



GENEROLO JONO ŽEMAIČIO
LIETUVOS KARO AKADEMIJA

Mokslinių straipsnių rinkinys

UGDYMO VEIKSNIAI MOKYMO(SI) KONTEKSTE GLOBALIZACIJOS SĄLYGOMIS

EDUCATIONAL FACTORS
AFFECTING TEACHING AND
LEARNING IN THE CONTEXT OF
GLOBALIZATION

**GENEROLO JONO ŽEMAIČIO
LIETUVOS KARO AKADEMIJA**



**UGDYMO VEIKSNIAI
MOKYMO(SI) KONTEKSTE
GLOBALIZACIJOS SĄLYGOMIS**

**EDUCATIONAL FACTORS AFFECTING
TEACHING AND LEARNING IN
THE CONTEXT OF GLOBALIZATION**

**MOKSLINIŲ STRAIPSNIŲ RINKINYS
SELECTED SCIENTIFIC PAPERS**

Vilnius 2014

UDK 378(474.5)

Ug-01

Knyga apsvařstyta ir jos leidimui pritarta Generolo Jono Źemaičio Lietuvos karo akademijos Universitetinių studijų instituto Užsienio kalbų katedros posėdyje 2014-05-12 (protokolo Nr. VL-103).

Atsakingoji redaktorė doc. dr. Dileta JATAUTAITĖ.

Recenzentai:

Kauno technologijos universiteto Kalbotyros katedros profesorė Dalia EIGIRDIENĖ

Lietuvos edukologijos universiteto Filologijos fakulteto Rusų filologijos ir tarpkultūrinės komunikacijos katedros docentė dr. Tatjana ČEČET

© Generolo Jono Źemaičio
Lietuvos karo akademija, 2014
© Straipsnių autoriai, 2014

ISBN 978-609-8074-33-8

TURINYS

IŽANGINIS ŽODIS	5
1. Prof. Genutė GEDVILIENĖ, Dalia STANIULEVIČIENĖ Mokymosi mokytis kompetencijos samprata šiuolaikinėje visuomenėje.....	10
2. Aušra DRUSKIENĖ, doc. dr. Rūta PETRAUSKIENĖ, Vida STAPONIENĖ Baigiamosios praktikos darbo vietoje kokybės vertinimas: studentų požiūrio tyrimas	29
3. Prof. habil. dr. Algirdas AŽUBALIS Tarpdalykinė ir vidinė dalykinė mokymo integracija ir individualizacija – svarbiausios kompetencijų ugdymo sąlygos	57
4. Prof. Jadvyga ČIBURIENĖ, doc. dr. Jūratė GUŠČINSKIENĖ Tarptautiškumo raiška aukštajame moksle: akademinio judumo aspektas	77
5. Dr. Vidmantas TŪTLYS, Virginija BORTKEVIČIENĖ Verslumo kompetencijos ir įsidarbinamumo sąveika pokrizinės ekonomikos ir visuomenės sąlygomis	102
6. Dr. Jolita VVEINHARDT Mobingas kaip santykių disfunkcija švietimo institucijose: socioekologinis požiūris į šeimą, mokyklą, darbą.....	123
7. Giedrius DVILAITIS Asmenybės savybių ir vertybių sąveikos galimybės prognozuoti elgseną.....	147
8. Dr. Laima SAPEŽINSKIENĖ, Alvydas SORAKA Mokinių ugdymo poriniais sportiniais šokiais tyrimo metodologija	164
9. Doc. dr. Feliksas ŽIGARAS Baltijos šalių bendradarbiavimo raida globalizacijos sąlygomis.....	180

10. Dr. Eugenijus NAZELSKIS Svarbus atsargos karių integracijos veiksnys į darbo rinką – užsienio kalbų mokėjimas	202
11. Doc. dr. Nijolė JANULAITIENĖ, doc. dr. Sigita MONTVILAITĖ Mentoriaus veikla ugdymo institucijoje.....	222
12. Mjr. Gintautas JAKŠTYS Užsienio šalių patirties taikymas rengiant Lietuvos karininkus Karo mokykloje 1919–1940 m.....	239
13. Doc. dr. Dileta JATAUTAITĖ Verbalinės atminties veiksnys mokant kariūnus anglų kalbos.....	253
14. Jovita DAUKŠYTĖ Социокультурная стратегия в процессе обучения иностранным языкам	270
15. Dr. Miroslav STASILO Suaugusiųjų užsienio kalbų mokymosi galimybės.....	279
16. Doc. dr. Vilhelmina VAIČIŪNIENĖ, Aušra LIORANČAITĖ-ŠUKIENĖ Kalbinių kompetencijų ir profesinio, asmeninio ir visuomeninio tobulėjimo dėmė darbo rinkos procesuose	294
17. Doc. dr. Gendrik PETKEVIČ Обучение иностранному языку и электронные образовательные ресурсы нового поколения.....	313
18. Doc. dr. Jelena KAZIMIANEC Аутентичные видеотексты на занятиях по иностранному языку.....	325
19. Alina KIRŠINĖ Lietuvos kariuomenės rikiuotės komandų raida ir ypatybės	346

ĮŽANGINIS ŽODIS

Socialinių ir humanitarinių mokslų mokslinių straipsnių rinkinys yra aktualus ir svarbus visai Lietuvos akademinėi bendruomenei, nes šiuo metu vyksta Lietuvos aukštojo mokslo reformos, o dėl visuomenės globalėjimo kylantys nauji iššūkiai skatina Lietuvos aukštąsias mokyklas toliau plėstis ir gerinti studijų kokybę. Socialinių ir humanitarinių mokslų svarbą puikiai iliustruoja Lietuvos Prezidentės žodžiai, išsakyti tarptautinėje konferencijoje „Socialinių ir humanitarinių mokslų horizontai“ 2013 m. rugsėjo 23 d. Vilniuje:

„Viskas kyla iš žmogaus, iš visuomenės. Todėl būtent socialiniai ir humanitariniai mokslai padeda žmogui pažinti save ir savo aplinką, suvokti savo egzistencijos prasmę, lūkesčius ir savo vietą pasaulyje. Socialinių ir humanitarinių mokslų atstovų indėlis svarbus ir mūsų visų gerovei, nes jų idėjos ir entuziazmas tiesia kelią į modernią ir stiprią Europą“.

Šio leidinio tikslas – apsvarstyti šiuolaikinio aukštosios mokyklos ugdytinio gebėjimą darniai veikti kintančiame pasaulyje, pasidalyti naujaisiais lietuvių ir užsienio kalbų didaktikos pasiekimais ir paskatinti diskutuoti Lietuvos karininkų rengimo ir kitais klausimais. Straipsniai parengti Generolo Jono Žemaičio Lietuvos karo akademijos ir kitų Lietuvos aukštųjų mokyklų mokslininkų, kurie glaudžiai bendradarbiauja stengdamiesi paveikti vykdomą aukštojo mokslo politiką, kurti ateities visuomenės viziją ir rasti būdų, kaip geriausiai išspręsti naujas iškilančias problemas.

Generolo Jono Žemaičio Lietuvos karo akademijoje kario humanitariniam ir socialiniam rengimui yra skiriama ypač daug dėmesio. Tikslas – tinkamai parengti Lietuvos karį, gerai išmanantį socialinius humanitarinius mokslus, šiuolaikinę karybą, gebantį veikti nacionalinių pajėgų sudėtyje, įvairiose operacijose.

Savo straipsniuose mokslininkai aptaria šiuolaikines kompetencijas, asmenines savybes ir gebėjimus, todėl į tradicines mokymosi teorijas bandoma pažvelgti kitaip. Pavyzdžiui, apie psichologinį smurtą darbe, vadinamą mobingu, vis dar retai kalbama mūsų visuomenėje tarsi jo

nebūtų, tačiau, kai pagalvojame, pastebime, kad šis reiškinys tikrai egzistuoja ir Lietuvoje, nors užsienyje mobingas ar bulingas tyrinėjamas jau daugiau nei tris dešimtmečius. Kaip teigia Vytauto Didžiojo universiteto mokslininkė Jolita Vveinhardt, šalies socialinė-istorinė padėtis lėmė, kad vis dar tebejaučiami disciplinos plėtros žmogiškųjų išteklių valdymo srityje apribojimai – tiek tiriant, tiek valdant organizacijas.

Straipsnyje šie reiškiniai yra pateikti socialinės ekologijos požiūriu, aptariami mobingo / bulingo švietimo organizacijose (besimokančiųjų ir darbuotojų) požymiai, demografiniai kriterijai. Taip pat išskirtos švietimo sistemos organizacijų ir besimokančiųjų sąsajos, kurios lemia besimokančiųjų santykius tolesnėje profesinėje veikloje.

Užtikrinant sąveiką tarp teorijos ir praktikos, svarbus vaidmuo tenka mentoriams, kurie padeda ugdyti praktinius įgūdžius ir sparčiau integruotis į specifinę darbo kolektyvo aplinką, plėtoti etika pagrįstus santykius su kolegomis, socialiniais partneriais. Mentorius veikla ugdymo institucijoje yra nagrinėjama Sigitos Montvilaitės (Lietuvos edukologijos universitetas) ir Nijolės Janulaitienės (Generolo Jono Žemaičio Lietuvos karo akademija) bendrame straipsnyje. Autorės pateikia 2011–2012 m. atliktą pedagoginį tyrimą Lietuvos Respublikos ikimokyklinio ugdymo institucijose. Tyrimu buvo siekiama išsiaiškinti, kokia yra dabartinė studentų praktikantų globos situacija. Apklausoje dalyvavę ugdymo įstaigų direktoriai, jų pavaduotojai ir pedagogai teigiamai įvertino mentorystę, pabrėžė jos naudą ir svarbą jauno pedagogo karjerai, jo ugdymui.

Leidinyje taip pat analizuojami didaktiniai ir edukologiniai klausimai, dėstytojų ir studentų santykiai, efektyvus pamokos vedimas ir psichologiniai veiksniai, darantys įtaką užsienio kalbų mokymui ir išmokimui. Karo akademijos mokslininkė Dileta Jatautaitė straipsnyje aprašė labai įdomų ir svarbų tyrimą, kurio objektas verbalinės atminties skatinimas remiantis kartojimo mechanizmu. Atliktas tyrimas parodė, kad apibendrintos ir susistemintos asociacijos skatina prasmės įsiminimą. Šios asociacijos atspindi svarbiausius ir pagrindinius reiškinius ir ryšius. Prasminiai ryšiai, kurie užsimezga prasmingai įsimenant, taip pat yra asociacijos, bet tik žodžiais apibendrintos ir sujungtos į grupes, kom-

pleksus, sistemomas. Prasmės įsiminimas yra produktyvesnis, nes jis remiasi laikinųjų ryšių sistemomis, kurios yra jau susidariusios dėl žmogaus praeities patirčių, o mechaninis įsiminimas tokio ramsčio neturi. Kuo ryšiai įvairesni ir labiau susisteminti, tuo geriau įsimenama.

Šis tyrimas atskleidė Generolo Jono Žemaičio Lietuvos karo akademijos Užsienio kalbų katedros psichoedukologiniais pagrindais kuriamo modulio mokslinę (teorinę) bazę. Taip pat padėjo nustatyti atminties procesus ir dėsnius, kurie gali palengvinti kalbos mokymąsi ir išmokimą. Tyrimais nustatyta kartojimo mechanizmas ir jo tinkamo panaudojimo būdai. Svarbu, kad būtų remiamasi metodologiniu pagrindu. Tai yra įdomus ir naujas požiūris į kariūno metakognityvinių gebėjimų sąveiką siekiant kalbos mokymo(si) ir išmokimo intensyvumo.

Iki šiol nebuvo atlikta gretinamųjų anglų ir lietuvių kalbų rikiuotės komandų studijų, o karybos terminija pastaruoju metu nėra detaliai analizuojama. Todėl šiame leidinyje Alina Kiršinė, atstovaudama Generolo Jono Žemaičio Lietuvos karo akademijos Užsienio kalbų instituto Kauno anglų kalbos mokymo skyriui, bando ištaisyti minėtų kalbų rikiuotės komandų gretinimų tyrimų spragą ir atskleisdžia šių kalbų rikiuotės komandų ištakas. Jos darbe išsamiai išanalizuota Lietuvos kariuomenės rikiuotės komandų istorija, santykis su bendrinės lietuvių kalbos istorija, Lietuvos kariuomenės rikiuotės komandų santykis su kitų kalbų (pirmiausia anglų) rikiuotės komandomis, Lietuvos kariuomenės rikiuotės komandų leksinės, sintaksinės ir intonacinės savybės, taip pat apibendrinti tiriant gauti lingvistiniai ir ekstralingvistiniai duomenys.

Labai įdomus ir aktualus Generolo Jono Žemaičio Lietuvos karo akademijos ir Kauno technologijos universiteto mokslininkų Jūratės Guščinskienės ir Jadvygos Čiburienės bendras straipsnis apie tarptautiškumo raišką aukštajame moksle. Autorės pabrėžia, kad nauji įgūdžiai, patirtis globalizacijos sąlygomis labai priklauso nuo jaunimo judumo, t. y. nuo jaunimo tarptautinio judumo, kuris gerina švietimo sistemos rezultatus ir palengvina sąlygas jaunimui patekti į darbo rinką. Pasaulio valstybėms atvirėjant (didėjant eksportui, importui, tarptautinėms įmo-

nėms augant, susijungiant ir pan.), didėja ir aukštojo mokslo sistemos atvirumas ypač tarptautiniu lygmeniu. Globalizacija skatina valstybių ekonominių plėtimąsi, kuris lemia ūkinės veiklos produktyvumo didėjimą. Aukštojo mokslo atvirumo, arba tarptautiškumo, plėtojimasis aukštajame moksle yra viena iš sričių, kuri gali lemti šalies konkurencingumo, ekonomikos ir socialinį šalies augimą. Europos Komisija skelbia, kad šalys turėtų skatinti privačias investicijas ir vartojimą, o ilgalaikės investicijos į švietimą, tarp jų ir į aukštąjį mokslą, mokslinius tyrimus, inovacijas, energetiką ir klimato apsaugą neturi būti mažinamos (Europos semestras, 2013: 1).

Vytauto Didžiojo universiteto mokslininkai Vidmantas Tūtlys ir Virginija Bortkevičienė savo straipsnyje nagrinėja verslumo kompetencijų ir įsidarbinimo sąveiką pokriziniu laikotarpiu. Tad straipsnyje yra analizuojama verslumo kompetencijos sąvoka, jos struktūra, kritiškai įvertinamos verslumo kompetencijos tobulinimo politinės gairės, atskleidžiamos sąveikos tarp verslumo kompetencijos tobulinimo ir įsidarbinimo analizuojant verslumo kompetencijos raišką verslo įmonėse ir užimtumo politikoje.

