

SAVEIKOS SAMPRATOS KAITA LIETUVOS EDUKOLOGŲ DARBUOSE

Aldona Palujanskienė

Lietuvos žemės ūkio universitetas, Kaunas, Lietuva

Aldona Palujanskienė. Lietuvos žemės ūkio universiteto Profesinės pedagogikos ir psichologijos katedros docentė. Mokslinių tyrimų kryptis — asmenybės vystymasis ir pedagoginė sąveika.

SANTRAUKA

Tradicinis mokymas jau nėra veiksmingas. Mokiniai rengiami ateičiai, kuri šiandien sunkiai nuspėjama ir pareikalaus iš jų ne tik nuolatinio mokymosi, bet ir nuolatinio kūrybiškumo, nes įgytos žinios greitai kintančioje socialinėje aplinkoje negarantuoja mokinių permanentinės kokybiškos socialinės adaptacijos. Mokymosi paradigmos kontekste mokytojas — mokymosi konsultantas, savo žinias ir įgūdžius taikantis mokiniui, padėdamas jam įveikti problemas, kurios kyla besimokant, o pats mokinyi aktyviai dalyvauja tobulindamas ir keisdamas mokymo turinį. Lietuvos mokyklos nesėkmė yra ta, kad ji nesudaro galimybių mokiniams pajusti ir suprasti objektų, įvykių ir žinių asmeninio reikšmingumo, o patys mokiniai mokykloje vis dar jaučia baimę, nerimą, nevisavertiškumą. Visa tai skatina peržiūrėti ir praplėsti ugdomosios sąveikos paradigmą išsamesnių mokinių psichikos ir besiformuojančios asmenybės ypatybių pažinimo bei didesnių mokytojų profesionalumo aspektu. Taigi edukacinės paradigmos virsmas iš mokymo į mokymąsi susiduria su nelauktais iššūkiais — ne tik su edukacinių aplinkų kūrimu, bet ir asmens menku suinteresuotumu, nusiteikimu visur ir visada sužinoti ką nors nauja ir kryptingai visomis įmanomomis formomis ir būdais mokytis ne tik specialioje edukacinėje aplinkoje, bet ir apskritai gyvenime. Suprasdami sudėtingą mokymo paradigmos virsmo į mokymąsi paradigmą procesą pedagoginėje praktikoje, mokslininkai (Jucevičienė, Petkūnas, 2006; Čiužas, 2007; Jucevičienė, 2007; Jucevičienė, Valuckienė, 2008) nagrinėja sąveikos paradigmą, kuri savo pedagoginėmis nuostatomis ir ugdymo turiniu artima mokymosi paradigmai. Anot P. Jucevičienės, sąveikos paradigma „pripažįsta laisvesnes ugdymo pozicijas nei mokymo, tačiau ji „kietesnė“ nei mokymosi paradigma“ (2007, p. 109). Čia mokytojas priima sprendimą dėl ugdymo turinio, bet kartu su mokiniu (mokiniais) nusprendžia, kaip bus mokoma. Minėti autoriai akcentuoja sąveiką metodų pasirinkimo prasme, tačiau tada kyla klausimas o ar sąveikos paradigma gali būti grindžiama tik laisvu metodo pasirinkimu, ar nėra daugiau veiksnių, ypač susijusių su sąveikos dalyviais (pedagogu ir mokiniu), labiau priartinančių sąveikos paradigmą prie mokymosi paradigmos?

Apžvalgos tikslas — susisteminti ugdomosios sąveikos tema parašytus Lietuvos edukologų tyrimus ir atskleisti sąveikos paradigmos taikymo papildomas galimybes. Tikslui pasiekti keliami uždaviniai: 1) apibūdinti ugdomąją sąveiką; 2) apibrėžti pagilintą ugdomosios sąveikos sampratą remiantis šiame straipsnyje aptariamais tyrimais. Tyrimo metodas — mokslinės literatūros analizė.

Šio apžvalginio straipsnio antroje dalyje aptariami A. Palujanskienės ir kitų straipsniai pagilino sąveikos kaip dvasinio pakilimo būsenos sampratą psichopedagoginių sąlygų, kurioms esant toks pakilimas turėtų atsirasti, analizė. Atskleista, kad ugdomoji sąveika — specifinis tikrovės reiškinys, kurį dera pažinti, atskleisti, taikyti (Bitinas, 1990). Tai pereinamasis momentas iš mokymo paradigmos į mokymąsi. Tai asmenybės ruošimas saviugdai, kai žmogus, įsivertinęs save ir savo galimybes, pats nusistato tobulėjimo kryptį, pats išsikelia ugdymosi tikslus, pasirenka priimtinus būdus ir priemones, aktyviai siekdamas tikslo plečia žinojimą, jį praturtindamas visokeriopa gyvenimiška patirtimi.

Ugdomąją sąveiką galima įvardyti kaip sąveikos dalyvių tarpusavio suvokimą ir supratimą per jų individualiąsias savybes, nuostatas, būsenas ir kaip nenutrūkstamą pedagoginių situacijų seka, kur ir vienu, ir kitu atveju sąveika įvyks, kai jos dalyviai tiek pažįs ir supras vienas kitą, kad tarp jų kils savotiška dvasinio pakilimo būseną. Taigi ugdomoji sąveika nagrinėjama ir aiškinama ugdymo psichologijos žiniomis, nes, kaip teigia B. Bitinas, „edukologija dar nepasirengusi modeliuoti ugdytojo ir ugdytinio sąveikos kaip save reguliuojančios sistemos, ir situacija analizuojama ugdymo psichologijos išvadomis“ (2006, p. 65, 64).

