasiikinės mokytojo sampratos raidos atspindys Magdalenos Karčiauskienės darbuose. *Acta Paedagogica Vilnensia*, t. 23, p. 129–139.

RESEARCH ON THE HISTORY OF EDUCATION IN LITHUANIA: AN ANALYSIS OF PUBLICATIONS IN *ACTA PAEDAGOGICA VILNENSIA*

Irena Stonkuvienė

S u m m a r y

The article aims to analyze how the ideas of history of education are reflected in the publication of the journal *Acta Paedagogica Vilnensia*. By applying the method of content analysis, the content of publications on history of education is discussed together with its changing tendencies and methodological approaches. Having counted the publications in the journal since 1991, it was established that articles dealing with historical aspects of education comprise one tenth of all publications (N563). However, their distribution is very unequal. In the first stage of the journal publishing (1991–2000), the interest in the history of education and in the works written by interwar Lithuanian educators, also in the evolution of institutions – the *New Education* movement in par-

ticular – was highly obvious. The articles on history of education comprise 23.7% of all (N135) publications. However, the percentage of such articles published later undergoes a considerable decline: from 2001 to 2009, it equals 7.4% of all articles (N296), whereas in the third stage (since 2010 to present) it barely reaches 3.7%. It is hard to state whether such tendency has been predetermined by a decreasing popularity of history of education all over the world or by the fact that a strong school of history of education, whose representatives would either discuss theoretical and methodological approaches to history of education or apply more diverse research methods, etc., has never been established in Lithuania.

Įteikta 2015 12 01
Priimta 2016 11 20

KRONIKA

3-oji tarptautinė mokslinė konferencija „Švietimo politika ir kultūra: nuoseklios ir radiklios transformacijos“

Justina Garbauskaitė-Jakimovska

2016 metų spalio 21–22 dienomis Vilniaus universitete vyko tarptautinė mokslinė konferencija „Švietimo politika ir kultūra: nuoseklios ir radiklios transformacijos“, kurią bendradarbiaujant su Švietimo politikos centru ir Pedagogikos centru, organizavo Filosofijos fakulteto Edukologijos katedra. Mokslinė konferencija, organizuojama jau trečią kartą, buvo didžiausia pagal dalyvių skaičių ir konferencijoje dalyvaujančių pranešėjų iš užsienio šalių procentą. Konferencijoje pranešimus skaitė mokslininkai iš Suomijos, Italijos, Slovėnijos, Liuksemburgo, Rusijos, Izraelio, Bosnijos ir Hercegovinos, Bulgarijos, Didžiosios Britanijos, Lenkijos, Estijos, Latvijos ir, žinoma, Lietuvos universitetų ir švietimo politikos lauke veikiančių organizacijų. Konferencijos pranešėjai ir dalyviai buvo kviečiami aptarti šiuos su švietimo politika ir kultūra susijusius klausimus: globaliąsias ir lokaliąsias, socialines ir edukacines tendencijas, darančias įtaką švietimo politikos sprendimams; tarpkultūrinio, daugiakultūrinio ir etnokultūrinio ugdymo politiką; ugdymo įstaigų (mokyklos, universiteto ir kt.) kultūros pokyčius; pedagogų rengimo ir kvalifikacijos tobulinimo problemas ir iššūkius.

Konferenciją pradėjo profesorius iš Haifa universiteto Hananas Alexanderis pranešimu „Skirtumų pedagogika ir kitas liberalizmo veidas“ (*Pedagogy of Difference and the Other Face of Liberalism*). Pranešime aptarta Isaiaho Berliano įvairovės liberalizmo idėja, Martino Buberio dialoginė filosofija, Emanuelio Levino *kito* centrizmo etika. Pranešėjas teigė, kad, norėdamas nuoširdžiai save pažinti, asmuo privalo išmokti įtraukti tuos, kurie yra kitokie, ir tai daryti prasmingai – pasinerti į tradicijas, kurias yra paveldėjęs arba iš kurių yra pasirinkęs kildintis. Konferenciją pratęsė profesorė iš Londono universiteto koledžo Judith Suissa, jos skaitytame pranešime „Anarchistinis ugdymas ir socialinė viltis“ (*Anarchist Education and Social Hope*) kritikuotos Didžiojoje Britanijoje populiarėjančios „laisvosios mokyklos“, aptarta anarchistinė ugdymo ir socialinių pokyčių santykio koncepcija. J. Suissa teigė, kad perspektyva, kurioje socialinės ir politinės institucijos matomos kaip nuolat eksperimentuojančios ir besikeičiančios, gali užtikrinti prasmingą dominuojančių liberalių ir neoliberalių švietimo politikos tendencijų kritiką ir apginti ugdomąją socialinės vilties vertę. Pranešimą apie anar-