Kauno technologijos universiteto atstovės Rūta Petrauskienė ir Vida Staponienė straipsnyje gvildena neatsiejamą studijų proceso dalį – praktiką. Tai puiki galimybė studentams pritaikyti teorines žinias, įgytas studijų metu, formuoti profesinius ir darbo įgūdžius, ugdyti savarankiškumą. Mokslininkai pabrėžia, kad praktika turi atitikti studentų lūkesčius, būti naudinga studentams, aukštajai mokyklai ir į praktiką studentus priimančiai organizacijai. Todėl Kauno technologijos universitete buvo atliktas Viešojo administravimo studijų programos studentų praktikos darbo vietoje kokybės tyrimas, kurio rezultatai išsamiai aprašyti straipsnyje.

Šiame leidinyje taip pat dėmesio vertas ilgamečio Generolo Jono Žemaičio Lietuvos karo akademijos prof. habil. dr. Algirdo Povilo Ažubalio straipsnis „Tarpdalykinė ir vidinė dalykinė mokymo integracija ir individualizacija – svarbiausios kompetencijų ugdymo sąlygos“. Šiame straipsnyje mokslininkas apibendrina savo 57 metų pedagoginio

darbo patirtį. Per šiuos metus profesorius yra dėstęs matematiką, fiziką, braižybą, psichologiją ir logiką. Autoriaus darbais buvo susidomėję tokie Lietuvos mokslo korifėjai, kaip Lietuvos edukologijos sisteminio prof. habil. dr. Vytautas Šernas, vienas garsiausių Lietuvoje profesinės pedagogikos pradininkų, ir mokslinės bibliografijos Lietuvoje ir beveik visoje Rytų Europoje pradininkė prof. habil. dr. Ona Voverienė. Pažymėtina, kad autorius 2011 m. laimėjo „Žmogaus amžininko“ nominaciją „Respublikos nacionalinių vertybių rinkimuose“.

Be šių straipsnių, leidinyje yra publikuojami ir kiti Lietuvai ir pasauliui svarbūs ir aktualūs socialinių ir humanitarinių mokslų straipsniai. Šie tyrimų pagrindu parengti darbai nagrinėja socialiniams ir humanitariniams mokslams aktualius procesus ir fenomenus. Leidinyje taip pat publikuojami empiriniai ir teoriniai tyrimai, kurie papildo įvairių socialinių ir humanitarinių mokslų kryptių žinias.

Šiame leidinyje publikuojama net 18 straipsnių. Šis mokslo leidinys skirtas socialinių ir humanitarinių mokslų srities mokslininkams, Lietuvos aukštųjų mokyklų dėstytojams, studentams ir visiems besidomintiems socialinių ir humanitarinių mokslų pasiekimais.

Atsakingoji redaktorė doc. dr. Dileta JATAUTAITĖ



Lietuvos
mokslo
taryba



VYTAUTO DIDŽIOJO
UNIVERSITETAS
MCMXXII

MOKYMO SI MOKYTIS KOMPETENCIJOS SAMPRATA ŠIUOLAIKINĖJE VISUOMENĖJE

**Prof. Genutė GEDVILIENĖ,
Dalia STANIULEVIČIENĖ**

Vytauto Didžiojo universitetas

Anotacija. Mokymosi mokyti kompetencija suprantama kaip gebėjimas organizuoti savo mokymosi procesą, efektyviai planuojant laiką ir kaupiant informaciją, mokantis individualiai ir grupėse. Besimokantieji, pritaikydami savo ankstesnę mokymąsi, žinias ir įgūdžius įvairiose situacijose, formuoja veiklos patirtį. Diskutuojant apie suaugusiųjų mokymosi mokyti kompetenciją šiuolaikinio gyvenimo kontekste – žinios, įgūdžiai, vertybės, asmeninės savybės, yra pagrindinės šio reiškimo dimensijos. Mokymosi mokyti kompetencija yra svarbi suaugusiojo kasdiniame gyvenime formuojant mokymosi mokyti įgūdžius. Šiame kontekste svarbu suaugusiųjų reflektavimas, kuris padeda pasiekti mokymosi proceso tikslus, atskleidžiant privalumus ir trūkumus, kuriant kokybišką mokymosi mokyti procesą.

Siekiant pabrėžti vykstančias mokymosi transformacijas, straipsnyje aptariamas vienas iš mokymosi mokyti gebėjimų – mokymasis spręsti problemas.

Pagrindiniai žodžiai: kompetencija, mokymasis mokyti, mokymo si scenarijai, gebėjimas spręsti problemas.

Ivadas

Šiuolaikinės visuomenės, žinių visuomenės ar besimokančios visuomenės idėja yra artimai susijusi su vaizdu, kur visas mokslas matomas platesniame kontekste, pavyzdžiui visą gyvenimą besitęsiantis mokymasis, kur asmenys gebėtų tvarkyti žinias, atnaujinti jas, pasirinkti, kas tinkama tam tikrame kontekste, nuolatos mokytis, ir suprasti, ko išmoko taip, kad galėtų pritaikyti naujose, sparčiai besikeičiančiose situacijose.

Vienodų galimybių, socialinės sanglaudos ir aktyvaus pilietiškumo skatinimas yra prioritetiniai uždaviniai ne tik europiniame, bet ir pasauliniame kontekste. Švietimas ir mokymasis turėtų sudaryti galimybes visiems piliečiams tobulinti įgūdžius ir įgyti mokymosi mokyti kompetenciją, svarbią įsidarbinant, išlaikant darbingumą ir toliau mokantis visą gyvenimą. Tai skatintų aktyvų pilietiškumą ir kultūrų dialogą. Švietimo trūkumas turėtų būti mažinamas, naudojant aukštos kokybės įtraukimą į mokymosi procesą (Education and Training 2020 (ET 2020)).

Šiame kontekste svarbus mokymasis mokyti, kuris reiškia asmens gebėjimą atkakliai mokytis, organizuoti savo mokymąsi, įskaitant mokymąsi veiksmingai valdyti laiką ir informaciją, asmeniškai ir grupėse. „Mokymasis mokyti įpareigoja besimokančiuosius remtis turima mokymosi ir gyvenimo patirtimi, naudoti ir pritaikyti žinias ir įgūdžius įvairiose situacijose – namuose, darbe, šviečiantis ir lavinantis.“ (Bendrieji visą gyvenimą trunkančio mokymosi gebėjimai. Europos orientaciniai metmenys, 2007)

Tačiau kyla klausimas kaip suprantama mokymosi mokyti kompetencija šiandieniniame kontekste? Atsakant į šį klausimą nagrinėjama mokymosi mokyti kompetencijos samprata, pateikiama mokslinėje literatūroje.

Tyrimo objektas: mokymosi mokyti kompetencijos sandara.

Tikslas: pateikti mokymosi mokyti kompetencijos apibrėžtį, išryškinant šios kompetencijos gebėjimus, nustatant gebėjimo spręsti problemas scenarijus.

Uždaviniai:

- Charakterizuoti mokymosi mokytis kompetencijos gebėjimus.
- Pateikti gebėjimo spręsti problemas scenarijų modelį.

Mokymosi mokytis kompetencijos apibrėžtis. Šiuolaikinės kompetencijos apima ne tik atitinkamas besimokančiojo žinias ir įgūdžius, bet taip pat asmenines savybes ir gebėjimą atlikti tinkamai ir lanksčiai veiklą gerai žinomose ir nežinomose situacijose. Siekiant šiuolaikiškumo, mokymosi sąvoka suprantama plačiąja prasme, ir todėl į tradicines mokymosi teorijas žvelgiama kitu aspektu. Illeris (2003) mokymosi teoriją grindžia dviem pagrindinėmis prielaidomis. Pirma, kad visas mokymasis yra procesas, sudarytas iš sąveikos su išore (išorės sąveikos), besimokančiojo ir socialinės, kultūrinės ir materialinės bazės, taip pat ir vidinio psichologinio proceso, kur svarbus vaidmuo tenka turimoms žinioms, susijusiomis su ankstesniu mokymusi. Antra, kad mokymasis apima tris matmenis, t. y. pažinimo aspektą – žinių ir įgūdžių, emocinę dimensiją – jausmų, motyvacijos ir socialinį matmenį – bendravimo ir bendradarbiavimo, kuriuos sujungia visuomeninis kontekstas.

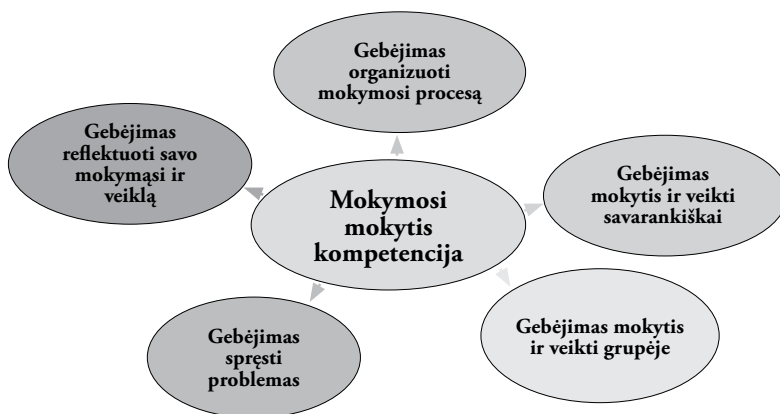
Mokymosi mokytis kompetencija suprantama kaip sudėtingas derinys, susidarantis iš žinių, įgūdžių, vertybių, požiūrio ir polinkių, padedančių mokymosi visą gyvenimą procese tiek mokantis formaliai, tiek ir neformaliai.

Europos komisijos rekomendacijose mokymosi mokytis koncepcija apibrėžiama taip: mokymasis mokytis reiškia gebėjimą atkakliai mokytis, organizuoti savo mokymąsi, įskaitant mokymąsi veiksmingai valdant laiką ir informaciją, asmeniškai ir grupėse (Bendrieji visą gyvenimą trunkančio mokymosi gebėjimai. Europos orientaciniai metmenys, 2007).

Analizuojant mokslininkų darbus, atskleidžiančius mokymosi mokytis kompetenciją, aktualu pabrėžti, kad ši holistinė sąvoka apima vertybes, požiūrį, polinkius ir žinias, įgūdžius ir išmanymą, apima savęs suvokimo sampratą ir asmenines besimokančiojo savybes. Kalbant apie mokymąsi mokytis autoriai akcentuoja santykius šiame kontekste, besimokančiojo istoriją, motyvaciją. Mokymasis mokytis svarbus, nes veda į tikslingą mokymąsi (Black ir kt., 2006). Aptariant mokymąsi mokytis negalima pamiršti besimokančiojo savimonės ir atsakomybės.

Tad šie mokymosi mokyti kompetencijos apibrėžimai atskleidžia esminius su šia kompetencija susijusius gebėjimus.

Mokymasis mokyti yra procesas, per kurį mokymosi situacijos analizuojamos reflektyviai, stengiantis atpažinti save. Todėl, per mokymąsi mokyti, asmuo gali atpažinti savo privalumus ir trūkumus, tokiu būdu naudoti tinkamas jam mokymosi strategijas. Tam svarbūs yra besimokančiojo mokymosi motyvacija, pasitikėjimas ir tikėjimas tuo, ką daro, susiejant su jau turima patirtimi. Mokymasis mokyti įpareigoja besimokančiuosius remtis turima mokymosi ir gyvenimo patirtimi, naudoti ir pritaikyti žinias ir įgūdžius įvairiose situacijose – namuose, darbe, šviečiantis ir lavinantis (Bendrosios visą gyvenimą trunkančio mokymosi kompetencijos. Europos orientaciniai metmenys, 2007).



1 pav. Mokymosi mokyti kompetencijos gebėjimai

Šaltinis: sudaryta autorės pagal apibrėžimą, pateiktą leidinyje „Bendrosios visą gyvenimą trunkančio mokymosi kompetencijos. Europos orientaciniai metmenys“ (2007)

Diskutuojant apie mokymąsi mokyti svarbus supratimas apie mokymosi procesą, poreikius, išskirti gebėjimus įveikti kliūtis, sprendžiant problemas, siekiant sėkmingai mokyti. Tad gebėjimas spręsti problemas taip pat pabrėžiamas, diskutuojant apie mokymosi mokyti procesą.

Šis gebėjimas reiškia, kad įgyjamos, apdorojamos ir išimamos naujos žinios ir įgūdžiai, siekiama gauti pagalbos ir ja pasinaudoti, sprendžiant su mokymusi susijusias problemas.

Analizuojant mokslininkų darbus, atskleidžiančius mokymosi mokyti kompetenciją, svarbu pabrėžti, kad ši holistinė sąvoka apima vertybes, požiūrį, polinkius ir žinias, įgūdžius ir išmanymą, apima savęs suvokimo sampratą ir asmenines besimokančiojo savybes. Rašydami apie mokymąsi mokyti autoriai akcentuoja santykius šiame kontekste, besimokančiojo istoriją, motyvaciją. Mokymasis mokyti svarbus, nes jį veda į tikslingą mokymąsi (Black ir kt., 2006). Aptariant mokymąsi mokyti negalima pamiršti paties besimokančiojo, jo arba jos savimonės ir atsakomybės.

„Kai žmogus mokydamasis siekia konkrečių darbo ar karjeros tikslų, tuomet jis turėtų žinoti apie tiems tikslams būtinus gebėjimus, žinias, įgūdžius ir kvalifikaciją.

Visais atvejais mokydamasis mokyti žmogus turi žinoti ir suprasti savo pasirinktas mokymosi strategijas, savo įgūdžių ir kvalifikacijos stipriąsias ir silpnąsias puses ir turi sugebėti ieškoti švietimo ir mokymo galimybių ir patarimų ir (arba) paramos, kurią jis gali gauti. Tad gebėjimas mokyti ir veikti savarankiškai yra svarbus mokymosi mokyti procese.“ (Prieiga per internetą: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/ll-learning/keycomp_lt.pdf)

Pasak autorių, aptariant mokymąsi mokyti, neįmanoma atskirti gebėjimo mokyti nuo pačio mokymosi proceso, daugiausia dėmesio skiriant mokymosi praktikos terminui, įtraukiant ir tarpasmeninius procesus. Taip pat Bereiteris ir Scardamalia (1989) teigia, kad sąmoningas mokymasis, įgyjant mokymosi įgūdžių, pasirenkant tinkamas strategijas, siekiant mokymosi tikslų, reikalauja praktikos, besimokančiųjų atsakomybės už savo pačių mokymąsi ir tai padaryti yra ne vienas būdas tiek asmeniškai, tiek grupėse. Kad viso to būtų pasiekta, reikia, kad studentai būtų motyvuoti mokyti, turėtų žinių apie save ir kitus, kaip besimokančiuosius, ir reguliuoti savo mokymąsi. Tad gebėjimas mokyti ir veikti grupėje išskiriamas tarp svarbių gebėjimų, aptariant mokymo-

si mokyti kompetenciją.