Raktažodžiai: sąveikos paradigma, pedagogo ir mokinio sąveika, interaktyvūs metodai, mokinio pažinimas, pedagogo profesionalumas.

IVADAS

Mokytojo gyvenimo prasmės paieškų kontekste ryškėja tai, kad greta dalyko, didaktikos kompetencijos į pirmą vietą turi iškilti socialinė-emocinė inteligencija, asmenybės branda, praktinis ir psichologinis parengtu-

mas prasmingai susitikti su įvairiais ugdytiniais, jų tėvais ir bendraamžiais (Merkys, 2006). Tai skatina peržiūrėti ir praplėsti ugdomosios sąveikos paradigmą išsamesniu mokinių psichikos ir besiformuojančios asmenybės ypatybių pažinimo

bei didesnio mokytojų profesionalumo aspektu. Suprasdami sudėtingą mokymo paradigmos virsmo į mokymosi paradigmą procesą pedagoginėje praktikoje, mokslininkai (Jucevičienė, Petkūnas, 2006; Čiužas, 2007; Jucevičienė, 2007; Jucevičienė, Valuckienė, 2008) nagrinėja sąveikos paradigmą, kuri savo pedagoginėmis nuostatomis ir ugdymo turiniu artima mokymosi paradigmai. Anot P. Jucevičienės, sąveikos paradigma „pripažįsta laisvesnes ugdymo pozicijas nei mokymo, tačiau ji „kietesnė“ nei mokymosi paradigma“ (2007, p. 109). Čia mokytojas priima sprendimą dėl ugdymo turinio, bet kartu su mokiniu (mokiniais) nusprendžia, kaip bus mokoma. R. K. Branson (1990) nurodo tris sistemos kaitą išreiškiančius mokymo, sąveikos ir mokymosi modelius, kuriais, pradėdant antruoju (sąveikos), mokiniai sąveikauja su mokytoju ir tarpusavyje ugdymo priemonių, formų ir metodų prasme, t. y. mokiniai patys renka mokymo — mokymosi metodą (interaktyvūs mokymo — mokymosi metodai) ir taip tarsi pasirošia mokymosi paradigmai, kur mokinių žinios bei patirtis veikia ir patį mokytoją, nes informacinės bazės ir eksperimentinės sistemos vienodai prieinamos ir vieniems, ir kitiems. Minėti autoriai akcentuoja sąveiką metodų pasirinkimo prasme, tačiau tada kyla klausimas, ar *sąveikos paradigma gali būti grindžiama tik laisvu metodo pasirinkimu, ar nėra daugiau veiksmų, ypač susijusių su sąveikos dalyviais (pedagogu ir mokiniu), labiau priartinančių sąveikos paradigmą prie mokymosi paradigmos?*

Apžvalgos tikslas — susisteminti ugdomosios sąveikos tema parašytus Lietuvos edukologų darbus ir atskleisti sąveikos paradigmos taikymo papildomas galimybes. Tikslui pasiekti keliami uždaviniai: 1) apibūdinti ugdomąją sąveiką; 2) apibrėžti pagilintą ugdomosios sąveikos sampratą remiantis šiame straipsnyje aptariamais tyrimais.

Tyrimo **metodas** — mokslinės literatūros analizė.

1. Ugdomosios sąveikos samprata. Anot V. Jakavičiaus (1998), sąveika yra vidinė ugdymo dalis, lemianti išorinę komunikaciją ir jos rezultatus. Ji neužsimegs, jei ugdytojas nemokės savimi sukelti ugdytinio noro bendrauti.

„Pedagoginė sėkmė priklauso ne tik nuo ugdytinio pažinimo, bet ir nuo to, kaip ugdytojas geba pažinti savo ugdytinio grįžtamąjį poveikį ir atitinkamai koreguoti savąjį, skatinant ugdytinį veikti norima linkme“ (Jakavičius, Juška, 1996, p. 59). *Taigi sąveika buvo suprantama kaip keitimasis veiksmais ir tarpusavio poveikiu, tarpusa-*