chizmą keitė Vytauto Didžiojo universiteto profesoriaus Gintauto Mažeikio mokymosi tarp priešingų polių tema. Pranešime „Mokymasis tarp priešingų polių: Hegelio „Dvasios istorija“ ir Deleuze'o „Tapsmas mažuma“ (*Learning Between Opposite Poles: Hegel's „History of the Spirit” and Deleuze's „Becoming Minor“*) pristatyta idėja, kad kritinio mąstymo ugdymas įmanomas mokant(is) per alternatyvas, pristatant priešingas kasdienybės ir istorijos tendencijas ir įvairias jų interpretacijas. Iškelta tapsmo mažuma idėja ir kvestionuotas ugdymo institucijų pasirengimas kurti mokymosi alternatyvas ir leisti įvairioms alternatyvoms koegzistuoti daugybiškai.

Po plenarinių pranešimų konferenciją pratęsė pranešimai sekcijose, buvo aptartos švietimo filosofinės ir moralinės dilemos bei jų atotrūkis nuo realybės, tarpkultūrinis ugdymas, marginalizacija, vizualumas ir medijos ugdant. Gvildentos aukštojo mokslo problemos, geros mokyklos prielaidos, kalbų mokymas, kintamos ugdymo paradigmos ir metodai, mokytojų rengimas ir neformalusis ugdymas. Sekcijose skaityti pranešimai išplėtė pranešėjų ir dalyvių supratimą apie vykstančias švietimo transformacijas, besirandančias naujas ugdymo formas, ateinančius naujus veikėjus ir būtinybę kritiškai vertinti šiuos pokyčius.

Pirmą konferencijos dieną daugiau dėmesio buvo skirta švietimo kultūros ir ugdymo filosofijos temoms. Antros dienos plenariniuose pranešimuose susitelkta į švietimo politikos ir administravimo klausimus. Tarptautinio žinių skatinimo centro Slovėnijoje ekspertas Sergijus Gabrscėkas pristatė NEPC (Švietimo politikos centrų tinklo) regione veikiančių mokyklų valdymą (*School Governance in the NEPC Region*). Pranešime apžvelgtos mokyklų

valdymo strategijos ir praktikos dešimtyje Švietimo politikos centrų tinklo regionų: Albanijoje, Bosnijoje ir Hercegovinoje, Kroatijoje, Lietuvoje, Makedonijoje, Moldovoje, Mongolijoje, Juodkalnijoje, Kosovo ir Rusijoje. Pristatyta lyginamoji ir kritinė bendrųjų valdymo modelių analizė, daugiausia dėmesio skirta vadovavimo pasiskirstymo, vadybos, finansavimo, partnerių įsitraukimo, atskaitomybės ir mokyklų direktorių vadovavimo stilių aspektams. S. Gabrscėką keitė kitas švietimo politikos ekspertas, Švietimo politikos centrų tinklo veikloje dalyvaujantis Vilniaus universiteto profesorius Rimantas Želvys. Profesoriaus skaitytas pranešimas „PISA fenomenas: daugybė tarptautinio moksleivių pasiekimų vertinimo veidų“ (*The PISA Phenomenon: The Many Faces of the International Student Assessment*) išprovokavo bene daugiausiai kitų konferencijos dalyvių diskusijų. Pranešime aptarti moksleivių pasiekimų vertinimo programos aspektai ir galimos skirtingos jų interpretacijos, paplitusios įvairiose interesų grupėse. Į PISA tyrimą pasiūlyta pažvelgti kaip į globalizacijos simbolį, neoliberalios ideologijos švietime įsigalėjimą, metodologinę kontroversiją, tyrimų duomenų bazę ir kt. Diskusijas apie tarptautinius tyrimus ir moksleivių pasiekimų matavimą keitė pranešimas mokyklos kaitos tema. „Nauji dalykai išbluko, kol geri dalykai išliko“ (*New Things Faded While Good Things Endured: Primary School Teachers' Reflections on the Changing Material Landscapes of Education*) teigė profesorius iš Liuksemburgo universiteto Frederikas Hermanas. F. Hermanas apžvelgė „klasių biografijas“, remdamasis devynių pradinių klasių mokytojų, dirbusių 1960–2015 metais Belgijoje, pasakojimais apie klasių materialinių

išteklių, architektų sprendimų, išdėstymo kaitą. Pranešimui pasitelkta vaizdinė medžiaga, istorikų išvalgos apie skirtingus istorijos ir valstybių raidos etapus ir jų atspindį klasėse, kuriose ugdomi pradinė klasių mokiniai.