Hautamäki ir kt. (2002) taip pat akcentuoja besimokančiųjų asmenybės svarbą ir savireguliacijos procesus.

Diskutuojant apie mokymosi mokyti sampratą, svarbu suprasti, kurioje vietoje yra besimokantieji ir kokius mokymosi metodus naudoja mokymdamiesi. Svarbu suprasti, kaip jie mokosi, kaip auga ir tobulėja kaip būsiami profesionalai. Tai aptariant, svarbu atsižvelgti tiek į asmeninius besimokančiųjų lūkesčius, tiek į mokslo keliamus reikalavimus.

Literatūros analizė atskleidė pagrindinius mokymosi mokyti kompetencijos gebėjimus: organizuoti mokymosi procesą, mokyti ir veikti savarankiškai, mokyti ir veikti grupėje, spręsti problemas, reflektuoti mokymąsi ir veiklą.

Pateiktame gebėjimo spręsti problemas modelyje nustatyti penki veiklos scenarijai, padedantys pamatyti mokymosi transformaciją į veiklą ir svarbūs aiškinantis mokymosi mokyti kompetencijos sampratą.

Detaliau nagrinėjant scenarijus, išryškėjo šios tendencijos (Gedvilienė, Staniulevičienė, 2012).

Pirmasis scenarijus

Ši scenarijų apibūdina perteikiamos žinios. Iš besimokančiųjų tikimasi, kad sprendžiant problemas, jie naudos įgytas žinias. Šio scenarijaus atveju žinios charakterizuojamos kaip neabejotinos, problemos sprendimas suprantamas įgudusiam personalui, tačiau specifinis besimokantiesiems. Probleminis mokymasis naudojamas padedant besimokantiesiems suprasti turinį. Probleminės situacijos matomos kaip idėjos, kurių pagalba dalyviai mokosi suprasdami, valdydami ir sistemindami.

Praktikoje probleminis mokymasis atskleidžiamas skirtingų disciplinų sferoje, probleminis scenarijus pagrįstas pagrindinėmis koncepcijomis, kurias besimokantieji turėtų išmanyti. Šis modelis turi daug probleminiam mokymuisi būdingų sudėtinių dalių. Savita I scenarijui yra tai, kad probleminis mokymasis naudojamas įgalinti besimokančiuosius ugdyti probleminio mokymosi įgūdžius, kad jie gebėtų taikyti žinias spren-

džiant problemas, o atliekant profesinę praktiką patikrinti, ką pavyko išmokti.

Tačiau gali iškilti neaiškumų probleminio mokymosi programoje. Gali kilti problemų, nes vieni mokytojai tikisi, kad besimokantieji mokysis žingsnis po žingsnio, kursą išeis nuodugniai, o kiti į šį procesą žvelgia kūrybiškiau, leidžia besimokantiesiems patiems atrasti atsakymus. Mokantis šiuo atveju pats mokymasis bus procesas, kurio metu svarbu derinti žinias, padedančias spręsti problemas pagal iš anksto numatytą darbotvarkę. Žinoma, tai taip pat priklausys nuo besimokančiojo asmeninės patirties, nuo kurso metu išgirstos naudingos informacijos, perskaitytos literatūros. Visa tai veda teisingų atsakymų link. Besimokančiojo patirtis svarbi ir kitiems grupės nariams, kaip antrinė, po vadovėlių, straipsnių, parašytų ekspertų ir dėstytojo perspektyvos.

Besimokantieji siekia rasti atsakymus, naudodamiesi siūlomomis žiniomis, tokiu būdu ieškodami sprendimo iškilusiems klausimams, problemoms. Turinys perteikiamas, nepriklausomai nuo pačių besimokančiųjų. Jie save apibūdina, kaip žinių gavėjus, apmąstančius gautą informaciją. Besimokantieji apmąsto iš ekspertų gautas žinias ir, naudodami probleminę mokymąsi, tobulina savo supratimą ir sieja teorines žinias ir praktinį jų pritaikymą. Besimokantieji šio proceso metu matomi kaip žinių gavėjai.

Grupėse patiriamus sunkumus mokytojai daugeliu atvejų ignoruos, siekdami, kad besimokantieji probleminius klausimus keltų patys. Šio modelio atveju mokytojai veda besimokantįjį priemonių, teisingų atsakymų link, padeda rasti būdų kaip valdyti situaciją.

Šio modelio atveju būdinga informacijos atgaminimo, reprodukovimo pedagogika, iliustruojama besimokančiųjų gaunamos informacijos įsisavinimu ir atgaminimu ir strateginės pedagogikos, kurią simbolizuoja akademinė darbotvarkė ir prisitaikymas prie to, ko tikimasi pagal akademinį planą, visuma.

Tokiu būdu besimokantieji pasirinks jiems priimtinausią būdą išmokti šio kurso medžiagą. Tai rodo, kad šio kurso metu dalyviai dirbs individualiai (individualus darbas mažiau bauginantis nei darbas poro-

mis, kur sunkiau pripažinti nesėkmę). Individualus darbas gali vykti ir tuomet, kai besimokantysis yra pažengęs į priekį labiau negu kiti grupės nariai. Besimokantieji, siekiantys įsisavinti pateikiamas žinias, padės grupės nariams, tokiu būdu perkeldami žinias, paversdami jas žinojimu. Besimokantieji, dirbdami poromis, kartu vertins ir panaudos anksčiau patirtį, ugdydys pasitikėjimą ir atnaujins žinias. Taip jie mokysis ir žengs pirmyn.

Antrasis scenarijus

Šis probleminio mokymosi scenarijus apibūdinamas koncepcija, su pratimu „žinoti, kaip“. Veiksmas yra svarbus, apibūdinantis programą. Šio probleminio mokymosi proceso metu dalyviai mokosi, kaip spręsti problemas, kaip išmokti tai taikyti skirtingiems probleminiams scenarijams ir situacijoms. Taigi, studentai mokosi kritiškai mąstyti. Besimokantieji, naudodamiesi žiniomis, mokosi panaudoti jas darbo vietoje, panaudoti įgūdžius bet kurioje situacijoje.

Šis scenarijus kilęs iš studijų kurso, susijusio su viešu ir privačiu verslu, kur įtaką daro darbo pasaulis. Pavyzdžiui, verslo studijos, socialinio darbo ar užimtumo terapija. Bakalauro studijų kursai, tokie kaip teisė, mažiau veikiami šio mokymosi, skirto išmokti atlikti profesinį veiksmą.

Šiuo atveju svarbūs įgūdžiai, panaudojami studijuojant universitetė. Klaidinga galvoti, kad šie įgūdžiai bus tokie patys ir darbo pasaulyje. Iš besimokančiųjų tikimasi perėjimo, padedant tutoriams. Dalyviai mokosi veikti tam tikrose situacijose. Komandinis darbas, bendravimas, pristatymas, problemų sprendimas, – visa tai padeda įgyti naujų įgūdžių. Besimokantieji siekia suprasti, kas yra profesionalas, profesionalumas, todėl besimokantieji turėtų išmokti elgtis tam tikrose situacijose. Taigi tokio pobūdžio probleminiame mokymesi svarbu ne žinių visuma, bet ką perduoti, kokius įgūdžius perkelti ir kaip tą metaįgūdžių perkėlimą atlikti. Tai bus svarbu šios rūšies mokymo programoms užtikrinti, kad įgūdžiais pagrįstas mokymasis nevirstų elgesio mokymu, kur praktinis mokymasis gali būti supriešintas su patikrinimo testais. Kaip pavyz-

dys galėtų būti supaprastintas mokymosi metodas, naudojamas klinikinėse laboratorijose, kur įgūdžių lavinimas vyksta atskirai, ne toje aplinkoje, kur gebėjimai turėtų būti naudojami. Tokiose programose daugiau dėmesio skiriama panaudojimo vertei, bet mažai dėmesio skiriama dalyko gilumui, profesiniams sprendimams ar asmeninei nuomonei. Pavojus, kylantis mokantis pagal antrąjį scenarijų, yra toks: probleminis mokymasis yra naudojamas kaip mechanizmas ugdyti siaurą įgūdžių „komplektą“. Taip pat besimokantieji gali jausti, kad tai, ko jie mokosi, nesusiję su kitomis žinių formomis. Pavyzdžiui, per didelės reikšmės teikimas bendravimo įgūdžiams ar komandiniam darbui, dalyvių išitraukimo ir refleksijos, siejant tai su teorija ir tyrimais, neskatinimas – visa tai gali atvesti prie besąlygiško besimokančiojo prisitaikymo ir sutikimo su tutoriaus nuomone ir vadovavimu. Toks mokymasis besimokantiems nepadės suvokti, kad gali būti reikalingi ir kiti komandinio darbo įgūdžiai darbo vietoje, lyginant su tuo, ko jie buvo mokomi universitete. Įgūdžiai ir žinojimas, kaip atlikti, yra svarbūs, tačiau šiuo probleminio mokymosi atveju yra svarbu bendras supratimas apie įgūdžius ir žinojimas, kaip tai daryti, tvirtai susiję kartu su pažintiniu turiniu ir profesinių sprendimų priėmimu.

Trečiasis scenarijus

Šiame probleminio mokymosi scenarijuje yra skirtumas tarp „žinoti, kaip“ ir siūlomų žinių. Probleminis mokymasis tampa priemone, susiejanti „žinojimą, kaip“, su „žinojimu, kad“ ir ryšio priemone tarp dalyko žinių ir programos. Praktikoje personalas stengiasi studentams padėti suprasti „tarpdiscipliniškai“. Aktualu suvokti siūlomas žinias ir naudoti metaįgūdžius darbo pasaulio ir akademinio mokymosi kontekste.

Barnett (1994) įrodė, kad tarpdalykinis mokymasis neįmanomas, nes naudojant yra pakeistos aksiomos. Bet šis argumentas yra sudėtingesnis, negu vien nuspręsti, kad tarpdalykiškumas neveiksmingas. Disciplinos plečia savo ribas, tvirtėja, taip darbo rinkoje stengiamasi išlaikyti personalą. Kartais programos yra sudėtingos, daug apimančios, nes universi-

tetų sprendimu besimokantieji ruošiami tapti plataus profilio specialistais.

Kaip pavyzdys galėtų būti slaugos specialybė. Grupė žmonių (personalas) stengiasi probleminio mokymosi metu palaikyti tarpdisciplininį supratimą. Darbuotojų tikslas, kad studentai gebėtų derinti skirtingų dalykų žinias, sujungti į visumą tas žinias, kurių jie gavo kaip individai, į grupinį mokymosi procesą. Taigi probleminis mokymasis bus labiau sutelktas į studentų gebėjimą suprasti ir sintetinti informaciją negu į gilinimąsi. Darbuotojai nori, kad studentai suprastų specialybės dalykus, mokymosi psichologiją ir mokėtų naudotis kompiuterine programa. Taip pat besimokantysis turi mokėti panaudoti šias žinias praktiškai. Probleminis mokymasis šiuo atveju yra idealus būdas paruošti studentus.

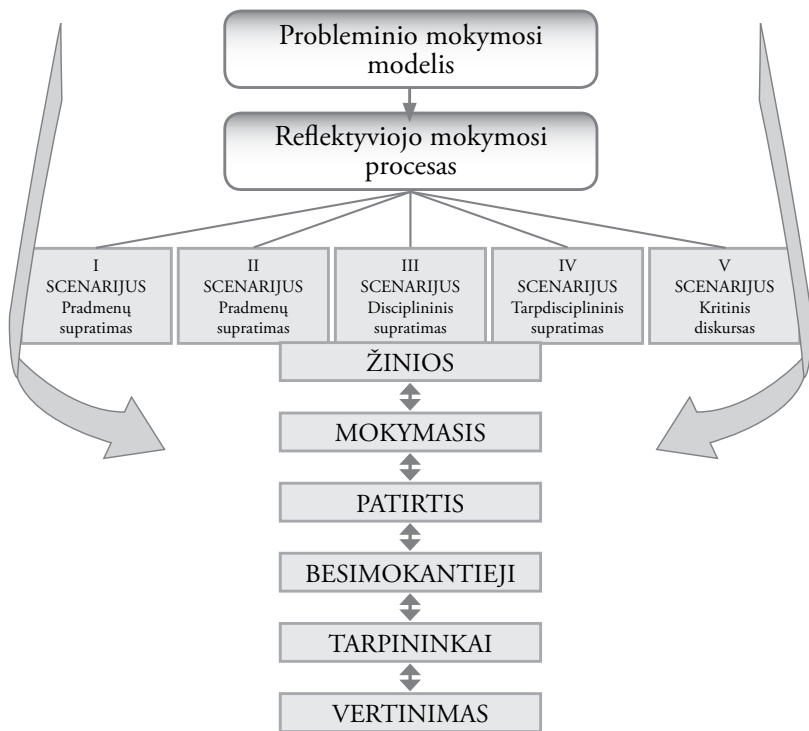
Šio scenarijaus dėmesio centre yra kitos disciplinos ir jų siūlomos žinios, todėl studentams pateikiama didelis kiekis žinių apie tai, tačiau tik teoriškai, „izoliuotai“ nuo tikrovės. Studentai, kurie patys išsiaiškina tai, kas neaišku, geriau įsimena ir susieja žinias.

Šio scenarijas atveju besimokantieji dirba, mokosi dalyko ir kitų disciplinų. Studentai, mokydami atskirų dalykų, supranta, kad šie dalykai susiję ir svarbu atrasti ryšius. Disciplinos susijusios, o studentams svarbu pastebėti tą ryšį. Mokymasis šio scenarijaus atveju yra matomas, kaip žinojimas ir supratimas disciplininių žinių ir ryšio tarp jų suvokimas, o tai naudinga asmeniškai ir pedagogiškai. Šis probleminis mokymasis sujungia disciplinas su visapusiškais įgūdžiais, ir studentas gali matyti save kaip profesionalą, siejantį siūlomas disciplinų žinias ir besimokančiojo asmeninę poziciją. Besimokantieji įgalinami ne tik formuoti epistemologinį požiūrį, bet ir sieja teoriją su praktika, tai jungia „žinojimą, kad“ ir „žinojimą, kaip“.