vio suvokimu ir supratimu, o svarbiausi sąveikos veiksniai — ugdytojų ir ugdytinių individualiosios savybės, socialinės nuostatos ir psichinės būsenos L. Jovaiša rašė, kad pedagoginę sąveiką galima laikyti ugdomąja, kuri yra grindžiama mokymo ir auklėjimo turiniu, o ją lemia pagal sąveikos dalyvių psichines savybes pasirinkti ugdymo metodai ir organizacinės formos (Jovaiša, 1993). B. Bitinas manė, kad *kiekviena ugdomoji situacija yra sąveika*. „Sąveika — objektyvios tikrovės reiškinys: ji egzistuoja ten, kur *vienas asmuo sistemingai veikia siekdamas tobulinti kito asmens dvasinį pasaulį ir šį tobulinimą grindžia grįžtamąja informacija apie veiklos efektyvumą*“ (1995, p. 5). Ugdomąją sąveiką kaip kelių tarpusavyje susijusių procesų visumą, kai keičiamasi ne tik informacija, bet ir vienas kito nuotaika, jausmais interpretavo N. Bižys, G. Linkaitytė, A. Valiukevičiūtė (1992). Sąveika ugdymo procese — ne tik keitimasis veiksmais ir tarpusavio poveikiu, bet ir „tarpusavio suvokimas ir supratimas“ (Večkienė ir kt., 1998). Jos praplėtė V. Jakavičiaus ir A. Juškos mintį, kad negalima sąveiką ugdymo procese suprasti tik kaip „keitimasis veiksmais ir tarpusavio poveikiu“, tai tikrai yra tarpusavio suvokimas ir supratimas (Večkienė ir kt., 1998, p. 125). Jos tarsi plėtojo G. Butkienės ir A. Kepalaitės (1996) pastebėjimą, kad klasikinė didaktika orientuota tik į mokytoją, kuris ugdo vaiką, o mokymo turinys nukreiptas daugiau į rengimą profesijai, o ne į asmenybės ugdymą. Sąveika — bendrai veikiančių individų savitarpio pagalba tampanti kooperacija, o trikdžiai — konkurencija (Jacikevičienė, Rupšienė, 1999). Tačiau ar pakanka mokytojo instruktoriaus? Ar mokytojas vienas pats, formuluodamas mokymo tikslą, ugdo mokinių gebėjimą dirbti grupėje? L. Jovaiša sąveiką interpretavo kaip *abipusį veikimą derinant veiksmus, kur praktinis veikimas yra vienas iš kitą nukreipta veikla (tai pedagoginė sąveika)*. *Ši sąveika priklauso nuo dalyvių santykių glaudumo ir atitinkamų gebėjimų. Vadinasi, sąveika yra ir psichinis bendravimo mechanizmas, ir praktinė bendravimo forma. Būtina pedagoginės sąveikos sąlyga — subjektų dvasinis pakilimas, transcendentinė pedagoginio susitikimo būseną* (Jovaiša, 2002). E. Martišauskienė pedagoginę sąveiką aprašė kaip asmens dvasinių galių savikūros pamatą (Martišauskienė, 2004; 2006). Aukščiausias sąveikos taškas būna tada, kai ugdytojas atskleidžia sąveikos vertybes, kad „ugdytinis galėtų su tomis vertybėmis susilieti“ (Martišauskienė, 2004, p. 110). Anot šios mokslininkės, *pedagoginė sąveika — tai ypatingas sąveikos dalyvių bendradarbiavimas,*

Lentelė. Sąveikos sampratos kaita

Mokymo paradigma	Sąveikos paradigma	Mokymosi paradigma	
Sąveikos paradigmos užuomazga — mokymo grįžtamasis ryšys (Bižys ir kt., 1992; Jovaiša, 1993; Bitinas, 1995; Jakavičius, Juška, 1996; Jakavičius, 1998).	Komunikacija — sąveika vyksta tarp mokytojo ir mokinio, mokinio—mokinių per interaktyvius mokymo—mokymosi metodus, per tarimąsi, kaip mokinys nori mokytis (Butkienė, Kepalaitė, 1996; Večkienė ir kt., 1998; Jacikevičienė, Rupšienė, 1999).	Dvasinis subjektų pakilimas, transcendentinė pedagoginio susitikimo būseną, ugdytojo vertybių atskleidimas ugdytiniui, vertybių internalizavimas. Pedagoginis susitikimas — ugdomoji situacija (Jovaiša, 2002; Šiaučiukėnienė, Stankevičienė, 2002; Martišauskienė, 2004; Aramavičiūtė, 2005; Bitinas, 2006; Jovaiša, 2007).	Mokinio galimybė rinktis, mokinio savarankiškumas, atsakomybė už mokymąsi, mokinio ir mokytojo galimybė patirti džiaugsmą. Mokinys aktyviai dalyvauja tobulindamas ir keisdamas save, taiko savo draugų patirtį. Mokytojas — mylintis konsultantas, žinių transformuotojas į dalyko supratimą (Šiaučiukėnienė ir kt., 2006; Martišauskienė, 2006; Jucevičienė, Petkūnas, 2006; Jucevičienė, 2007; Pudinaite, 2007; Čiužas, 2007; Jucevičienė, Valuckienė, 2008).

kurio esmė ne tik tai, kad ugdytinis internalizuoja ugdytojo atskleistas vertybes, bet ir su jomis susilieja. V. Aramavičiūtė pratęsė E. Martišauskienės sąveikos sampratą. Sąveikos esmė — vertybių internalizacija (Aramavičiūtė, 2005, p. 45). Pedagoginės sąveikos sampratą reikšmingai plėtojo L. Šiaučiukėnienė (Šiaučiukėnienė, Stankevičienė, 2002; Šiaučiukėnienė ir kt., 2006) *pedagoginę meilę suprasdama kaip ne tai, kas atsiranda sąveikos metu, o tai, kas nulemia norą pačiam ugdytojui ir pačiam ugdytiniui tobulėti*. B. Bitinas ugdomąją sąveiką interpretavo kaip auklėjimo proceso esmę. Sąveika fiksuojama kaip įvykis, kaip pedagoginis susitikimas, kaip ugdymo aktas. Sąveika vyksta atviro ugdytojo ir ugdytinio dialogo metu, kai ugdomasis bendradarbiauja su savimi ir kitais. Nors B. Bitinas išskyrė ugdytinių vidinį dominuojantį reorganizavimą (rekonstrukcinį, konstrukcinį, konformistinį, indiferentinį ir konfliktinį), tačiau jis teigė, kad ugdomųjų situacijų nenutrūkstamoje grandinėje „edukologija dar nėra pasirengusi modeliuoti ugdytojo ir ugdytinio sąveikos kaip save reguliuojančios sistemos“ (2006, p. 65). *Taigi ugdomoji sąveika kaip ugdomoji situacija analizuojama ugdymo psichologijos išvadomis*.