Konferenciją pratęsė dalyvių pranešimai sekcijose, kur aptarti švietimo reformų padariniai, socializacija ir tarpkultūrinis mokymasis bei identiteto išlaikymas ir (ar) transformavimasis, ugdymas šeimoje, suaugusiųjų ugdymo tendencijos. Čia taip pat vyko prasmingos ir įkvepiančios diskusijos.

Konferencijos organizatorių iškeltas tikslas su tarptautine akademinė bendruomene aptarti švietimo politikos ir kultūros transformacijas buvo pasiektas. Į konferenciją susirinkę tyrėjai, praktikai, studentai, švietimo administratoriai, mokytojai ir kt. aktyviai įsitraukė į diskusijas, ieškojo atsakymų į skirtingas sritis ir skirtingus veikėjus liečiančias problemas ir svarstė galimybes mokslininkų išvalgas ir atradimus dažniau pritaikyti praktiškai ir bent iš dalies kylančius iššūkius atliepti ne tik apie juos rašant ir kalbant, bet ir formuojant bei įgyvendinant švietimo politiką.

Informacija apie autorius

LUCIANA BELLATALLA – ugdymo istorijos profesorė, Feraros universiteto Humanitarinių mokslų katedra. Mokslinių interesų sritys: ugdymo istorija, John Dewey, mokyklų politika. Adresas: Via del Paradiso, 12; Ferrara, 44100, Italy. El. paštas: *bll@unife.it*

SIMONA BIELIŪNĖ – Vilniaus universiteto Filosofijos fakulteto Edukologijos katedros doktorantė, Specialiosios pedagogikos ir psichologijos centro prie Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministerijos socialinė pedagogė. Mokslinių interesų sritys: vaikų (re)socializacija, mokyklos kultūra, nusikalstamumo prevencija, nepilnamečių justicijos politika. Adresas: Universiteto g. 9/1, LT-01513 Vilnius. El. paštas: *simona.priel@gmail.com*

GRAŽINA ČIULADIENĖ – socialinių mokslų (edukologijos) daktarė, Mykolo Romerio universiteto Edukologijos ir socialinio darbo instituto docentė. Interesų sritys: socialinė pedagogika, konfliktų sprendimas, mediacija. Adresas: Ateities g. 20, LT-08303 Vilnius. El. paštas: *grazina.ciuladiene@mruni.eu*

KAMILA GANDECKA – socialinių mokslų daktarė, Vroclavo universiteto Istorijos ir pedagogikos fakulteto Pedagogikos katedros tyrėja. Mokslinių interesų sritys: tarpkultūrinė komunikacija, socialinė pedagogika, socialinė parama pabėgėliams, prieglobsčio politika. Adresas: ul. J. W. Dawida 1, 50-527 Wrocław, Poland. El. paštas: *kamilagandeccka@gmail.com*

ALBINAS KALVAITIS – socialinių mokslų (sociologija) daktaras, Ugdymo plėtotės

centro metodininkas. Mokslinių interesų sritys: švietimo sociologija, švietimo vadyba, bendrasis ugdymas. Adresas: M. Katkaus g. 44, LT-09217 Vilnius. El. paštas: *albinaskalvaitis@gmail.com*

ANNA KRAJEWSKA – humanitarinių mokslų daktarė, Józefów Euroregioninės ekonomikos universiteto tyrėja. Mokslinių interesų sritis: ugdymo istorija. Adresas: Olsztyńska 63 11-001 Dywity, Poland. El. paštas: *anna2764@wp.pl*

PENKA MARCHEVA – Pleveno pedagogikos koledžo, Veliko Tirnovo Šv. Kirilo ir Šv. Metodijaus universiteto docentė. Mokslinių interesų sritys: muzikinis ugdymas, tarpkultūrinis ugdymas, mokytojų rengimas. Adresas: 2, Yane Sandansky, Pleven 5800, Bulgaria. El. paštas: *penka_marcheva@abv.bg*

IRENA STONKUVIENĖ – socialinių mokslų (edukologijos) daktarė, Vilniaus universiteto Edukologijos katedros docentė. Mokslinių interesų sritys: pedagogikos istorija, švietimo antropologija, lyčių studijos, ugdymas ir kultūra. Adresas: Universiteto g. 9/1, Vilnius, LT-01513, El. paštas: *irena.stonkuviene@fsf.vu.lt*