Ketvirtasis scenarijus

Šio mokymosi scenarijaus atveju besimokantieji atpažįsta disciplinų ribas, bet šios ribos yra tik įsivaizduojamos. Studentas gali peržengti sunkiai nustatomą ribą, skiriančią vienos disciplinos žinias nuo kitos. Pasak Popper (1970), visas mąstymas (manoma, kad veiksmo ir patirties įvertinimas), vykstantis tam tikruose rėmuose, yra sistema. Žinoma, ne visuomet apsiribojama ta sistema. Teigiama, kad vienos disciplinos taisyklės negali būti pritaikytos kitai disciplinai. Skiriasi struktūrų prigimtis, pažeidus vieną jų, kita taip pat keičiasi. Visi ryšiai, siejantys šias sistemas, kinta, virsta probleminiais. Šiame modelyje ribos tarp disciplinų nepažeidžiamos. Vienos disciplinos besimokantys su kitomis disciplinomis tik susipažįsta, ribų neperžengia.

Dalyviai daugiau mokosi patys, savarankiškai, jaučiama pedagoginė autonomija. Besimokantieji patys priima sprendimus, kaip mokytis. Besimokantieji mokosi decentralizuotai, neperžengiamos disciplinos ribos. Čia svarbu atvirumas kitų atžvilgiu, refleksija, įsivertinimas. Taip pat susiejamos besimokančiojo jau turimos disciplinos žinios su teorinėmis.



2 pav. **Gebėjimo spręsti problemas modelis**

Šaltinis: parengta pagal Savin-Baden (2000)

Apžvelgiant gebėjimo spręsti problemas scenarijus, pastebėta, kad jų panaudojimas įgalina besimokančiuosius įgyti mokymosi įgūdžių, padedančių pritaikyti turimas žinias sprendžiant problemas.

Besimokantiesiems aktualu taikyti žinias, sprendžiant problemas, o praktinės veiklos metu patikrinti, ką pavyko išmokti. Mokomasi decentralizuotai, neperžengiamos disciplinos ribos. Mokymosi procese svarbu atvirumas kitų atžvilgiu, refleksija, įsivertinimas. Taip pat susiejamos besimokančiojo turimos žinios su teorinėmis.

Proceso metu scenarijus kinta, sujungiamos disciplinos su visapusiš-

kais įgūdžiais, besimokantysis gali matyti save kaip profesionalą, siejantį disciplinų žinias ir besimokančiojo asmeninę poziciją.

Probleminis mokymasis šio scenarijaus atveju yra tokia mokymosi forma, kuria siekiama besimokantiems perteikti žinias per programas, apimančias daugialypius veiklos modelius, žinias, priežastingumą, daugialypę (kartotinę) refleksiją kartu su besimokančiųjų galimybėmis priimti iššūkius, vertinti ir apklausti. Besimokantieji tyrinėja struktūras ir sistemas tiek disciplinų aprėptyje, tiek savo profesinėje srityje (Savin-*Baden*, 2000, *Teresevičienė* ir kt., 2004).

Apibendrinant būtų galima teigti, kad analizuojant suaugusiųjų mokymosi mokyti kompetenciją, yra svarbūs šie gebėjimai: gebėjimas planuoti ir organizuoti mokymosi procesą, veiklą; gebėjimas spręsti problemas; gebėjimas reflektuoti savo mokymąsi ir veiklą; gebėjimas mokyti ir veikti savarankiškai; gebėjimas mokyti su kitais.

Šiame darbe išsamiau aptartas gebėjimo spręsti problemas modelis, kurį sudaro besimokančiojo pradmenų supratimas, profesinis veiksmas, disciplininis supratimas, tarpdisciplininis supratimas ir kritinis diskursas.

Analizuojant kitus mokymosi mokyti kompetenciją apibūdinančius gebėjimus, išskiriamos dimensijos, atskleidžiančios sudėtingą derinį.

Aptariant gebėjimą planuoti ir organizuoti mokymosi procesą, veiklą, buvo atskleista informacijos perdavimo, vadovavimo, bendros veiklos, konsultavimo ir vertinimo svarba. Svarbu paminėti, kad gebėjimo reflektuoti savo mokymąsi ir veiklą pagrindinės dimensijos yra kritinė supratimo ir jo kūrimosi prielaidų refleksija, veiklos refleksija, naujų įžvalgų tikrinimo refleksija.

Diskutuojant apie gebėjimą mokyti ir veikti savarankiškai išskiriami žinių troškimo, akademinės veiklos, ateities siekinių, pasitenkinimo gyvenimu ir kūrybingumo dimensijos. Gebėjimo mokyti su kitais išskirtinumą sudaro asmeninis, bendravimo, organizacinis, socialinis ir ekonominis aspektai.

Išvados

- Atlikus literatūros analizę išryškėjo šie pagrindiniai mokymosi mokyti kompetenciją sudarantys gebėjimai: organizuoti mokymosi procesą, mokyti ir veikti savarankiškai, mokyti ir veikti grupėje, spręsti problemas, reflektuoti mokymąsi ir veiklą.
- Pateikti penki gebėjimo spręsti problemas veiklos modeliai, padedantys pamatyti per mokymosi procesą atliekamą veiklą, ir svarbūs suprantant mokymosi mokyti kompetenciją.
- Keturi scenarijai atskleidžia mokymosi eigą: pradedant žinių įgijimu, turinio supratimu, vėliau pritaikomumu probleminių klausimų sprendimu, refleksija ir įsivertinimu.

Literatūra

1. Bendrieji visą gyvenimą trunkančio mokymosi gebėjimai. Europos orientaciniai metmenys. (2007). Prieiga per internetą: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/ll-learning/keycomp_lt.pdf.
2. Black P., McCormick R., James M., Pedder D. (2006). Learning How to Learn and Assessment for Learning: a Theoretical Inquiry. Volume 21, Issue 2.
3. Education and Training 2020 (ET 2020). Prieiga per internetą: http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/general_framework/ef0016_en.htm.
4. Gedvilienė G., Staniulevičienė D. (2012). Probleminis mokymasis studentų reflektyviosios praktikos metu: patirtis Vytauto Didžiojo universitete. Profesinis rengimas: tyrimai ir realijos = Vocational education: research and reality. Kaunas: Vytauto Didžiojo universitetas. 2012, Nr. 23. Prieiga per internetą: <http://www.cee-ol.com/aspx/issuedetails.aspx?issueid=30e86a1a-90ab-4193-9031-716e70ddc0e0&articleId=4b633ff8-ad69-48f1-9c78-f0439f142559>.
5. Hautamaki, J., Arinen, P., & Eronen, S. (2002). Assessing Learning to Learn: A Framework. Helsinki: Centre for Educational Assessment.
- Savin-Baden M. (2000) Problem-based learning in higher education:

untold stories. Buckingham: Open University Press.

6. Illeris K. (2003). *Three Dimensions of Learning: Contemporary learning theory in the tension field between the cognitive, the emotional and the social*. 272 pages. Paperback. Malabar, Florida: Krieger. <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/305/480>.

7. Key Competences for Lifelong Learning. European Reference Framework. (2007). Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/ll-learning/keycomp_en.pdf.

8. Sadzaglishvili S., Tsereteli M., Berdzenishvili T. Assessment Of Learning-To-Learn Processes In Students. *Problems of Education in the 21st Century*. 2008, Vol. 7, p. 126–132. <http://web.ebscohost.com.ez-proxy.vdu.lt/ehost/detail?vid=6&sid=07f6e0c2-e097-4f51-97ad-82d97c48a942%40sessionmgr4003&hid=119&bdata=JnNpdGU9ZWlhvc3QtbGl2ZQ%3d%3d#db=ehh&AN=34183115>.

9. Scardamalia M., Bereiter C. (1996) Engaging students in a Knowledge Society. *Educational Leadership*. Nov.96, Vol. 54 Issue 3.

10. Teresevičienė M., Oldroyd D., Gedvilienė G. (2004). *Suaugusiųjų mokymasis: andragogikos didaktikos pagrindai*. Kaunas: VDU.

THE CONCEPT OF LEARNING TO LEARN IN THE CONTEMPORARY SOCIETY

**Prof. dr. Genutė GEDVILIENĖ,
Dalia STANIULEVIČIENĖ**

Summary

Modern society, the knowledge society and the idea of a learning society is closely associated with the image, where all learning process is seen in a wider context, such as life-long continuous learning, where people are able to manage knowledge, upgrade it choosing what is appropriate in a particular context, constantly learn and understand what they have learned so that they can adapt it in new and rapidly changing situations.

Learning to learn competence is described as the ability to organize the learning process, effective management of time and information, both individually and in groups. Learners adjusting their previous learning activities shape the experience of using and applying knowledge and skills in a variety of situations. Discussing about adult learning to learn competence in the context of modern life knowledge, skills, values, the personal qualities should be mentioned as important dimensions.

Learning to learn competence is a part of everyday life in the context of the formation of adult learning process. In this context, reflective practice is important for adult learners, what is already a prerequisite for helping to achieve the objectives of the learning process, in other words, practice with your consciousness, identifying strengths and weaknesses, and creating a higher quality of the learning to learn process.

In order to highlight the ongoing transformations, learning to learn is the pattern. Looking at the given model, it is clear that adults actively manage their learning to learn process, where it is important planning, implementing, evaluating and reflecting.

The analysis of the scientific literature revealed learning to learn com-

petence where the skills to organize the learning process, learn and act independently, learn and act in a group, solve problems, and reflect on learning activities are the basic in the contemporary society.

AUTORIŲ LYDRAŠTIS

Autoriaus vardas, pavardė: Genutė Gedvilienė

Mokslo laipsnis ir vardas: mokslų daktarė, profesorė

Darbo vieta ir pareigos: Vytauto Didžiojo universiteto Socialinių mokslų fakulteto Edukologijos katedros profesorė

Autoriaus mokslinių interesų sritys: mokymo ir mokymosi paradigmos, mokymasis grupėmis, kognityvinių ir socialinių gebėjimų tyrimai, suaugusiųjų mokymasis

Telefonas ir el. pašto adresas:

8 611 38 100, g.gedviliene@smf.vdu.lt

Autoriaus vardas, pavardė: Dalia Staniulevičienė

Mokslo laipsnis ir vardas: socialinių mokslų srities edukologijos krypties doktorantė

Darbo vieta ir pareigos: Vytauto Didžiojo universiteto Socialinių mokslų fakulteto Edukologijos katedros jaunesnioji mokslo darbuotoja

Autoriaus mokslinių interesų sritys: suaugusiųjų mokymasis, probleminis mokymasis, reflektvyvioji praktika, savanorystė

Telefonas ir el. pašto adresas:

8 610 67 460, d.staniuleviciene@bibl.vdu.lt

A COVER LETTER OF AUTHORS

Author name, surname: Genute Gedviliene

Science degree and name: Prof. Dr. Social Sciences,

Workplace and position: Department of Education Sciences,
Faculty of Social Sciences, Vytautas Magnus University, professor

Author's research interests: teaching and learning paradigms, learning in groups – research into cognitive and social skills, adult learning

Telephone and e-mail address:

+370 61138100, g.gedviliene@smf.vdu.lt

Author name, surname: Dalia Staniuleviciene

Science degree and name: Doctoral Student in the Department of
Education

Workplace and position: Department of Education Sciences,
Faculty of Social Sciences, Vytautas Magnus University Younger re-
searcher

Author's research interests: adult learning, problem based learning,
reflective practise, volunteering

Telephone and e-mail address:

+370 61067460, d.staniuleviciene@bibl.vdu.lt

BAIGIAMOSIOS PRAKTIKOS DARBO VIETOJE KOKYBĖS VERTINIMAS: STUDENTŲ POŽIŪRIO TYRIMAS

Aušra DRUSKIENĖ

VšĮ Kolpingo kolegija

Doc. dr. Rūta PETRAUSKIENĖ, Vida STAPONIENĖ

Kauno technologijos universitetas

Anotacija. Studentų praktika yra neatsiejama studijų proceso dalis. Jos tikslas yra pritaikyti teorines žinias, įgytas per studijas, suformuoti profesinius ir darbo įgūdžius, ugdyti studentų savarankiškumą. Ypač svarbu, kad praktika atitiktų studentų lūkesčius, būtų naudinga ne tik studentams, bet ir aukštajai mokyklai ir į praktiką studentus priimančiai organizacijai. Neabejotinai studentų praktika turi būti kokybiška ir tenkinti visų trijų dalyvaujančių šalių interesus. Siekiant iširti studentų praktikos realioje darbo vietoje kokybę, buvo atlikta Kauno technologijos universiteto Viešojo administravimo studijų programos studentų anketinė apklausa. Išanalizavus tyrimo duomenis nustatyta, kad studentai praktiką darbo vietoje vertina kaip naudingą, per studijas įgytos teorinės žinios atitiko žinias, reikalingas praktikai atlikti, o per praktiką įgytas žinias, įgūdžius ir gebėjimus studentai vertina kaip reikalingus, taip pat nurodę esą patenkinti praktikos vieta.

Pagrindiniai žodžiai: studentų praktika, studentų praktikos kokybė, studentų praktika darbo vietoje.

Įvadas. Teorinis ir praktinis mokymas yra vientiso proceso komponentai, susijungiantys į skirtingų, bet vienas kitą papildančių, patyrimų visumą. Teorinės žinios ir tam tikri mąstymo gebėjimai įgyjami mokymo institucijoje (Kondratavičienė ir kt., 2007), o pirmieji praktiniai įgū-

džiai įgyjami praktikos vietas siūlančiose organizacijose.

Viena vertus, praktika suvokiama kaip edukacinė erdvė ir aktyvus procesas, kuris leidžia atsiskleisti studento kompetencijoms, jų kokybei ir suformuoja galutines studento profesines nuostatas į darbą (Barkauskaitė, Pečiuliauskienė, 2007; cituojama pagal Juralevičienė ir kt., 2011: 9192). Kita vertus, praktika padeda tobulinti studijų programas, nes užtikrina dialogą tarp aukštosios mokyklos, praktikos vietos organizacijos ir studento.

Per praktiką studentas bando derinti akademinį ir darbuotojo vaidmenį, taiko įgytas teorines žinias darbo organizacijos veiklos kontekste, praktiškai susipažįsta su būsimos profesijos lauku, išbando save darbinėje veikloje (Studentų praktikos organizavimo vietos savivaldos institucijose metodika, 2012: 4).