J. Pudinaite (2007, p. 281—303) gilinasi į mokytojo—mokinio sąveikos sąlygas, kur be įvairių mokymo—mokymosi metodų, palankios aplinkos kaip tinkamo bendravimo išskiria motyvaciją (galimybę rinktis, sėkmės tikimybę, galimybę patirti džiaugsmą, iššūkius). Sąveikos sampratos kaita apibendrinama lentelėje.

Nors ir galima išskirti du sąveikos paradigmos kaitos etapus, tačiau minėtų mokslininkų darbai nelėmė sąveikos kaip dvasinio subjektų pakilimo praktinio realizavimo galimybių, nes nebuvo er-

dvės psichologinei sąveikos gilumai analizuoti. Kitame skyriuje ir yra pateikiamos ugdomosios sąveikos kaip subjektų dvasinio pakilimo psichopedagoginės sąlygos.

2. Ugdomoji sąveika kaip sąveikos dalyvių psichikos pažinimas ir nenutrūkstama pedagoginių situacijų seka. Švietimo reformos koncepcijoje numatoma, kad būtina sukurti diferencijuoto švietimo sistemą, sudarančią sąlygas asmeniui rinktis amžiaus tarpsnį, individualius psichologinius ypatumus ir gebėjimų lygį atitinkantį ugdymo turinį bei metodus, atitinkamas ugdymo programas ir atitinkamo profilio švietimo instituciją. Kita vertus, ugdytojas, geriau pažindamas savo ugdytinio vystymosi problematiką, gali daryti apgalvotą poveikį, taikydamas kūrybiškumą skatinančius ugdymo metodus, taip organizuodamas ugdomąją aplinką, kad joje susidarytų kaip įmanoma mažiau sąlygų, pavyzdžiui, prasiveržti paauglių agresyvumui ar mokyklinio amžiaus vaikui pasijusti bijančiu, nerimastingu. Pedagogas šiandien suvokiamas kaip mokyklos organizacijos narys, įpareigotas atlikti ugdymo veiklą taip, kaip reikalauja *curriculum*, tačiau nepamirštantis, kad jis rengia žmogų „ateičiai, įvairiais amžiaus tarpsniais plėtojant gyvenimiškus gebėjimus ir skatinant kiekvieno savigarbą bei savo vertės pajautimą“ (Jucevičienė, 2007, p. 102).

Žurnale „Acta Pedagogica Vilnensia“ išspausdintame apžvalginiame straipsnyje „Vaikų psichologinės problemos“ įvertinta, kiek pykčio, nerimo, baimės išgyvenimų patiria moksleiviai, ir pagal tai įvertinta jų savijauta kaip gera ar bloga (Palujanskienė, 1999). Ugdomoji sąveika šiame kontekste pasireiškia kaip moksleivių suvokimas ir supratimas įvertinant dominuojančią moksleivių

būseną. Deja, didesnė dalis tirtų vaikų įvardijami kaip „problemiški“: nustatytas mažas psichinis atsparumas, bloga savijauta, bejėgiškumo jausmas, agresyvumas. Mokytojams iškeliamas uždavinys mokėti ugdyti tokius vaikus, atkreipiant dėmesį į tai, kad vaikai vystosi ir naujas amžiaus tarpsnis suteikia elgesiui naują formą, kur reikšminga nauja veikla, nauji santykiai su suaugusiais, naujos proto išgalės, didinančios moksleivių patyrimą ir mažinančios jų „problemiškumą“.

Be to, gvildenama ugdymo strategijos esmė — užkirsti kelią plintančiai agresijai, mokyti vaikus ir jaunuolius konstruktyviai spręsti kilusius konfliktus (Palujanskienė, Uzdila, 2004). Šioje apžvalgoje aptariami agresyvumo ypatumai tarp paauglių ir analizuojami agresyvumo tyrimų rezultatai, rodančius, kad dominuojanti agresijos forma — vidutinio laipsnio verbalinė agresija. Vadinasi, tarp mokinių paplitę kito įžeidinėjimas, grasinimas, šmeižimas. Nustatyta gana didelio pasireiškimo laipsnio agresija, nukreipta į save — tai rodo tirtų paauglių nepasitenkinimą savimi, abejojimą dėl savo pasirinkimų. Abiejų lyčių agresyvumas panašus, skiriasi formos — vaikinai linkę demonstruoti fizinę jėgą prieš kitus, o tarp merginų nustatyta didesnė netiesioginė agresija „prieš daugelį kitų“. Nustatyta, kad konstruktyviai sprendžiantys konfliktus mokiniai konfliktinėmis situacijomis linkę kaltinti save (agresija nukreipta į save, be to, jiems būdinga mažiau išreikšta verbalinė agresija). Taigi ugdytojams siūloma ugdytinių agresyvumą mažinti mokant juos konstruktyviai spręsti išskylančius konfliktus. Tuo neapsiribojama: kitu tyrimu bandoma ieškoti ryšio tarp agresijos formos ir dominuojančios charakterio akcentuacijos (Palujanskienė, 2005). Siūlyta sąveikos dalyviams ugdytojams atkreipti dėmesį į tai, kad ugdant paauglius prevencinės programos turi ne tik mažinti paauglių netinkamo elgesio apraiškas, bet pozityviai veikti tokius paauglių charakterio veiksnius, kurie susiję su paauglių psichine sveikata (pvz., netiesiogine agresija — priešišku — pasižymi labilumo akcentuacijas turintys abiejų lyčių paaugliai). Tiesioginė agresija (prieš žmogų, daiktą, verbalinė) pasireiškia abiejų lyčių atstovams esant įvairioms charakterio akcentuacijoms.