ARKADIUSZ URBANEK – humanitarinių mokslų daktaras, Vroclavo universiteto Istorijos ir pedagogikos fakulteto Pedagogikos katedros tyrėjas. Mokslinių interesų sritys: tarpkultūrinė komunikacija, penitencinė pedagogika. Adresas: J. W. Dawida 1, 50-527 Wrocław, Poland. El. paštas: *urbanek.arkadiusz@vp.pl*

JOGAILA VAITEKAITIS – Vilniaus universiteto Filosofijos fakulteto Edukologijos katedros doktorantas. Mokslinių interesų sritys: ugdymo turinys, ugdymo filosofija, tarptautiniai švietimo tyrimai, STEAM. Adresas: Universiteto g. 9/1, LT-01513 Vilnius. El. paštas: jogaila86@gmail.com

ANTANAS VALANTINAS – socialinių mokslų (psichologijos) daktaras, Mykolo Romerio universiteto Psichologijos instituto docentas. Interesų sritys: socialinė psichologija, bendravimo psichologija, pedagoginė psichologija, specialiųjų poreikių asmenų integracija, socialinis emocinis ugdymas. Adresas: Ateities g. 20, LT-08303 Vilnius. El. paštas: a.valantinas@mruni.eu

LIENE VALDMANE – Latvijos universiteto pedagogikos programos doktorantė. Mokslinių interesų sritys: virtualus mobilumas, medijų raštingumo ugdymas, mokytojų rengimas ir kompetencijų tobulinimas. Adresas: A. Čaka iela 68–40, Rīga, LV1050, Latvia, E-mail address: liene.valdmane@gmail.com

RIMANTAS ŽELVYS – socialinių mokslų (edukologijos) habilituotas daktaras, Vilniaus universiteto Edukologijos katedros profesorius. Mokslinių interesų sritys: švietimo politika, švietimo vadyba, švietimo reformos. Adresas: Universiteto g. 9/1, LT-01513 Vilnius. El. paštas: rimantas.zelvys@leu.lt

Information about the authors

- LUCIANA BELLATALLA – full professor of history of education at the Department of Humanities, University of Ferrara. Research interests: history of education, John Dewey, school politics. Address: Via del Paradiso, 12; Ferrara, 44100, Italy; email address: *bll@unife.it*
- SIMONA BIELIŪNĖ – doctoral student of social sciences (education) at the Department of Education, Vilnius University, social educator in the National Centre for Special Needs Education and Psychology under the Ministry of Education and Science of the Republic of Lithuania. Research interests: resocialization of children, school culture, crime prevention, policy of juvenile justice. Address: 1/9 Universiteto Str., LT-01513 Vilnius, Lithuania; email address: *simona.priel@gmail.com*
- GRAŽINA ČIULADIENĖ – doctor of social sciences (education), associate professor at the Institute of Education Science and Social Work, Mykolas Romeris University. Research interests: social pedagogy, conflict resolution, mediation. Address: 20 Ateities Str., LT-08303 Vilnius, Lithuania, email address: *grazina.ciuladiene@mruni.eu*
- KAMILA GANDECKA – PhD, researcher at the Department of Pedagogy, Faculty of Historical and Pedagogical Sciences, University of Wrocław. Research interests: intercultural communication, social pedagogy, social support for refugees, asylum policy. Address: 1 J. W. Dawida Str., 50-527 Wrocław, Poland; email address: *kamilagandeka@gmail.com*
- ALBINAS KALVAITIS – doctor of social sciences (sociology), methodologist at the Education Development Centre. Research interests: education sociology, education management, general education. Address: 44 M. Katkaus Str., LT-09217 Vilnius, Lithuania; email address: *albinaskalvaitis@gmail.com*
- ANNA KRAJEWSKA – PhD, researcher at University of Euroregional Economy in Józefów. Research interests: history of education. Address: 63vOlsztyńska Str., 11-001 Dywity, Poland; email address: *anna2764@wp.pl*
- PENKA MARCHEVA – associate professor at Pleven College of Pedagogy, St. Cyril and St. Methodius University of Veliko Turnovo. Research interests: musical education, intercultural education, teacher training. Address: 2 Yane Sandansky Str., Pleven - 5800, Bulgaria; email address: *penka_mar4eva@abv.bg*
- IRENA STONKUVIENĖ – doctor of social sciences (education), associate professor at the Department of Education, Vilnius University. Research interests: history of education, educational anthropology, gender studies, education and culture. Address: 9/1 Universiteto Str., LT-01513 Vilnius, Lithuania; email address: *irena.stonkuviene@fsf.vu.lt*
- ARKADIUSZ URBANEK – PhD, researcher and lecturer at the Department of Pedagogy, Faculty of Historical and Pedagogical Sciences, University of Wrocław. Research interests: intercultural communication,

penitentiary pedagogy, the status of foreigners within a judicial system. Address: 1 J. W. Dawida Str., 50-527 Wrocław, Poland; email address: *urbanek.arkadiusz@vp.pl*