Studentų praktikos sėkmė priklauso nuo daugelio aspektų: nuo paties studento pasirengimo praktikai ir jo lūkesčių, nuo aukštųjų mokyklų organizuojamų studijų programų kokybės ir realių darbo rinkos poreikių atitikimo, galiausiai, nuo studentą į praktiką priimančios organizacijos požiūrio, sudarytų sąlygų, skiriamų užduočių ir pan. Kaip rodo esama patirtis, dažnai trūksta patrauklių praktikos vietų, praktikų organizavimo tvarkai trūksta lankstumo, dažnai nėra tinkamos visų šiame procese dalyvaujančių šalių motyvacijos, pasitaiko fiktyvių praktikų atlikimo atvejų (Židonis ir kt., 2011 : 313). Šiame straipsnyje buvo siekiama išsiaiškinti vienos iš trijų praktikos procese dalyvaujančių pusių, t. y. studentų, požiūrį į praktikos kokybę.

Straipsnio tikslas – aptarti Kauno technologijos universiteto Viešojo administravimo bakalauro studijų programos studentų nuomonės tyrimo apie baigiamosios praktikos kokybę realioje darbo vietoje rezultatus.

Tyrimo metodai: mokslinės literatūros analizė, teisinių dokumentų analizė, anketinė apklausa, duomenų sisteminimas ir apibendrinimas.

Studentų praktikos teisinis reglamentavimas. Nuolatiniai darbo rinkos poreikių pokyčiai, didėjantys studijų kokybės reikalavimai skatina aukštąsias mokyklas dažnai persvarstyti studijų programas ir adekvačiai reaguoti į šiuos pokyčius. Dauguma tarptautinių Bolonijos pro-

ceso, į kurią aktyviai yra įsitraukusi ir Lietuva, dokumentų (Bolonijos deklaracija (1999); Prahos komunikatas (2001); Berlyno komunikatas (2003); Bergeno komunikatas (2005); Londono komunikatas (2007); Budapešto–Vienos deklaracija (2010); Bolonijos politikos forumo pranešimas (2010)) pabrėžia kokybės svarbą, įgyvendinant pagrindinius Bolonijos proceso tikslus (Bolonijos procesas kuriant Europos aukštojo mokslo erdvę, 2010). Vieno iš pagrindinių Bolonijos proceso tikslų – aukšto absolventų įsidarbinimo lygio arba sėkmingos integracijos į Europos darbo rinką neįmanoma pasiekti nesant patikimos studijų kokybės užtikrinimo sistemos. Neabejotinai praktinis mokymas yra neatšiejama studijų kokybės dalis.

Studentų praktiką Lietuvoje reglamentuoja keletas teisės aktų. Bendrieji reikalavimai studentų praktikai universitetinėms ir neuniversitetinėms studijų programoms nurodyti 2005 m. liepos 22 d. Švietimo ir mokslo ministro įsakyme Nr. ISAK-1551. 14.3 jo punkte teigiama, kad: „Specialioji (profesinė) dalis, apimanti dalykus, kurie remiasi studijų pagrindų dalykais, teikia tos krypties vienos ar kitos pakraipos gilesnes žinias bei gebėjimus, orientuotus į tolesnę tiriamąją ar profesinę veiklą; į šią dalį įeina ir profesinės veiklos praktikos bei baigiamieji darbai“.

2007 metų vasario 27 d. LR švietimo ir mokslo ministro įsakymu patvirtiname Viešojo administravimo universitetinių studijų krypties reglamente nurodyta, kad praktikos apimtis viešojo sektoriaus institucijose turėtų būti ne mažesnė kaip 10 kreditų. Atsižvelgiant į šio dokumento nuostatas, KTU Viešojo administravimo studijų programos praktika buvo pailginta iki trijų mėnesių (t. y. 18 kreditų).

Išleidžiant studentus į praktiką yra pasirašoma patvirtinta trišalė praktinio mokymo sutartis. Lietuvos Respublikos Mokslo ir studijų įstatymo (2009) 48 straipsnio 3 dalyje nurodoma, kad „jeigu studijų programoje numatyta studentų praktika, įmonė, įstaiga ar organizacija, kurioje studentas atlieka praktiką, ir studentas bei aukštoji mokykla, kurioje jis studijuoja, sudaro praktinio mokymo sutartį. Pavyzdinę sutarties formą tvirtina Švietimo ir mokslo ministerija. Už studentų praktikos organizavimą atsakinga aukštoji mokykla“. Praktinio mokymo su-

tartis – tai dokumentas, kuris nustato studentų praktinio mokymo procesą, praktikos subjektų teises, pareigas ir atsakomybę, aukštosios mokyklos (kolegijos ar universiteto) ir studentą priimančios organizacijos ir studento bendradarbiavimą.

Tyrimo metodika. Kauno technologijos universiteto Viešojo administravimo katedra studentų baigiamosios praktikos kokybei skiria daug dėmesio. Siekiant išsiaiškinti studentų požiūrį į praktikos realioje darbo vietoje kokybę, atlikta anketinė apklausa. Tyrimo anketą sudarė 12 klausimų. Vienas jų buvo skirtas sužinoti organizacijos, kurioje studentai atliko praktiką, pavadinimui, o likusieji – tiriamųjų nuomonei apie:

- Praktikos naudą, jos teigiamus ir neigiamus aspektus.
- Praktikos vietą ir per ją atlikto darbo pobūdį.
- Praktikos sąsajas su Viešojo administravimo programa, teorinėmis žiniomis, praktikos tikslais ir uždaviniais.
- Tutoriaus¹ funkcijas.

Tiriamąją visumą sudarė Kauno technologijos universiteto Viešojo administravimo bakalauro studijų programos studentai. Tyrimo imtis sudaryta patogiosios tikslinės atrankos būdu, t. y. apklausti baigiamąją praktiką atlikę nuolatinių Viešojo administravimo bakalauro studijų programos studentai. Tyrimas atliktas 2013 m. gegužės mėn., respondentams anketas įteikiant tiesiogiai (asmeniškai). Atliekant apklausą, laikytasi tyrimo etikos principų, t. y. studentams buvo garantuotas konfidencialumas ir anonimiškumas, su kiekvienu iš jų elgtasi pagarbiai, jų nuomonei nedarytas nei tiesioginis, nei netiesioginis poveikis. Duomenų analizė atlikta naudojant „SPSS 17.0“ ir „Microsoft Office Excel 2007“ programas. Pabrėžiama, kad dėl ribotos tyrimo apimties, jo duomenys gali būti taikomi tik analizuojant, vertinant ir tobulinant Kauno technologijos universiteto Viešojo administravimo bakalauro studijų programą, baigiamosios praktikos organizavimo procesą ir kokybę.

¹ Tutorius – studento praktikos vadovas praktikos vietoje (praktikantą priimančioje organizacijoje).

Tyrimo metu apklausta 112 respondentų. Dauguma jų nurodė, kad baigiamąją praktiką atliko didžiųjų (31,5 proc.²) ir mažesniųjų (22,5 proc.) Lietuvos miestų savivaldybėse ir kitose vietos ir valstybinės valdžios institucijose (24,7 proc.) (pvz., Lietuvos darbo biržos, Valstybinės mokesčių inspekcijos teritoriniuose poskyriuose, LR Seime ir pan.). 14,6 proc. apklaustųjų kaip savo praktikos vietą įvardijo kitas organizacijas (pvz., KTU karjeros centrą), o 6,7 proc. – nevyriausybinės organizacijas.

Tyrimo rezultatų analizė. Išanalizavus tyrimo duomenis paaiškėjo, kad daugumos apklausoje dalyvavusių studentų nuomone, baigiamoji praktika buvo naudinga (žr. 1 lent.). Daugiau nei 90 proc. respondentų nurodė, kad per praktiką patobulino savo bendravimo ir bendradarbiavimo, informacijos paieškos ir apdorojimo įgūdžius, išbandė save darbuotojo vaidmenyje. Didžiosios dalies respondentų teigimu, praktika jiems suteikė galimybę geriau pasirengti tolesnei profesinei karjerai (88,4 proc.), praktiškai pritaikyti per studijas įgytas teorines žinias (87,5 proc.), patobulinti laiko planavimo ir organizavimo įgūdžius (85,7 proc.), patikrinti savo profesinį tinkamumą (apsisprendimą) (80,4 proc.), užmegzti naudingas pažintis (77,8 proc.). Kita vertus, labiausiai tiriamieji abejojo dėl praktikos naudos praplečiant įsidarbinimo galimybes (su šiuo teiginiu „nesutiko“ beveik trečdalis apklaustųjų, o 12,6 proc. „neturėjo nuomonės“), tobulinant komandinio darbo įgūdžius ir pagalbos siekiant geriau suprasti save. Tuo tarpu net 90 proc. respondentų nesutiko su teiginiu, kad „praktika nieko nepadėjo, nes tai – tik formalumas, kurį būtina atlikti“. Tai leidžia daryti prielaidą, kad viešojo administravimo studijų studentai rimtai ir atsakingai vertina baigiamąją praktiką ir siekia įgyti kuo daugiau praktinių įgūdžių ir gauti maksimalios naudos.

² Apskaičiuota nuo respondentų, nurodžiusių organizacijos pavadinimą, kurioje atliko praktiką, skaičiaus. Organizacijos, kurioje atliko baigiamąją praktiką, pavadinimo nenurodė 21 proc. apklaustųjų.

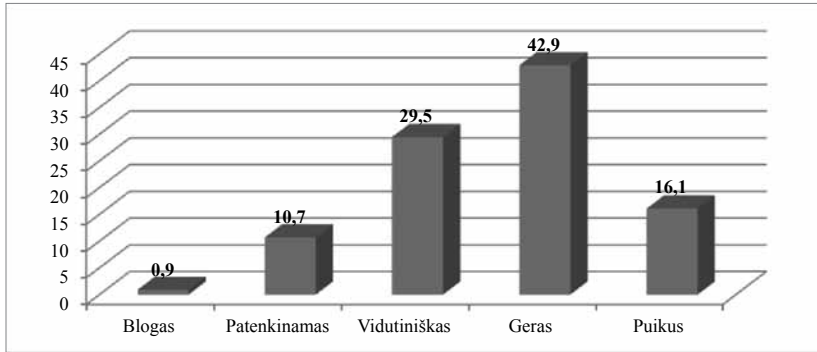
1 lentelė. **Studentų nuomonė apie praktikos naudą (proc.)**

Teiginiai	Su- tinku	Nesu- tinku	Neturiu nuomonės
Praktika suteikė galimybę pritaikyti studijų metu įgytas teorines žinias praktiškai	87,5	8,9	3,6
Praktika padėjo geriau pasirengti tolesnei profesinei karjerai	88,4	7,1	4,5
Praktika padėjo geriau suprasti save	68,5	17,1	14,4
Praktika padėjo praplėsti įsidarbinimo galimybes	58,6	28,8	12,6
Praktika padėjo išbandyti save darbuotojo vaidmenyje	91,1	7,1	1,8
Praktika padėjo patikrinti savo profesinį tinkamumą (apsisprendimą)	80,4	8,9	10,7
Praktika suteikė galimybę patobulinti bendravimo ir bendradarbiavimo įgūdžius	97,3	2,7	-
Praktika suteikė galimybę patobulinti laiko planavimo ir organizavimo įgūdžius	85,7	8	6,3
Praktika suteikė galimybę patobulinti analitinius gebėjimus	76,6	9,9	13,5
Praktika suteikė galimybę patobulinti komandinio darbo įgūdžius	72,7	20,9	6,4
Praktika suteikė galimybę patobulinti informacijos paieškos ir apdorojimo įgūdžius	91	5,4	3,6
Praktika suteikė galimybę užmegzti naudingas pažintis	77,8	13,9	8,3
Praktika nieko nepadėjo, nes tai – tik formalumas, kurį būtina atlikti	6	90	4

Šaltinis: sudaryta autorių

Tyrimo dalyviai linkę gerai vertinti žinių, įgytų per studijas (teorinių) ir per praktiką (praktinių), atitikimą (žr. 1 pav.). Tik vienas apklaustasis nurodė, kad atitikimo nėra, o 11 proc. respondentų jį įvertino kaip patenkinamą. Galima teigti, kad Viešojo administravimo studijų programa

daugeliu atvejų atitinka šių dienų viešojo administravimo realijas, yra tobulinama atsižvelgiant į egzistuojančią praktiką, taip studentams suteikiant praktinius aspektus atitinkančias teorines žinias (dėstant programos modulius, teoriniai dalykai siejami su praktiniais).



1 pav. **Studentų per studijas įgytų teorinių ir praktinių žinių atitikimo vertinimas (proc.)**

Šaltinis: sudaryta autorių

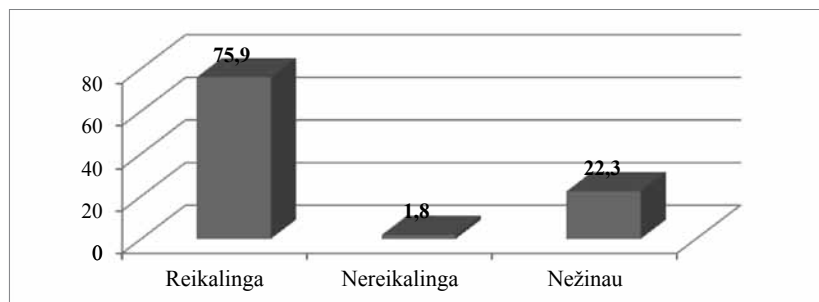
Dauguma apklausoje dalyvavusių studentų praktikos naudą ir per praktiką atliktų užduočių, praktikos tikslų ir uždavinių atitikimą linkę vertinti gerai. Kita vertus, nors daugiau nei pusė jų nurodė, kad per praktiką atliktų užduočių ir Viešojo administravimo studijų programos atitikimas yra geras, tačiau daugiau nei 40 proc. tiriamųjų jį įvertino kaip patenkinamą, o 5 proc. – kaip blogą (2 lentelė). Tai leidžia daryti prielaidą, kad praktikos vietoje respondentai ne visuomet dirbo tik su viešojo administravimo veikla ir principais susijusius darbus. Šią prielaidą taip pat patvirtina apklausoje dalyvavusių studentų atsakymai į klausimą apie per praktiką atliktų darbų pobūdį – 29 proc. jų nurodė, kad dirbo kvalifikuotą, o dauguma (71 proc.) – tik pagalbinį darbą.