Probleminių ir normalių šeimų paauglių asmenybės raida įvertinta pagal Eriksono epigenetinę asmenybės vystymosi teoriją (Palujanskienė, 2002). Gauti geri raidos rezultatai tarp tiriamųjų skatina ugdytoją įvertinti tą faktą, kad šeima neegzistuoja socialiniame vaakume, o mokyklos vaidmuo formuojant paauglių adaptyviusius įgū-

džius besikeičiančioje socialinėje aplinkoje išlieka dominuojantis.

Paauglių savijautos tyrimai leido nustatyti reikšmingus ugdomajai sąveikai dėsningumus — geriau jaučiasi save pervertinantys jaunuoliai ir save adekvačiai vertinančios jaunuolės (Palujanskienė, 2003). Šiuo tikslu buvo siūloma sporto pedagogams taikyti diferencijuotus ugdymo įvertinimus: merginoms — teigiamo pastiprinimo metodą, vaikinams galima prognozuoti didesnių laimėjimų tikimybę ateityje, nes vaikinai elgsis taip lyg „norima“ jau yra „esama“.

Kitas ugdytinių ir ugdytojų sąveikos veiksnys — ugdytinių socialinės nuostatos kaip profesiniai lūkesčiai (Palujanskienė, Adamonienė, 2004). Nustatyta, kad ugdytojams tiek universitete, tiek profesinėje mokykloje gerai atliekant karjeros planavimo darbą ugdytinių profesiniai lūkesčiai keičiasi norima linkme — jie vis geriau įvaldo asmeninę karjeros kompetenciją, daugiau iš savęs reikalauja, labiau pripažįsta profesinį lankstumą kaip galimybę ateityje prisitaikyti prie kintančių rinkos reikalavimų.

Ugdyti asmenybę — tai pasirūpinti valios išauklėjimu arba tokia asmens savireguliacija, kuri tarnautų įvairialypių poveikių selekcijai ir vertybių internalizacijai, kitaip tariant, garantuotą tinkamą ugdomąją sąveiką (Uzdila, Palujanskienė, 2005). Pagilinta valios samprata turėtų padėti ugdytojams geriau orientuotis kuriant ugdomąją sąveiką, nes būtent vidinės žmogaus jėgos ir galios tarnauja jo prigimties raidai, saviraiškai bei doroviniam tobulėjimui.

Ypač svarbi vidinė pedagogų motyvacija darbui (Palujanskienė, 2002). Teorinės problemos analizės ir tyrimų apibendrinimų pagrindu įrodoma, kad profesijos pedagogo saviraiška, tokia reikšminga ugdomajai sąveikai, be kurios turbūt ir neįmanomas sąveikos dalyvių dvasinis pakilimas, yra nulemta palankių sąlygų sudarymo pedagoginės veiklos pradžioje, pedagoginės kvalifikacijos kėlimo, išklausanč įvairius pedagoginius kursus, tačiau toks poreikis nepriklauso nuo pedagoginio darbo stažo ir pedagogo amžiaus.

Tyrimais nustatyta dominuojančios mokytojų profesinės orientacijos¹ — darbo stabilumo ir tarnavimo (Palujanskienė, Pugevičius, 2004). Tai

¹ Profesinės orientacijos nustatomos E. Schein testu. Apklausiama susidaro tam tikrą nuostatą apie tai, ko jis nori iš darbo, ir pagal tai toliau projektuoja savo karjerą. Pagrindinės orientacijos: profesinio meistriškumo, vadovavimo, autonomijos, saugumo, antrepreneriško, tarnavimo (paslaugos / atsidavimo), iššūkio, gyvenimo stiliaus.

rodo, kad sąveikos dalyviai mokytojai linkę save realizuoti pašaukimo prasme, jiems yra priimtina mokytis ir rūpintis kitais (ugdytiniais). Darbo stabilumo karjera rodo, kad tyrimo dalyviai mokytojai yra atsargūs ir nelinkę priimti iššūkių.

Šią mintį papildė 2007 metais atlikto tyrimo rezultatai (Palujanskienė, 2007). Nustatyta, kad labiausiai savo sėkme tiki iššūkių ir valdymo orientacijas pasirinkę dėstytojai ir mokytojai. Be to, dėstytojai labiau tikisi profesinės sėkmės. Bendras tikėjimosi sėkme rezultatas yra vidutiniškas. Liūdina tai, kad tarnavimo orientaciją pasirinkę pedagogai patys netiki tuo, ką daro. Nors jie linkę save realizuoti profesinėje veikloje, bet ypatingų rezultatų nelaukia.