JOGAILA VAITEKAITIS – doctoral student of social sciences (education) at the Department of Education, Vilnius University. Research interests: curriculum, philosophy of education, international assessment, STEAM. Address: 1/9 Universiteto Str., LT-01513 Vilnius, Lithuania; email address: *jogaila86@gmail.com*

ANTANAS VALANTINAS – doctor of social sciences (psychology), associate professor at the Institute of Psychology, Mykolas Romeris University. Research interests: social psychology, communication psychology, educational psychology, integration of special needs students, social emotional

teaching. Address: 20 Ateities Str., LT-08303 Vilnius, Lithuania; email address: *a.valantinas@mruni.eu*

LIENE VALDMANE – doctoral student of social sciences (education) at University of Latvia. Research interests: virtual mobility, media education, media literacy, teacher training and competence development. Address: 68-40 A.Čaka Str., Rīga, LV1050, Latvia; email address: *liene.valdmane@gmail.com*

RIMANTAS ŽELVYS – habilitated doctor of social sciences (education), professor at the Department of Education, Vilnius University. Research interests: education policy, education management, higher education. Address: 9/1 Universiteto Str., LT-01513 Vilnius, Lithuania; email address: *rimantas.zelvys@leu.lt*

Reikalavimai „Acta Paedagogica Vilnensia“ spausdinamiems straipsniams

Straipsniai skelbiami lietuvių arba anglų kalbomis.

Spausdinamų straipsnių apimtis – ne daugiau kaip vienas autorinis lankas (apie 40 000 spaudos ženklų).

Publikuojami originalūs teorinius ir metodologinius švietimo bei ugdymo klausimus gvildenantys, naujausius edukologinius tyrimus pristatantys straipsniai, kuriuose atskleidžiamas nagrinėjamos temos kontekstas, iškeliamas ir pagrindžiama mokslinė problema, formuluojamas tyrimo objektas ir tikslas, nurodomos teorinės ir metodologinės tyrimo nuostatos, metodika, apibrėžiami konkretūs straipsnio tikslai ir pateikiami juos atitinkantys tyrimo rezultatai ir diskusijos, daromos išvados, pateikiamas literatūros sąrašas.

Į tai atsižvelgus, straipsnio medžiaga pateikiama šia tvarka:

- Spausdinamo *straipsnio pavadinimas*.
- Straipsnio *autorius* vardas, pavardė, mokslinis vardas ir laipsnis, darbovietė ir jos adresas, elektroninio pašto adresas.
- Straipsnio *anotacija* originalo kalba (apie 500 spaudos ženklų) ir pagrindiniai žodžiai (4–6).
- Straipsnio *įvadas*, jame iškeliamas nagrinėjamos temos kaip mokslinės problemos aktualumas ir pagrindžiamos jos tyrimo pagrindinių dėmenų (objekto ir tikslo) formuluotės.
- Straipsnio *turinys* (jo struktūrinės dalys turėtų atitikti iškeltus straipsnio tikslus). Iliustracinė medžiaga, lentelės, schemos, grafikai ir kt. pateikiami originalūs, geros kokybės, nepažeidžiant autoriaus teisių.
- Diskusijos ir išvados.
- *Literatūros sąrašas* ir nuorodos tekste į informacijos šaltinių sudaromi pagal APA (*Publication Manual of the American Psy-*

chological Association, www.apastyle.org) standartą.

Straipsnio tekste minint autorius, būtina pateikti nuorodas į konkrečius šaltinius, skliaustuose po autoriaus pavardės nurodant jų išleidimo metus, pvz., (Pavardaitė, 2015). Kai straipsnyje minimas dviejų autorių šaltinis, kaskart būtina nurodyti abiejų autorių pavardes, kai cituojama trijų ir daugiau autorių publikacija, skliausteliuose rašoma pirmojo autoriaus pavardė, priduriant „ir kt.“ Kai šaltinis neturi autoriaus, pateikiant nuorodą minimas tik šaltinio pavadinimas ir išleidimo metai. Pateikiant tikslią citatą iš kito autoriaus šaltinio, būtina nurodyti to šaltinio puslapį (Pavardaitė, 2015, p. 18), o minint to paties autoriaus skirtingas publikacijas, išleistas tais pačiais metais, po publikacijų išleidimo metų pridėti raidės a, b, c ir kt.