2 lentelė. **Praktikos nauda, atliktų užduočių, Viešojo administravimo programos ir praktikos tikslų atitikimo studentų vertinimas (proc.)**

Teiginiai	Bloga (-as)	Patenkinama (-as)	Gera (-as)	Neturiu nuomonės
Praktikos nauda įgytų praktinių įgūdžių ir žinių atžvilgiu	0,9	23,2	75,9	-
Praktikos metu atliktų užduočių ir viešojo administravimo studijų programos atitikimas	4,5	40,2	53,6	1,8
Praktikos metu atliktų užduočių ir praktikos tikslų ir uždavinių atitikimas	1,8	30,4	67	0,9

Šaltinis: sudaryta autorių

Didžiosios dalies apklausos dalyvių nuomone, per praktiką įgytos žinios, įgūdžiai ir gebėjimai jiems yra reikalingi (žr. 2 pav.), o daugiau nei penktadalis jų neturėjo tvirtos nuomonės šiuo klausimu.



2 pav. **Studentų nuomonė apie per praktiką įgytų žinių, įgūdžių ir gebėjimų reikalingumą (proc.)**

Šaltinis: sudaryta autorių

Tyrimo rezultatai atskleidė, kad studentai praktikos vietoje daugeliu

atvejų buvo priimti geranoriškai, jiems buvo sudarytos sąlygos įvairiapusei veiklai ir neteko tuščiai leisti laiko ir imituoti darbo. Praktikantai taip pat nebuvo verčiami dirbti per sunkiai ar viršvalandžius, į juos buvo žiūrima kaip į kolegas, o ne kaip į trukdančius darbuotojų veiklą asmenis (žr. 3 lent.). Tai liudija apie praktikantus priimančių organizacijų pastangas sudaryti jiems tinkamas darbo sąlygas ir elgtis su studentais kaip su kolektyvo nariais. Kita vertus, po 17 proc. apklaustųjų nurodė, kad praktikos vietoje nebuvo galimybės užtikrinti tinkamų darbo sąlygų, todėl juos išleisdavo namo, ir jie dirbė ne tai, kas buvo nurodyta sutartyje ar kokią veiklą rekomendavo mentorius, o tai, kas buvo liepta (8,9 proc. neturėjo nuomonės šiuo klausimu).

3 lentelė. **Studentų nuomonė apie praktikos vietą (proc.)**

Teiginiai	Su- tinku	Nesu- tinku	Neturiu nuomonės
Praktikos vietoje jus priėmė geranoriškai	98,2	0,9	0,9
Praktikos vietoje į jus žiūrėjo kaip į lygiavertį partnerį, kolegą	75	16,1	8,9
Praktikos vietoje jums visą laiką reikėjo dirbti tą patį darbą (nebuvo sudarytos sąlygos įvairiapusei veiklai)	11,6	83	5,4
Praktikos vietoje jūs dirbote ne tai, kas buvo nurodyta sutartyje ar kokią veiklą rekomendavo mentorius, o tai, kas buvo liepta	17	74,1	8,9
Praktikos vietoje į jus buvo žiūrima kaip į trukdantį darbuotojų veiklą asmenį	4,5	88,4	7,1
Praktikos vietoje jums teko tuščiai leisti laiką (imituoti darbą)	4,5	89,3	6,3
Praktikos vietoje jūs buvote verčiamas per sunkiai dirbti	0,9	97,3	1,8
Praktikos vietoje jūs buvote verčiamas dirbti viršvalandžius	0,9	98,2	0,9
Praktikos vietoje nebuvo galimybės užtikrinti tinkamų darbo sąlygų, todėl jus išleisdavo namo	17	78,6	4,5

Šaltinis: sudaryta autorių

Tyrimo dalyviai linkę teigiamai vertinti praktikos vadovo (tutoriaus) veiklą per praktiką. Daugumos jų nuomone, tutorius noriai ir geranoriškai atsakydavo į iškilusius klausimus, sukūrė darbiningą, kūrybingą atmosferą, paskirdavo aiškiai suformuluotas užduotis, suteikė grįžtamąjį ryšį apie atliktus darbus, o į praktiką žiūrėjo ne kaip į formalumą, o kaip į labai svarbų dalyką (žr. 4 lent.).

4 lentelė. **Studentų nuomonė apie praktikos vadovo (tutoriaus) funkcijų įgyvendinimą (proc.)**

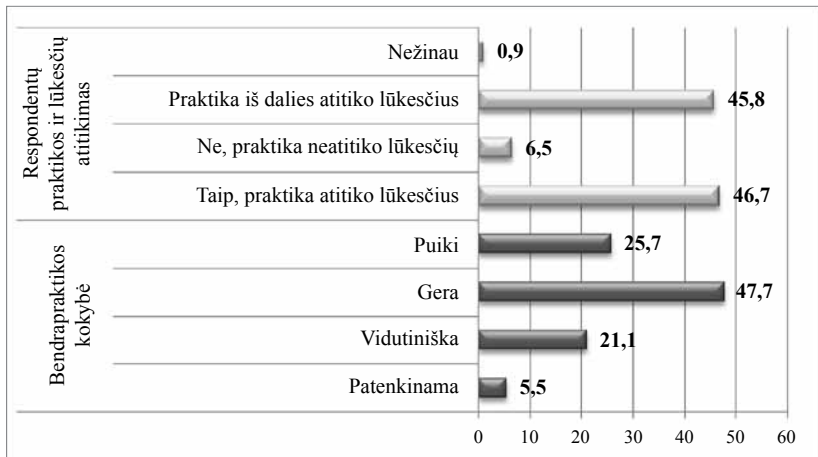
Teiginiai	Su- tinku	Nesu- tinku	Neturiu nuomonės
Praktikos vadovas (tutorius) noriai ir geranoriškai atsakydavo į jums iškilusius klausimus (susijusius su atliekamu darbu)	96,3	2,8	0,9
Praktikos vadovas (tutorius) sukūrė darbiningą, kūrybingą atmosferą	86,2	4,6	9,2
Praktikos vadovas (tutorius) aiškiai formulavo užduotis ir reikalavimus	81,7	11,9	6,4
Praktikos vadovas (tutorius) suteikė grįžtamąjį ryšį apie atliktus darbus	85,3	9,2	5,5
Praktikos vadovas (tutorius) suteikė visą praktikos ataskaitai parengti reikalingą informaciją	77,1	14,7	8,3
Praktikos vadovas (tutorius) į praktiką žiūrėjo kaip į formalų, niekam nereikalingą dalyką	5,5	89,9	4,6
Praktikos vadovas (tutorius) nesugebėdavo paskirti užduočių, todėl išleisdavo namo	4,6	88,1	7,3
Praktikos vadovas (tutorius) aiškiai pasakydavo arba duodavo suprasti, kad jūsų, kaip praktikanto, buvimas organizacijoje jam trukdo	2,8	92,5	4,7

Šaltinis: sudaryta autorių

Didžioji dalis apklaustųjų studentų nurodė negirdėję ar neįau-
tę, kad savo buvimu organizacijoje tutoriui būtų trukdę (žr. 4 lent.).

Respondentai taip pat puikiai (50,5 proc.) ir gerai (33 proc.) įvertino per praktiką iš tutoriaus gautą dėmesį ir jiems skirtą laiką (11 proc. tiriamųjų tai įvertino vidutiniškai, 3,7 proc. – patenkinamai, o 1,8 proc. – blogai).

Išanalizavus tyrimo rezultatus paaiškėjo, kad praktika daugeliu atvejų atitiko arba iš dalies atitiko tiriamųjų lūkesčius. O bendra praktikos kokybė, daugumos jų nuomone, yra gera (47,7 proc.) arba puiki (25,7 proc.). Kita vertus, beveik ketvirtadalis respondentų teigimu, bendra praktikos kokybė yra vidutiniška ar patenkinama (nė vienas apklausos dalyvis nenurodė, kad bendra praktikos kokybė yra bloga) (žr. 3 pav.). Tai leidžia daryti prielaidą, kad organizuojant ir įgyvendinant baigiamąją studentų praktiką, pasitaiko nesklandumų ir susiduriama su tam tikrais sunkumais, kurie trukdo visiškai patenkinti studentų lūkesčius ir garantuoti puikią praktikos kokybę.



3 pav. Studentų nuomonė apie praktikos ir lūkesčių atitikimą ir bendrą praktikos kokybę (proc.)

Šaltinis: sudaryta autorių

Tyrimu siekta sužinoti respondentų nuomonę apie teigiamus ir neigiamus praktikos aspektus. Dauguma apklaustųjų studentų nurodė, kad per praktiką jiems labiausiai patiko veiklos ir užduočių įvairovė, galimy-

bė iš arčiau susipažinti su viešojo sektoriaus veiklos specifika ir stebėti organizacijų darbą, pritaikyti studijuojant įgytas teorines žinias praktiškai, įgyti naujų žinių ir įgūdžių ir užmegzti naujų pažinčių (žr. 5 lent.).

5 lentelė. **Studentų nuomonė apie jiems per praktiką patikusius ir nepatikusius dalykus**

Kategorija	Subkategorija	Patvirtinantys teiginiai
		<p><...> dalyvavimas įvairiose konferencijose<...>; <...> išvykos ir ekskursijos<...>; <...> dalyvavimas išvykose <...>; <...> galimybė prisidėti prie projektų, kurių metu buvo sprendžiamos visuomeninės problemos <...>; <...> skirdavo įdomias užduotis <...>; <...> veikla skyriuje buvo itin naudinga, man paskirti darbai atitiko mano lūkesčius <...>; <...> darbai buvo labai atsakingi <...>; <...> įvairiapusiška veikla <...>; <...> įvairiapusiškas darbas, nenuobodus <...>; <...> įvairios užduotys, įdomus darbas <...>; <...> užduotys buvo įdomios, skirtingos <...>; <...> nenuobodi ir įdomi praktikos vieta <...>; <...> paskiriamas įvairiapusiškas darbas, išmokau dirbti su tam tikromis naujomis programomis <...>; <...> paskyrė darbus, kuriuos atliko patys darbuotojai, taip leido geriau suprasti vykdomas veiklas <...>; <...> patiko įvairios užduotys, buvo sudarytos galimybės susipažinti su įvairių skyrių veikla <...>; <...> patiko dalyvauti posėdžiuose, išsakyti savo nuomonę <...>; <...> patiko tai, kad visos užduotys buvo gerai išaiškintos <...>; <...> vykusios konferencijos ir seminarai <...>; <...> buvo erdvės pasireikšti iš kūrybinės pusės <...>; <...> įdomus darbas <...>; <...> buvo skiriamos užduotys, kurios reikalavo atsakomybės <...>; <...> gavau visokio pobūdžio</p>

Darbo organizavimas praktikos vietoje	Veiklos ir užduočių įvairovė	<p>praktikos formų, darbų <...>; <...> įvairus darbo pobūdis <...>; <...> praktikos metu buvo suteikiama galimybė padirbėti įvairius darbus atskiruose skyriuose, tuo pačiu susipažinti su tų skyrių vykdoma veikla, leidžiama dalyvauti įvairiuose pasitarimuose, tarybos posėdžiuose <...>; <...> praktikos metu man patiko daryti man paskirtas užduotis <...>; <...> praktikos metu man patiko, kad patikėdavo rimtas užduotis, kurios susijusios su svarbiais dokumentais, kad visa tai susiję su Kauno gyventojais, pavyzdžiui, oficialūs raštai <...>; <...> praktikos metu patikdavo su kolegomis važiuoti tikrinti žmonių buitį ir dalyvauti susirinkimuose <...>; <...> praktikos metu patiko atlikti darbus, susijusius su dokumentų rengimu <...>; <...> praktikos metu patiko dalyvauti posėdžiuose, susipažinti su savivaldybės darbuotojais, dalyvauti šventėse ir susitikimuose <...>; <...> duodavo naudingą darbo <...>; <...> skirtos užduotys nebuvo monotoniškos. Praktikoje teko dirbti tiek standartinius darbus, tiek atlikti kūrybiškas užduotis <...>; <...> visad gaudavau praktiškai įgyti tinkamų / reikalingų užduočių. Prieš jas atliekant, visų pirma visad būdavo paaiškinama kas ir kaip turi būti <...>; <...> užduočių įvairovė <...>; <...> atskleistas darbo pobūdis <...></p>
	Galimybė derinti darbą ir sportinę veiklą	<p><...> suderinau laiką tiek su darbu, tiek su treniruotėmis <...></p>
		<p><...> tutorė nuolat stengėsi padėti, tačiau informacijos, kuri buvo reikalinga praktikos ataskaitai, ji nelabai galėjo suteikti <...>; <...> vadovė taip pat patiko, kadangi suteikdavo man galimybę su ja dalyvauti įvairiuose renginiuose, posėdžiuose ir t. t. <...>; <...> tutorius</p>

	Tutoriaus darbas	labai padėjo dirbant ir rašant praktikos ataskaitą, supažindino su Seimo veikla <...>; <...> praktikos metu teko kartu su tutoriumi vykti į kitas institucijas, televizijas ir dalyvauti viešųjų ryšių kūrimo procese, kuris buvo organizuojamas Trakuose <...>; <...> tutoriaus malonus bendravimas, atvirumas, nuoširdumas <...>; <...> tutorius suteikė visą praktikos ataskaitai reikalingą medžiagą, diskutavo su manimi tam tikrais praktikos užduočių klausimais <...>
	Galimybė iš arčiau susipažinti su organizacijos veikla (stebėti jos veiklą)	<...> stebėti susirinkimus, pasitarimus <...>; <...> darbo specifikos stebėjimas iš arti <...>; <...> iš arčiau susipažinti su viešojo administravimo įstaigos darbu <...>; <...> pamačiau iš arčiau kas ir kaip vyksta <...>; <...> pamatyti savivaldybės darbą <...>; <...> patiko pamatyti iš arti kaip vyksta darbas savivaldybėje <...>; <...> patiko tai, kad galėjai įsigilinti į institucijos veiklą <...>; <...> man buvo suteikta galimybė pamatyti viešojo administravimo veiklą „iš vidaus“ <...>; <...> tinkamai pavestos užduotys padėjo labiau suprasti savivaldybės veiklos specifiką <...>; <...> patiko pamatyti kaip vyksta viskas iš vidaus <...>; <...> stebėti darbuotojus, jų elgesį, požiūrį. Lyginti tai, kaip turėtų būti su tuo, kaip vyksta <...>; <...> susipažinti kaip viešojo administravimo funkcijos vykdomos iš arčiau <...>; <...> susipažinti su institucijos veikla ir kasdieninėmis funkcijomis <...>; <...> tai, kad galėjau susipažinti su institucijos veikla, kurioje ateityje pats norėčiau dirbti <...>; <...> institucijos vidinių procesų stebėseną <...>; <...> stebėti vidinę aplinką <...>; <...> buvo įdomu sužinoti visą informaciją apie darbo biržos veiklą, funkcijas, misijas, atliekamus darbus <...>