Gvildinama ugdytojų kaip sąveikos dalyvių pasitenkinimo savo gyvenimu problematika (Palujanskienė, 2006). Pozityvus įvykių, išgyvenimų vertinimas, teigiamų minčių dominavimas nustatytas pusei tirtų respondentų, tačiau jausmas, kad daug kas priklauso nuo paties savęs (vidinis kontrolės lokusas nustatytas, kaip ir vilties jausmas, tik 6% pedagogių). Įdomu, kad beveik identiški rezultatai gauti kontrolinėje ekonomisčių grupėje. Vidinių konfliktų nebuvimas ir harmoninga elgsena pasireikštų pasitenkinimo savo gyvenimu jausmu, deja, ištirta pedagogių grupė to neįaučia. Ar gali nelaimingas (netikintis sėkme, nepatenkintas savo gyvenimu), nors ir norintis tarnauti ugdytiniais ir save realizuoti darbe pedagogas garantuoti kokybišką ugdomąją sąveiką?

Ar nebus taip, kad tarpusavio santykių su ugdytiniu metu jis bandys išspręsti savo vidinius konfliktus, projektuodamas į ugdytinį savo irzlumą, netoleranciją ir kitas nepasitenkinimo išraiškas? Bet ir agresyvus, blogos savijautos, nepasitikintis ar pervertinantis save ugdytinis neatsitiktinai kuria su ugdytoju priešiškus santykius, kuriuos galima įvardyti „agresija mokytojui“.

Minėtas mintis papildė kitų tyrimų išvados (Mičiulienė, Palujanskienė, 2007). Nustatyta, kad mokytojai nemoka dirbti komandoje. Jie linkę dubliuoti vaidmenis, nelinkę rinktis kūrybiškų idėjų generatoriaus ar kritiko vaidmenų, o ir pati mokytojų grupė, sudaryta projektinei veiklai, nepasižymi sutelktumu. Ar gali toks mokytojas sėkmingai bendradarbiauti, neprimesti savo nuomonės ugdytiniais, siūlydamas kad ir modernius ugdymo metodus ir formas? Juk šiuolaikinė daktika siekia kurti palankų visiems ugdymąsi, jos tikslas ne priversti paklusti, o sudominti, aktyvinti kūrybines ir darbineis galias, ji nukreipta į besimokantįjį, o mokytojas orientuotas į sutartinę

veiklą planuojant, reflektuojant ir įgyvendinant ją daroje su mokiniais.

Straipsnyje „Aukštesniosios mokyklos kuratoriaus vaidmuo asmenybės raidoje“, atspausdintame 2003 m. „Pedagogikos“ žurnale, gilinamasi į tai, kokį ugdytoją norėtų turėti aukštesniosios mokyklos ugdytiniai. Nors respondentai-ugdytiniai nurodo, kad kuratorius jiems reikalingas, bet nemato galimybių, kad jis turėtų įtakos jų laisvalaikio praleidimui ar kuo nors realiai galėtų padėti. Artimų santykių (pastarieji turėtų perraugti į ugdomąją sąveiką ir skatintų ugdytinius internalizuoti kuratorių perteikiamas vertybes) nenustatyta.

Ugdymą kaip holistinę sistemą realizuoja ugdomoji sąveika, o ją konkretina pedagoginiai santykiai ir pedagoginis bendravimas. Sąveika fiksuojama kaip įvykis, pedagoginis susitikimas, ugdymo aktas. Ugdomoji situacija visada individuali, besikartojanti tik savo esme. Kitaip tariant, sąveika — tai ugdytojo ir ugdytinio dialogas, kur ugdymasis — bendradarbiavimas su savimi ir kitais. Papildomą informaciją apie ugdomąją sąveiką teikia ugdomųjų situacijų analizė. Tokios situacijos yra išanalizuotos A. Palujanskienės straipsniuose „Vaikų adaptacija mokykloje“ (2006 m. žurnale „Socialinis ugdymas“) ir „Creativity As The Way of Humanization of The Pedagogical Process“ (2003 m. „Pedagogija: Teorija un Prakse“). Pirmame straipsnyje nagrinėjamos ugdomosios situacijos — vaikų adaptacija pradžios mokykloje ir penktoje klasėje. Sąveika vyksta tarp mokytojos su tik ką į mokyklą atėjusiu pirmaklasiu, ji kartojasi per visus pirmus mokslo metus įvairiomis formomis. Adaptacija vyksta sėkmingai, jei pirmokai neatskleidžia didelio nerimastingumo, o patikimai sumažėjęs nerimastingumas antrų mokslo metų pradžioje laikomas sėkmingos sąveikos rezultatu. Metus palankę mokyklą vaikai mažiau bijosi kontrolinių darbų, jų savivertė padidėja, sumažėja somatinių nerimastingumo požymių. Penktoje klasėje geriau adaptuojasi (mažesnis nerimo lygis) mokiniai, pradžios mokyklą baigę tos pačios gimnazijos pradinėje mokykloje. Kitas pedagoginės situacijos pavyzdys — paauglių kūrybiškumo didinimas meno mokykloje. Po daugkartinio paauglių piešinių vertinimo jų meninis kūrybiškumas pasidaro mažesnis nei tokio pat amžiaus aukštesniosios mokyklos ugdytinių.