Literatūros sąrašas nenumerojamas.

Literatūros sąrašo pavyzdžiai:

- Straipsnis žurnale: Pavardė, V. V.; Pavardė, V. (Metai). Straipsnio antraštė. *Žurnalo antraštė*, tomas (numeris), puslapiai.
- Knyga: Pavardė, V. V.; Pavardė, V. V. (Metai). *Knygos antraštė: paantraštė*. Leidimo vieta: Leidyklos pavadinimas.
- Neidentifikuotas autorius: *Antraštė*. (Metai). Leidimo vieta: Leidyklos pavadinimas.
- Knygos dalis: Pavardė, V. V. (Metai). Knygos dalies antraštė. In V. Pavardė, V. Pavardė (red.). *Knygos antraštė* (puslapiai). Leidimo vieta: Leidyklos pavadinimas.
- Publikuoti konferencijų straipsniai: Pavardė, V. (Metai). Straipsnio antraštė. In *Leidinio pavadinimas* (puslapiai). Leidimo vieta: Leidyklos pavadinimas.

- Elektroninė knyga: Pavardė, V. (Metai). *Knygos antraštė*. [Žiūrėta metai, mėnuo, diena]. Prieiga per internetą: <http://xxxxxxxxxxxxxx>.
- Elektroninis straipsnis: Pavardė, V. V.; Pavardė, V. (Metai). Straipsnio antraštė. *Žurnalo antraštė*, tomas (numeris), puslapiai. [Žiūrėta metai, mėnuo, diena]. Prieiga per internetą: <http://xxxxxxxxxxxxxx>.
- Interneto tinklalapis: Autorius. (Metai). *Tinklalapio antraštė: paantraštė*. [Žiūrėta metai, mėnuo, diena]. Prieiga per internetą: <http://xxxxxxxxxxxxxx>
- Straipsnis iš duomenų bazių: Pavardė, V. (Metai). Straipsnio pavadinimas. *Žurnalo antraštė*, tomas (numeris), puslapiai. Straipsnio DOI numeris (jeigu yra). [Žiūrėta metai, mėnuo, diena]. Prieiga per internetą: <http://xxxxxxxxxxxxxx>

Literatūros šaltiniai pateikiami tik lotyniškosios abėcėlės tvarka. Jei šaltinis kita abėcėle, pvz., kirilica, būtina atlikti transliteraciją.

- Straipsnio *santrauka* (ne trumpesnė kaip 1600 spaudos ženklų) anglų kalba. Jei straipsnis parašytas anglų kalba, santrauka rašoma lietuvių kalba.
- Įteikiant straipsnį, atskirai pateikiami *duomenys apie autorių*. Be autoriaus vardo, pavardės, mokslinio vardo ir laipsnio, darbovietės adreso ir pareigų, nurodomos mokslinių interesų sritys. Duomenys pateikiami lietuvių ir anglų kalbomis.
- Kiekvieno straipsnio metrikoje nurodoma, kada straipsnis įteiktas redaktorių kolegijai.

Leidinio straipsniai skelbiami viešai prieinamoje universiteto interneto svetainėje bei Lietuvos ir užsienio internetinėse bazėse. Universiteto interneto svetainėje naudotis straipsniais galima mokslo, studijų ir savišvietos tikslais. Cituojant informaciją nurodomas straipsnio autorius (ar autoriai) ir informacijos šaltinis.

Requirements for contributions to “Acta Paedagogica Vilnensia”

The journal publishes papers written in Lithuanian or English.

The length of the contributions is not to exceed one quire (approx. 40 000 characters). Manuscripts reporting original research related to education should include: background and context and/or theoretical/conceptual framework, literature review, methods, findings and analysis, and discussion sections. The literature review should be relevant to the research topic and findings. All methodologies need to be clearly described and should match the research questions or stated purpose of the manuscript. The findings should be clear and the arguments set forth should emerge from the analysis of the data presented in the manuscript.