	Teigiama darbo atmosfera	<p><...> geras klimatas darbuotojų kolektyve <...>; <...> darbo aplinka, profesionalus kolegiškas požiūris <...>; <...> vyravo jauki atmosfera <...>; <...> gera, kūrybiška atmosfera<...>; <...> gera atmosfera <...>; <...> kultūrinė aplinka <...>; <...> maloni darbinė aplinka <...>; <...> puikus psichologinis klimatas <...>; <...> praktikos metu buvo sukurta darbinė atmosfera <...></p>
	Bendravimas ir bendradarbiavimas	<p><...> bendradarbiavimas su kolegomis <...>; <...> bendradarbiavimas <...>; <...> bendrauti su organizacijos darbuotojais <...>; <...> bendrauti su įdomiais žmonėmis <...>; <...> bendravimas su darbuotojais <...>; <...> bendrauti su žmonėmis, kurie atėidavo su savo problemomis <...>; <...> bendravimas su žmonėmis <...>; <...> nuoširdus bendravimas <...>; <...> malonus bendravimas ir pagalba<...>; <...> labiausiai patiko bendravimas su vis kitais žmonėmis <...>; <...> labai patiko bendrauti su ten dirbančiais ir ateinančiais žmonėmis <...>; <...> patiko bendrauti su kitomis organizacijomis <...>; <...> praktikos metu patiko bendravimas su kolegomis <...>; <...> šiltas bendravimas su žmonėmis <...>; <...>bendravimas su kvalifikuotais savo darbą išmanančiais žmonėmis <...>; <...> žmonės, su kuriais susipažinau. Duoti patarimai, paaiškinimai <...>; <...> nuoširdus bendravimas su manimi <...></p>
Vidinė aplinka		<p><...> valstybės tarnautojų noras padėti <...>; <...> komandinis darbas ir galimybė pasijauti svarbia komandos dalimi <...>; <...> paslaugūs, atsakingi darbuotojai <...>; <...> įdomus kolektyvas <...>; <...> šaunus kolektyvas <...>; <...> darbuotojai labai draugiški <...>; <...> labai draugiškas ir šiltas kolektyvas <...>; <...> draugiškas kolektyvas <...>; <...> malonūs</p>

Santykiai su kolektyvu ir vadovu		<p>žmonės <...>; <...> vadovo vadovavimo kokybė <...>; <...> geranoriški žmonės <...>; <...> labai draugiškas personalas. Visapusiška pagalba, jei kildavo nesklaidumų <...>; <...> vadovė ir vadovavimo stilius, bendravimas su savo darbuotojais <...>; <...> patiko savivaldybės draugiškas, malonus, paslaugus kolektyvas <...>; <...> patiko kolektyvas, su kuriuo teko dirbti, visi buvo labai draugiški, jie padėdavo įvairiose situacijose <...>; <...> kolektyvas labai geras <...>; <...> nuolat rūpinosi manimi, suteikė praktinių įgūdžių, informacijos apie dokumentų valdymą <...>; <...> patiko skyriuje dirbantis kolektyvas <...>; <...> visada noriai padėdavo ir suteikė naudingos informacijos <...>; <...> puikus kolektyvas <...>; <...> darbuotojai buvo draugiški, paslaugūs, prireikus suteikdavo pagalbą <...>; <...> institucijos kolektyvas buvo draugiškas, geranoriškai mane priėmė <...>; <...> kolektyvas maloniai priėmė, padėjo susirasti reikiamą informaciją <...>; <...> kilus klausimams – išsamūs atsakymai ir patarimas <...>; <...>kolektyvas, kuris labai draugiškas ir daug padėjo <...>; <...> su manimi bendravo nuoširdžiai <...>; <...> draugiškas, paslaugus ir linksmas kolektyvas <...>; <...> patiko vietoje dirbantys darbuotojai, jų dėka praktika buvo žymiai paprastesnė ir lengvesnė <...></p>
		<p><...> priimančios institucijos dėmesys <...>; <...> institucijos požiūris į praktikantą <...>; <...> patiko, kad organizacijoje buvau priimta šiltai, kaip komandos narys <...>; <...> galimybė būti pilnaverčiu organizacijos nariu <...>; <...> buvau lygiaverte darbuotoja <...>; <...> buvau laikomas lygiaverčiu darbuotoju <...>; <...> visi bendravo kaip su lygiaverčiu <...>; <...> patiko tai, kad bendravo kaip su lygiu, galėjau</p>

	Teigiamas požiūris į praktikantą	pasijausti kaip dirbantis urėdijoje <...>; <...> patiko tai, kad į mane žiūrėjo kaip į kolegą <...>; <...> mane priėmė kaip lygiavertę darbuotoją <...>; <...> pilnavertės komandos kolegės statusas <...>; <...> organizacijoje buvau labai šiltai priimta <...>
Praktikos ir teorijos ryšys	Galimybė praktiškai pritaikyti teorines žinias	<...> leido praktiškai panaudoti universitete įgytas žinias <...>; <...> susipažinau su daugybe teorijoje girdėtų procesų praktikoje <...>; <...> sudarytos sąlygos gilinti universitete įgytas teorines žinias <...>; <...> teorines žinias pritaikyti praktiškai <...>; <...> galimybė teorines žinias pritaikyti praktiškai <...>; <...> buvo galimybių pritaikyti studijų metu įgytas žinias <...>; <...> buvo galima teorines žinias pritaikyti praktikoje <...>; <...> galėjau studijų metu įgytas žinias pritaikyti praktikos metu <...>
	Praktikos vietos ir bakalauro baigiamojo darbo temos atitikimas	<...> įgijau BBD rašymui reikalingų žinių <...>; <...> praktikos vieta realiai atitiko mano nagrinėjamą temą bakalauro baigiamajam darbui <...>
Ateities perspektyvos	Užmegztos naujos pažintys	<...> naujų pažinčių užmezgimas <...>; <...> naudingų profesinių ryšių užmezgimas <...>; <...> galimybė užmegzti naudingas pažintis <...>; <...> suradau daug draugų ir pažįstamų <...>; <...> naujos pažintys – susipažinau su įvairiais administracijos darbuotojais <...>; <...> naujos pažintys <...>; <...> užmegzti naujas pažintis <...>; <...> pažintys <...>
		<...> įgūdžių tobulinimas ir naujų įgūdžių įgavimas <...>; <...> apskritai praktikos procesas ir atlikimas atnešė daug naujų ir tolesniam gyvenimo etapui reikalingų įgūdžių <...>; <...> galimybės tobulėti <...>; <...> įgavau daug patirties ir įgūdžių <...>; <...> naujos žinios <...>; <...> pasitobulinau sugebėjimus <...>; <...> įgyta patirtis su programomis ir

	<p>Igytos naujos žinios ir praktiniai įgūdžiai</p>	<p>dokumentais <...>; <...> labiausiai patiko teisinė informacija, kurią gavau praktikos vietoje. Tai specifinė sritis ir žinios, kurių universitete pilnai ir išsamiai negavau <...>; <...> man patiko, kad turėjau galimybių išmokti dirbti su dokumentų valdymo sistema, atlikti darbus skirtus referentei-sekretorei <...>; <...> patiko atlikti įvairias paskirtas užduotis, kurios yra naudingos tolesniam mano žinių tobulinimui, leido suprasti, kokios darbo specifikos norėčiau ateityje <...>; <...> tobulinti analitinius, bendravimo įgūdžius <...>; <...> išmokau, kaip reikia bendrauti su gyventojais. Pralavinau komunikacijos įgūdžius <...>; <...> igavau daug patirties <...>; <...> praktikos metu įgijau daug patirties, kuri, manau, man padės ateityje <...>; <...> buvo suteiktos geros galimybės tobulėti <...>; <...> naudingos žinios <...>; <...> kaupiti patirtį <...>; <...> patiko gauti naudingos informacijos, kuri pravers ateityje <...>; <...> dariau darbus, kurie man tikrai padės ateityje, kadangi įgijau pakankamai įgūdžių <...>; <...> pakeistas požiūris į valstybės tarnautojo pareigas <...></p>
--	--	---

Šaltinis: sudaryta autorių

Didelė dalis respondentų kaip vieną iš svarbiausių praktikos priva-lumų įvardijo organizacijos vidinę aplinką. Jiems patiko teigiama darbo atmosfera ir požiūris į praktikantą, organizacijos kolektyvas, santykiai su vadovu, galimybė bendrauti ir bendradarbiauti su įvairiais žmonėmis ir institucijomis (žr. 5 lent.). Labiausiai apklaustiesiems studentams nepatiko veiklos monotoniškumas, per didelis ar per mažas darbo krūvis, darbo priemonių stoka, tinkamų darbo sąlygų nebuvimas ir kai kurių darbuotojų arogancija (žr. 6 lent.).

6 lentelė. **Studentų nuomonė apie tai, kas jiems per praktiką nepatiko**

Kategorija	Subkategorija	Patvirtinantys teiginiai
Veiklos pobūdis ir darbo sąlygos praktikos vietoje	Veiklos monotoniškumas	<...> 3 mėnesį prasidėjo monotoniška, darbai kartojo <...>; <...> atliekamos užduotys buvo tos pačios ir labai monotoniškos <...>; <...> nepatiko tai, kad turėjau vienintelį darbą, kurį darydavau kiekvieną dieną <...>; <...> nepatiko tai, kad dirbau pagalbiniais darbais, pvz., archyvo tvarkymas, dokumentų tvarkymas ir kopijimas. Užduotys neatitiko kvalifikacijos <...>; <...> darbas buvo monotoniškas. Tik kelis kartus davė kitų darbų, o taip pat tai kasdien padėdavau pildyti prašymus <...>; <...> norėjosi daugiau ir atsakingesnio darbo, labiau susijusio su viešuoju administravimu <...>; <...> teko padirbėti ir archyve, tas darbas buvo neįdomus <...>; <...> viskas vyksta labai lėtai. Trūksta daugiau veiksmo <...>
	Per mažas darbo krūvis	<...> gana dažnai nebuvo man skirtų užduočių <...>; <...> tekdavo sėdėti be darbo ir tuščiai leisti laiką <...>; <...> kartais ne visada buvo konkrečios veiklos <...>; <...> nepatikdavo, kad liepdavo sėdėti be veiklos, nes taip buvo gaišamas laikas <...>; <...> kartais neturėdavo man darbo <...>; <...> reikėdavo laukti, kol duos darbo <...>; <...> nepatiko, kad buvo tokių dienų, kai neturėjau, ką veikti <...>; <...> ne visada būdavo ką veikti (nebūdavo užduočių), išleisdavo namo <...>; <...> ne visada buvo nustatytos užduotys, kurias turiu atlikti <...>; <...> užduočių nebuvimo metu vis tiek turėdavau būti praktikos vietoje <...>; <...> norėjosi daugiau veiklos retkarčiais <...>

	Per didelis darbo krūvis	<...> kartais būdavo duodami per dideli krūviai darbui <...>; <...> kartais į praktikantus žiūrima kaip į darbinės mašinas, darbo krūviai tikrai dideli <...>; <...> truputį per sudėtingos užduotys <...>; <...> kartais praktikos metu buvo užduota daug darbų <...>
	Netinkamos darbo sąlygos ir darbo priemonių stoka	<...> reikėjo nešiotis savo nešiojamą kompiuterį <...>; <...> nebuvo sudarytos palankios darbo sąlygos <...>; <...> reikėjo papildomų prievolių tam, kad galėčiau sėkmingai dirbti darbo vietoje (negavau prisijungimo) <...>
Vidinė organizacijos aplinka	Darbuotojų arogancija	<...> arogantiški darbuotojai <...>; <...> kai kurių darbuotojų „susireikšminimas“ <...>; <...> ne visada nuoširdūs kolegos <...>; <...> kai kurių žmonių abejingumas ir netolerancija <...>
	Neigiamas požiūris į praktikantą ir aplinkos formalumas	<...> mažokai skirta laiko man, kaip praktikantei <...>; <...> nepatiko, kad kartais jausdavausi, kad trukdau kitiems darbuotojams savo buvimu, nes nors turėdavo daug darbo, bet turėdavo dar ir man sugalvoti užduotis <...>; <...> per daug formali aplinka <...>
	Korupcijos apraiškos darbo vietoje	<...> perdėto popierizmo naudojimas. Švaistė labai daug popieriaus <...>; <...> praktikos metu nepatiko esanti sistema, kad turint pažinčių automatiškai įgauni daugiau teisių, nuolaidų ir t. t.. O atėjusiam paprastam žmogui, reikiamus dokumentus susitvarkyti užtrunka ilgiau ir sudėtingiau <...>
		<...> galbūt keblus priėjimas prie tam tikros informacijos, kuri buvo viešai neskelbiama <...>; <...> kuomet reikia informacijos iš šios organizacijos, ji jos paprasčiausiai neduoda <...>; <...> truputėlį sunku buvo pateikti praktikos ataskaitą, nes dauguma

<p>Praktikos organizavimas universitete ir praktikos ryšys su praktikos ataskaitos ir baigiamojo darbo rašymu</p>	<p>Ribotos galimybės praktikos vietoje gauti praktikos ataskaitai parengti reikalingą medžiagą</p>	<p>organizacijos duomenų konfidencialūs <...>; <...> nepatiko tai, kad rengiant ataskaitą turėjau prašyti reikiamos medžiagos <...>; <...> nebuvo galimybės surinkti visos medžiagos praktikos ataskaitai <...>; <...> nepatiko tik tai, kad labai daug valandų skirta praktikai, tačiau tai ir gerai, jei ataskaitą rašyti būtų galimybė ir praktikos metu <...>; <...> per mažai informacijos apie organizaciją <...>; savivaldybė nesuteikė visos informacijos, kuri reikalaujama praktikos užduočių lape <...></p>
	<p>Praktikos organizavimo sistemos universitete trūkumai</p>	<p><...> buvo sunku susikonsultuoti vien praktikos darbams, nes kartu reikėjo rašyti ataskaitą ir ruošti bakalaurui <...>; <...> daug laiko teko skirti ataskaitai ir, mano nuomone, nėra labai logiška, kad praktikos ataskaita sudaro daugiau kreditų nei BBD <...>; <...> nepatiko, kad vienu metu teko atlikti praktika, rašyti dienoraščius, ataskaitą, BBD. Norėtusi geresnio darbų paskirstymo <...>; <...> manau, kad užduotys buvo per sudėtingos, atėmė daug laiko, mažiau laiko liko rašyti bakalauro darbą <...>; <...> nėra vieningos sistemos, kad studentas galėtų dirbti praktikos vietoje <...>; <...> mažai laiko baigiamajam darbui <...>; <...> sunku derinti darbą, ataskaitą ir baigiamojo darbo rašymą. Būtų saugiau, jei su tuo būtų supažindinama prieš išeinant į praktika – galima tada geriau planuoti laiką <...>; <...> daug laiko reikėjo skirti universiteto užduotims <...>; <...> praktikos ataskaita atėmė laiko ir paliko mažai laiko BBD <...></p>
	<p>Per trumpas praktikos laikotarpis</p>	<p><...> galėjo būti ilgesnė <...>; <...> galėjo skirti daugiau valandų, kurių metu būčiau įgijusi dar daugiau įgūdžių <...>; <...> ji galėtų būti ilgesnė arba ne tik paskutiniajame kurse <...></p>

	Per ilgas praktikos laikotarpis	<...> praktikos laiką reikėtų sumažinti iki vieno ar dviejų mėnesių <...>; <...> ilgas praktikos laikotarpis <...>; <...> per ilgas praktikos atlikimo laikas <...>; <...> per ilgas praktikos laikas <...>; <...> praktika galėtų trukti trumpiau arba būti išskaidyta per kelis metus <...>
--	---------------------------------	---

Šaltinis: sudaryta autorių

Nemažai tyrime dalyvavusių studentų nurodė, kad jiems nepatiko esama praktikos organizavimo universitete sistema (praktikos atlikimo laikotarpis dubliuojasi su baigiamojo darbo rašymo laikotarpiu ir pan.) ir ribotos galimybės praktikos vietoje gauti visą praktikos ataskaitai parengti reikalingą medžiagą (žr. 6 lent.). Kai kurie respondentai kaip neigiamus praktikos aspektus įvardijo „ateities nematymą“, tai, kad „jau pirmą dieną informavo, kad praktikantai nesitikėtų gauti darbo vietos“ arba „3 mėnesiai ir neįgyta jokios praktikos“.