IŠVADOS

Apibendrinant ugdomąją sąveiką galima įvardyti kaip sąveikos dalyvių tarpusavio suvokimą ir

supratimą per jų individualiąsias savybes, nuostatas, būsenas ir kaip nenutrūkstamą pedagoginių situacijų seką, kur ir vienu ir kitu atveju sąveika įvyks, kai jos dalyviai tiek pažins ir supras vienas kitą, kad tarp jų kils savotiška dvasinio pakilumo būseną.

- Lietuvos ugdymo mokslo ir praktikos probleminė patirtis leido ugdymo sąveikos paradigmą išplėsti jos kaitos požiūriu, o šios žinios gali praversti ir vakarų šalių ugdytojams, vis labiau susiduriantiems su ugdytinių individualizmu ir agresija.
- Tam, kad įvyktų ugdymo sąveika Lietuvos

pedagogai turi atsižvelgti į ugdytinių emocijų nestabilumą, agresyvumą, nepakankamą kūrybingumą ir didinti savo profesionalumą, lydymą meile ugdytiniui.

- Sąveikos paradigma sudaro sąlygas pereiti prie mokymosi paradigmos įgyvendinimo Lietuvos švietimo sistemoje. Mokinys pasirengia savarankiškam, nenutrūkstamam mokymuisi per visą savo gyvenimą, nes supras tas ugdytinis (mokinys) tampa motyvuotas iš vidaus pažinimui ir tolimesnei savęs atskleidimo ir realizavimo perspektyvai.

LITERATŪRA

- Aramavičiūtė, V. (2005). *Auklėjimas ir dvasinė asmenybės branda*. Vilnius.
- Bitinas, B. (2006). *Edukologijos tyrimas: sistema ir procesas*. Vilnius.
- Bitinas, B. (1995). *Auklėjimo procesas*. Šiauliai.
- Bitinas, B. (1990). *Bendrosios pedagogikos pagrindai*. Vilnius.
- Bižys, N., Linkaitytė, G., Valiukevičiūtė, A. (1992). *Pamokos mokytojui*. Vilnius.
- Branson, R. K. (1990). Issues in designing of schooling: changing the paradigm. *Educational Technology*, 4, 7—10.
- Butkienė, G., Kepalaitė, A. (1996). *Mokymasis ir asmenybės brendimas*. Vilnius.
- Čiužas, R. (2007). *Pedagogų didaktinės kompetencijos raiška kintant edukacinei paradigmai: daktaro disertacija*. Kaunas.
- Jacikevičienė, O., Rupšienė, L. (1999). *Bendradarbiavimas ir kooperacija ugdant vaikus*. Klaipėda.
- Jakavičius, V. (1998). *Įvadas į edukologijos studijas*. Klaipėda.
- Jakavičius, V., Juška, A. (1996). *Mokyklos pedagogika*. Kaunas.
- Jakavičius, V. (1998). Ugdymo proceso conceptualios problemos. Kn. *Edukologijos idėjos Lietuvos švietimo sistemos modernizavimui*. Kaunas. P. 81—90.
- Jovaiša, L. (1993). *Edukologijos įvadas*. Kaunas.
- Jovaiša, L. (2002). *Edukologijos įvadas*. Vilnius.
- Jovaiša, L. (2007). *Enciklopedinis edukacinis žodynas*. Vilnius.
- Jucevičienė, P. (2007). *Besimokantis miestas: monografija*. Kaunas.
- Jucevičienė, P., Petkūnas, V. (2006). Edukacinės paradigmos kaita IKT diegimo įtakoje: mokytojo ir mokinio vaidmenų įvertinimo kriterijai. *Socialiniai mokslai*, 2 (52), 65—82.
- Jucevičienė, P., Valuckienė, J. (2008). Studijų kokybės sąlygotumas: edukacinės paradigmos raiškos kontekstas. *Socialiniai mokslai*, 4, 37—51.
- Martišauskienė, E. (2006). Fundamentinės ugdymo idėjos ir jų sklaida šiuolaikinėje edukologijoje. *Pedagogika*, 83, 45—52.
- Martišauskienė, E. (2004). *Paauglių dvasingumas kaip pedagoginis reiškinys*. Vilnius.
- Merkys, G. (2006). XXI a. iššūkiai Lietuvos mokytojui: esė. *Mokytojų ugdymas*, 6, 20.
- Mičiulienė, R., Palujanskienė, A. (2007). Mokytojų darbo grupių galimybės tapti komandomis. *Vagos*, 77 (30), 74—82.
- Palujanskienė, A., Adamonienė, R. (2004). Profesinė paauglių ir jaunuolių raida. *Pedagogika*, 74, 129—136.
- Palujanskienė, A. (2003). Creativity as the Way of Humanization of Pedagogical Process. In *Pedagogy: Theory and Practice*. Liepoja: Academy of Pedagogy. P. 201—209.
- Palujanskienė, A., Krikščiūnas, B. (2003). Aukštesniosios mokyklos kuratoriaus vaidmuo asmenybės raidoje. *Pedagogika*, 66, 51—55.
- Palujanskienė, A. (2005). Paauglių agresija kaip charakterio pasireiškimo forma. *Pedagogika*, 80, 132—140.
- Palujanskienė, A. (2007). Pedagogų profesinės orientacijos ir sėkmės lūkesčiai. *Vagos*, 75 (28), 45—53.
- Palujanskienė, A., Pugevičius, A. (2004). Karjeros samprata pedagogo darbe. *Pedagogika*, 70, 143—147.
- Palujanskienė, A. (2003). Savęs vertinimo ir savigarbos sąsajos ugdyme. *Ugdymas. Kūno kultūra. Sportas*, 4 (49), 41—47.
- Palujanskienė, A. (2003). Socialinių problemų turinčių šeimų paauglių asmenybės vystymosi ypatumai. *Pedagogika*, 63, 108—113.
- Palujanskienė, A. (2006). Suaugusiųjų žmonių pasitenkinimas savo gyvenimu. *Ugdymo psichologija*, 15, 62—71.
- Palujanskienė, A., Uzdila, J. V. (2004). Agresija ir konfliktai mokykloje. *Pedagogika*, 73, 124—127.
- Palujanskienė, A. (2006). Vaikų adaptacija mokykloje. *Socialinis ugdymas*, 1 (12), 84—92.
- Palujanskienė, A. (1999). Vaikų psichologinės problemos. *Acta Pedagogica Vilnensia*, 6, 39—44.
- Palujanskienė, A. (2002). Vidinė profesijos mokytojo motyvacija darbo veikloje. *Pedagogika*, 59, 111—117.
- Pudinaitė, J. (2007). Subjektų (mokytojo ir mokinio) sąveikos komunikacija. Kn. *Proaktyvus mokymasis*. Vilnius. P. 281—303.
- Šiaučiuikėnienė, L., Stankevičienė, N. (2002). *Bendrosios didaktikos pagrindai*. Kaunas.
- Šiaučiuikėnienė, L., Visockienė, O., Talijūnienė, P. (2006). *Šiuolaikinės didaktikos pagrindai*. Kaunas.