Considering the above mentioned, the material in the manuscript has to be presented *in the following order*:

- *Title of the article.*
- *Author(s)* name, surname, research title, affiliations and addresses, e-mail address.
- *Abstract* in the original language of the paper (approx. 500 characters) and *keywords* (4–6 words).
- *Introduction of the paper*, analysing the relevance of the issue in question as of research problem and substantiating formulations of base components (object and aim) of research into the analysed problem.
- *Content of the paper* (with its structural parts answering the objectives of the paper). Illustrations, tables, charts, graphics and other material should be presented genuine, in a good quality and without the prejudice to the copyrights.
- *Discussion and conclusions*
- *List of references and citations* in the text should follow the referencing style used by the American Psychological Association (APA style, www.apastyle.org).

Referring to other authors in the text, references to *concrete sources* should be also provided, with the date of publication in the brackets, following the name of the author (Author, 2015). Moreover, when reference to the source of 2 authors is mentioned, the names of both are to be provided in the brackets. In case, the reference is made to 3–5 authors, the first time the names of all the authors have to be included; then, only the first author should be mentioned followed by ‘et al’. If a source has been written by 6 authors, only the name of the first one is mentioned adding ‘et al’ in all the cases of reference. Provided the source has no authors, the title of it and the year of publication are to be indicated in the text.

Providing *exact quotation* from the source by another author, it is necessary to point out the page number (Author, 2015, p. 18). Referring to different publication by the same author published in the same year, the letters a, b, c, etc. have to follow the year of publication.

Examples of list of references:

- An article in a journal: Author, A. A.; Author, B. B.; Author, C. C. (Year of Publication). Title of article. *Title of periodical*, Volume Number, pages.
- Book: Author, A. A. (Year of Publication). *Title of work: Capital letter also for subtitle*. Location: Publisher.
- A book by an organization or a group of authors: Organization. (Year of Publication). *Title of Publication*. Location: Publisher.
- A chapter in an edited book: Author, A. A.; Author, B. B. (Year of Publication). Title of chapter. In A. Editor & B. Editor (Eds.), *Title of book* (pages of chapter). Location: Publisher.
- Publication of a conference presentation in conference material: Author, A. A. (Year of Publication). Title of article.

In *Title of Material* (pages). Location: Publisher. An online book: Author, A. A. (Year of Publication). *Title of work: Capital letter also for subtitle*. Retrieved month, day, year, from <http://xxxxxxxxxxxxxx>

- An online journal article: Author, A. A. (Year of Publication). Title of article. *Title of periodical*, Volume Number, pages. Retrieved month, day, year, from <http://xxxxxxxxxxxxxx>
- A web page: Title of web page. (Year of Publication). *Title of publication*. Retrieved month, day, year, from <http://xxxxxxxxxxxxxx>.
- Electronic copy of a journal article, retrieved from database: Author, A. A. (Year of Publication). Title of article. *Title of periodical*, Volume Number, pages. Retrieved month, day, year, from <http://xxxxxxxxxxxxxx>.

Reference list entries should be alphabetized by the last names of the first author of each work (numeration is not needed). The sources in non-Latin alphabet languages are to be transliterated.

- *Summary of the paper* (at least 1600 characters) in English.
- Manuscripts have to include a separate section with *data on the author(s)*. Next to the full name, research title and degree, institution address and title of the position, research interests should be presented.
- The metrics of the paper has to provide the *date* of its *submission* to the Editorial Board.

The articles of the publication are freely accessed through the website of the university and are included into Lithuanian and foreign databases. The papers in the website of the university are only to be used for research purposes, studies and self-education. The quoting of information, referencing the author (authors) and providing the source of information are all obligatory.

Žurnalo „Acta Paedagogica Vilnensia“ etikos pareiškimai remiasi Publikavimo etikos komiteto (COPE) sukurtomis gairėmis.

Redakcinė kolegija įsipareigoja:

- Vertinti straipsnius neatsižvelgdama į autoriaus (autorių) rasę, lytį, seksualinę orientaciją, religinius įsitikinimus, etninę kilmę, pilietybę ar politines pažiūras. Sprendimas publikuoti bus grindžiamas rankraščio vertingumu (turinio svarbumu, originalumu, aiškumu, tyrimo rezultatų pagrįstumu ir kt.) ir atitiktimi žurnalo tematikai ir reikalavimams.
- Užtikrinti autorių ir recenzentų konfidencialumą ir straipsnių turinio apsaugą. Informacija apie rankraštį nebus atskleidžiama niekam, išskyrus patį autorių, recenzentus, potencialius recenzentus ir leidėjus.
- Užtikrinti sąžiningą, anonimišką ir nepriklausomą pateiktų rankraščių recenzavimą.
- Teikti patikimą informaciją ir grįžtamąjį ryšį autoriams ir recenzentams.

Recenzentai įsipareigoja:

- Laiku pateikti objektyvias, argumentuotas ir konstruktyvias recenzijas. Informuoti redakciją, kodėl vėluojama pateikti recenziją. Recenzijose vengti asmeniškų ir įžeidžiamų formuluočių.
- Užtikrinti konfidencialumą. Nenaudoti recenzuojamuose straipsniuose pateikiamos informacijos savo interesams.
- Deklaruoti tikrus ar galimus interesų konfliktus.

Autorius (autoriai) įsipareigoja:

- Pateikti originalų, žurnalo reikalavimus ir nuostatas atitinkantį darbą.
- Korektiškai cituoti, paminėti kitų tyrėjų, turėjusių įtakos darbui, indėlį.
- Išspręsti bendraautorystės klausimus. Užtikrinti, kad bus paminėti visi, reikšmingai prisidėję prie pateikto tyrimo koncepcijos, projektavimo, vykdymo ir aiškinimo, taip pat straipsnio rašymo. Kita vertus, nesuteikti ir neprisiimti vaiduokliškos autorystės.
- Užtikrinti, kad pateikiamuose rankraščiuose nėra plagijuotos ir etikos reikalavimų neatitinkančios (šmeižiamos, įžeidžiamos, diskriminuojamos ir pan.) medžiagos.
- Neteikti publikuoti to paties ar labai panašaus rankraščio keliems žurnalams vienu metu.
- Nurodyti tyrimo finansavimo ir paramos šaltinius.
- Pastebėję esminę klaidą arba netikslumą jau išleistame darbe, pranešti žurnalo redaktoriui ar leidėjui ir suteikti tikslią informaciją, kaip pataisyti darbą.

The statements of the journal ethics of *Acta Paedagogica Vilnensia* are based on the guidelines of ethics created by the Committee on Publication Ethics (COPE).

The Editorial Board is obliged:

- To consider manuscripts regardless race, sex, sexual orientation, religious affiliation, ethnic origin, nationality, or political views of their authors. To ground decisions about the publishing of a manuscript on the value of the manuscript itself (relevance, originality, clarity, validity of research data, etc.) and on its compliance with the scope of topics and requirements of the journal.
- To ensure confidentiality of the authors and reviewers as well as the protection of article content. Not to disclose information on the manuscript with the exception of the author(s), reviewers, potential reviewers and publishers.
- To ensure honest, anonymous and independent reviewing of submitted manuscripts.
- To provide reliable information and feedback to the authors.

The reviewers are obliged:

- To provide timely, objective, well-grounded and constructive reviews; inform the Editorial Board regarding the delays of reviews. To avoid personal and/or derogatory formulations within reviews.
- To ensure confidentiality. Not to use information provided in any reviewed articles for personal advantage.
- To declare any potentially conflicting or competing interests.

The author(s) is (are) obliged:

- To submit an original article that complies with the requirements and principles of the journal.
- To properly cite and reference other researchers who have contributed to their study.
- To solve issues of co-authorship; to list all the authors who have significantly contributed to the conception, design, implementation and clarification of the submitted research as well as to the writing of an article. On the other hand, not to provide and/or assume ghost authorship.
- To ensure that the submitted manuscript is free from plagiarism and does not contain any material that contradicts requirements of ethics (defamatory, derogatory, discriminatory, etc.).
- Not to make simultaneous submissions, i.e., not to submit an identical or a very similar manuscript to several journals at the same time.
- To indicate any sources of financing and support of research.
- Having noticed an essential mistake or an inaccuracy in a published article; to inform the Editor or publisher about it and provide precise information required to make adjustments.

ACTA PAEDAGOGICA VILNENSIA 2016 37
Mokslo darbai

Lietuvių kalbos redaktorė *Danutė Petrauskienė*
Anglų kalbos redaktorius *Markas Aurelijus Piesinas*
Viršelio dailininkė *Audronė Uzielaitė*
Maketavo *Vida Vaidakavičienė*

Už straipsnių turinį atsako autoriai
10,4 aut. l., 9,75 sp. l. Tiražas 100 egz.

Išleido Vilniaus universitetas,
Vilniaus universiteto leidykla
Universiteto g. 3, LT-01513 Vilnius

Spausdino UAB „Vitaė Litera“
Savanorių pr. 137, LT-44146 Kaunas