Uzdila, J. V., Palujanskienė, A. (2005). Valios formavimas — ugdymo esmė. *Pedagogika*, 80, 79—84.
Večkienė, N., Grebliauskiene, B., Sokolovienė, D., Chrep-

tavičienė, V. (1998). Komunikacija ir bendravimas: sampratų santykio problema. Kn. *Edukologijos idėjos Lietuvos švietimo sistemos modernizavimui*. Kaunas. P. 113—136.

CHANGES IN THE MEANING OF EDUCATIONAL INTERACTION IN THE WORKS OF LITHUANIAN RESEARCHERS IN EDUCATION

Aldona Palujanskienė

Lithuanian University of Agriculture, Kaunas, Lithuania

ABSTRACT

Educational changes are a permanent process in the knowledge society. This process is followed by changes in educational paradigm: from emphasizing of teaching to the acknowledgement of the central position of teaching in the pedagogical process. Lithuania was under the influence of autocratic culture for a long time and presently follows the tradition of pedagogical effect based on the teaching paradigm in the national education. This prompts to review and expand the paradigm of educational interaction in deeper aspects of schoolchildren's psychics, cognition of the characteristics of growing personality as well as better mastership of the teachers. Hence the transformation of the educational paradigm from teaching to learning faces the sudden challenges: not only the formation of educational environments but also person's low interest and unwillingness to learn something new everywhere and always, as well as to learn purposefully in any possible forms and methods, and not only in a special educational environment but generally in life. When understanding the complex process of teaching paradigm transformation into the learning paradigm in the pedagogical practice, the scientists (Jucevičienė, Petkūnas, 2006; Čiužas, 2007; Jucevičienė, 2007; Jucevičienė, Valuckienė, 2008) analyze the paradigm of interaction which is close to the learning paradigm by its pedagogical provisions and educational content. According to P. Jucevičienė, the paradigm of interaction "acknowledge the free positions of education comparing to teaching paradigm, but it is "more strict" comparing to the learning paradigm" (2007, p. 109). The above mentioned authors emphasize the interaction in the meaning of the selection of methods but the questions arise if the interaction paradigm can be based on free selection of the method. Maybe there are more factors, especially related to the participants of the interaction (educator and schoolchild), which can bring the interaction paradigm to the learning paradigm more closely?

The aim of the article was to systematize the papers of Lithuanian educational scientists on this theme and to reveal the additional possibilities for application of the interaction paradigm. The following tasks were set in order to reach the aim: 1) to describe the conception of the educational interaction in the Lithuanian educational environment; 2) to define the deepened conception of the educational interaction based on the research discussed in this paper. Research methods were analysis of scientific literature.

Therefore the educational interaction can be understood as mutual conception and understanding among the participants of the interaction through their individual characteristics, attitudes and conditions, and as a continuous sequence of pedagogical situations; and in both cases the interaction is an event when its participants will recognize and understand each other so that particular condition of enthusiasm will occur. Hence the educational interaction is analyzed and explained from the standpoint of educational psychology, because according to B. Bitinas the education science is still not ready to form the interaction of the teacher and pupil as self-regulating system and situation is analyzed by the conclusions of educational psychology (2006).

Interactional paradigm is expanded by psycho-pedagogical situations analysed in this article.

Keywords: Interaction paradigm; interaction between educator and schoolchild; interactive methods; recognition of schoolchild; mastership of educators.

Gauta 2009 m. sausio 28 d.
Received on January 28, 2009

Priimta 2009 m. kovo 5 d.
Accepted on March 5, 2009

Aldona Palujanskienė
Lietuvos žemės ūkio universitetas
(Lithuanian University of Agriculture)
Universiteto g. 10, Akademijos miest., LT-53361 Kauno r.
Lietuva (Lithuania)
Tel +370 652 82744
E-mail aldivid@delfi.lt