Išvados

1. Pagrindinis studentų praktikos tikslas – ugdyti studentų gebėjimus susieti per paskaitas įgytas teorines žinias, pažintinius ir perkeliamuosius gebėjimus su praktine veikla ir visa tai pritaikyti sprendžiant praktinio pobūdžio viešojo sektoriaus problemas.

2. Tyrimo rezultatai atskleidė, kad praktika studentams yra naudinga. Per praktiką jie patobulino savo bendravimo ir bendradarbiavimo, informacijos paieškos ir jos apdorojimo įgūdžius, išbandė save darbuotojo vaidmenyje. Didžiosios dalies respondentų teigimu, praktika jiems suteikė galimybę geriau pasirengti tolesnei profesinei karjerai ir praktiškai pritaikyti per studijas įgytas teorines žinias. Svarbu pažymėti, kad per studijas įgytos teorinės žinios atitiko įgytas per praktiką. Tačiau vis dar išlieka nemaža problema, kad praktikos vietoje studentams ne visuomet skiriamos su viešojo administravimo veikla susijusios užduotys.

3. Nustatyta, kad studentai praktikos vietoje buvo priimti geranoriškai, jiems buvo sudarytos sąlygos atlikti praktikos užduotis ir neteko vel-

tui leisti laiko praktikos vietoje. Studentai buvo priimti kaip kolegos, o ne kaip kasdienį institucijų nuolatinių darbuotojų darbą sunkinantys asmenys. Praktikos vadovo institucijoje (tutoriaus) veiklą studentai įvertino taip pat teigiamai. Praktika iš dalies atitiko arba atitiko studentų lūkesčius, o bendra praktikos kokybė dažniausiai buvo vertinama gerai arba puikiai. Studentai vertina galimybę per praktiką atlikti įvairias užduotis, geriau susipažinti su viešojo sektoriaus veiklos specifika, pritaikyti per studijas įgytas teorines žinias praktiškai. Kaip labiausiai neigiamas aspektas tarp studentų buvo nurodyta tai, kad praktikos atlikimo laikas sutampa su bakalauro baigiamojo darbo rengimo laikotarpiu.

Literatūra

1. Bolonijos procesas kuriant Europos aukštojo mokslo erdvę. Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministerija. (2010). [žiūrėta 2013 rugsėjo 7 d.]. Prieiga per internetą: http://www.smm.lt/uploads/documents/Papildomas%20menu2/Bolonijos_procesas/Svarbiausi_Bolonijos_proceso_dokumentai.pdf.
2. Juralevičienė, J., Palidauskaitė, J. (2011). Lietuvos viešojo administravimo studentų praktikos teisinio reglamentavimo ir įgyvendinimo aspektai. *Viešoji politika ir administravimas*, 10(1), p. 91–102.
3. Kondratavičienė, V., Sajienė, L. (2007). Praktinio mokymo realioje darbo vietoje modernizavimo vertinimas: studentų požiūrio tyrimas. *Profesinis rengimas: tyrimai ir realijos*, 13, p. 102–113.
4. Lietuvos Respublikos mokslo ir studijų įstatymas. Lietuvos Respublikos Seimas Nr. XI-242 2009 m. balandžio 30 d. *Valstybės žinios*, 2009, Nr. 54-2140.
5. Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro 2005 m. liepos 22 d. įsakymas Nr. ISAK-1551 „Dėl bendrųjų reikalavimų studijų programoms“. *Valstybės žinios*, Nr. 93-3461.
6. Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro 2007 m. vasario 27 d. įsakymas Nr. ISAK-276 „Dėl studijų krypčių reglamentų patvirtinimo“. [žiūrėta 2013 m. rugsėjo 7 d.]. Prieiga per internetą: <http://www.>

mruni.eu/mru_lt_dokumentai/direkcijos/studiju_direkcija/teises_aktai/Lietuvos%20teises%20aktai/Studiju_krypciu_reglamentas.pdf.

7. Studentų praktikos organizavimo vietos savivaldos institucijose metodika. Metodinė priemonė mentoriams.(2012). [žiūrėta 2013 m. rugsėjo 7 d.]. Prieiga per internetą: <http://www.praktika-savivaldybeje.lt/Portals/0/mentoriams.pdf>.

8. Židonis, Ž., Strazdas, R., Vijeikis, D. (2011). Aukštųjų mokyklų studentų praktikų organizavimo tobulinimas ugdant praktikos vadovo (mentoriaus) kompetencijas. *Viešoji politika ir administravimas*, 10(2), p. 312–324.

EVALUATION OF QUALITY OF FINAL INTERNSHIP IN WORKPLACE: RESEARCH OF STUDENTS' ATTITUDE

**Aušra DRUSKIENĖ,
Assoc. Prof. Dr. Rūta PETRAUSKIENĖ,
Vida STAPONIENĖ**

Summary

Students' internship is concurrent part of study process evidently. Its aim is to apply theoretical knowledge, gained during study process, to shape professional and work skills, to develop students' self-sufficiency. It is especially important that internship would meet students' expectations and would be useful not only for students, but for higher school and for internship places' organizations too. Undoubtedly students' internship should be qualitative and should meet interests of all three participating sides. On purpose to carry out the research of quality of students' internship in real workplace, the questionnaire was organized for students of Public Administration study programme in Kaunas University of Technology. There was identified that the internship in real workplace was useful for students, the theoretical knowledge correspond to the knowledge gained during internship, the knowledge, skills and abilities gained during the internship were estimated as necessary, and the students were satisfied with internship places.

AUTORIŲ LYDRAŠTIS

Autoriaus vardas, pavardė: Aušra Druskienė

Mokslo laipsnis ir vardas: viešojo administravimo magistrė

Darbo vieta ir pareigos: VšĮ Kolpingo kolegijos Verslo vadybos katedros lektorė

Autoriaus mokslinių interesų sritys: žmogiškųjų išteklių valdymas, viešojo administravimo etika ir jos problemos, korupcija ir antikorupcinė veikla, strateginis valdymas, ekonomikos problemos

Telefonas ir el. pašto adresas:

(8 37) 220 030, ausra.druskiene@kolping.lt

Autoriaus vardas, pavardė: Rūta Petrauskienė

Mokslo laipsnis ir vardas: socialinių mokslų daktarė

Darbo vieta ir pareigos: Kauno technologijos universiteto Socialinių mokslų fakulteto Viešojo administravimo katedros docentė

Autoriaus mokslinių interesų sritys: strateginis planavimas viešajame sektoriuje, viešojo administravimo institucijų veiklos tobulinimas, demokratijos plėtra viešajame sektoriuje

Telefonas ir el. pašto adresas:

(8 37) 300 110, ruta.petrauskiene@ktu.lt

Autoriaus vardas, pavardė: Vida Staponienė

Mokslo laipsnis ir vardas: Viešojo administravimo magistrė

Darbo vieta ir pareigos: Kauno technologijos universiteto Socialinių mokslų fakulteto Viešojo administravimo katedros lektorė

Autoriaus mokslinių interesų sritys: Konstitucionalizmas, Lietuvos Respublikos teisinių ir politinių institucijų struktūra ir funkcionavimas, vietos savivalda

Telefonas ir el. pašto adresas:

(8 37) 300 110, vida.staponiene@ktu.lt

A COVER LETTER OF AUTHORS

Author name, surname: Aušra Druskienė

Science degree and name: Master's in Public Administration

Workplace and position: Kolping University of Applied Sciences, 7 Raguvos str., LT-44275 Kaunas, A lector at the Department of Business Management, Kolping University of Applied Sciences

Author's research interests: Human resource management, ethics and its problems in public administration, corruption and anti-corruption activities, strategic management, problems of economy

Telephone and e-mail address:

Tel. 8-37-220030; e-mail: ausra.druskiene@kolping.lt

Author name, surname: Rūta Petrauskienė

Science degree and name: Doctor of Social Sciences

Workplace and position: Department of Public Administration, Faculty of Social Sciences, Kaunas University of Technology, 20 K. Donelaičio str., LT-44239 Kaunas, An Associate Professor at the Department of Public Administration, Faculty of Social Sciences, Kaunas University of Technology

Author's research interests: Strategic planning in the public sector, improvement of activity of public administration institutions, development of democracy in the public sector

Telephone and e-mail address:

Tel. 8-37-300110; e-mail: ruta.petrauskiene@ktu.lt.

Author name, surname: Vida Staponienė

Science degree and name: Master's in Public Administration

Workplace and position: Department of Public Administration, Faculty of Social Sciences, Kaunas University of Technology, 20 K. Donelaičio str., LT-44239 Kaunas, A lector at the Department of Public Administration, Faculty of Social Sciences, Kaunas University of Technology

Author's research interests: Constitutionalism, structure and functioning of legal and political institutions in Republic of Lithuania, local self-government

Telephone and e-mail address:

Tel. 8-37-300110; e-mail: vida.staponiene@ktu.lt

TARPDALYKINĖ IR VIDINĖ DALYKINĖ MOKYMO INTEGRACIJA IR INDIVIDUALIZACIJA – SVARBIAUSIOS KOMPETENCIJŲ UGDYMO SĄLYGOS

Prof. habil. dr. Algirdas Povilas AŽUBALIS

Generolo Jono Žemaičio Lietuvos karo akademija

Anotacija. Straipsnyje autorius, remdamasis savo 56 metų pedagoginio darbo patirtimi, pasakoja, kaip jo Generolo Jono Žemaičio Lietuvos karo akademijoje dėstomuose logikos ir psichologijos įvado kursuose realizuojama tarpdalykinė ir vidinė dalykinė integracija, individualizuojamas mokymas ir kaip tai prisideda prie kariūnų bendrųjų ir dalykinių kompetencijų ugdymo. Analizuojama, kaip per pirmąsias dvi logikos kurso pratybas logikos žinios integruojamos su moksleivių, studentų, kariūnų ir bendražmogiškąja buitimi ir net su keliolika įvairių kitų disciplinų. Trumpai aptariami ir svarbiausieji kitų logikos kurso pratybų tarpdalykinės ir vidinės dalykinės integracijos pavyzdžiai. Parodoma, kaip psichologijos įvado egzamino 19 praktinių užduočių, autoriaus parengtų I kurso kariūnams, integracijos atžvilgiu suskirstomos į 6 rūšis. Aptariama, kaip individualizuojamas mokymas (per savarankiškas užduotis kariūnams ir jų analizę). Parodomi kariūnų aukšti mokymosi pažangumo rodikliai, jų žinių demonstravimas itin sudėtingose situacijose, prisimenami autoriaus, kaip pedagogo, pasiekimai.

Pagrindiniai žodžiai: tarpdalykinė ir vidinė dalykinė integracija, mokymo individualizacija, bendrosios ir dalykinės kompetencijos, kariūnai, logika, psichologija.

Teoriniai straipsnyje nagrinėjamų klausimų aspektai jau yra išsamiai aptarti. Nemažai teoriniu aspektu rašoma apie ugdymo integraciją. Integracijos principo Lietuvos švietimo sistemoje pagrindėju laikytinas Jonas Laužikas (1903–1980), parengęs apie jį specialią monografiją –

habilitacinį darbą, kuris buvo išspausdintas tik po 50 metų (Laužikas, 1993). Integracijos principo taikymą aukštojoje mokykloje ypač akcentavo Vytautas Šernas (1927–2010): „**Integracijos principas** reikalauja garantuoti glaudžius ryšius, integraciją tarp bendrojo lavinimo ir profesinių dalykų, teorijos ir praktikos, <...> kompleksišškai panaudoti studentų gabumus, pažintinius ir psichinius gebėjimus, įvairias atminties rūšis“ (Šernas, 2006: 63).

Individualizacijos problemos irgi teoriniu aspektu yra gerai išnagrinėtos: „Individualizacija (pranc. *individualisation*) – individo išskyrimas iš kitų, atsižvelgiant į jo ypatybes“ (Vaitkevičiūtė, 2001: 405), „Individualizavimas (pranc. *individualisation*) – mokymo forma, kai, mokant grupėmis (klasėmis) atsižvelgiama į mokinių individualius skirtumus ir pagal tai pasirenkami mokymo būdai, turinys“ (Jovaiša, 2007: 93). Nepralenkiamas teoriniu aspektu darbas lietuvių kalba yra išleistas dar sovietmečiu (Laužikas, 1974) ir pakartotas J. Laužiko „Rinktiniuose raštuose“ atkūrus nepriklausomybę.

Apie kompetencijas irgi daug rašoma: „Kompetencija (lot. *competentia* – priklausomybė) – funkcinis gebėjimas adekvačiai atlikti tam tikrą veiklą, turėti jai pakankamai žinių, įgūdžių, energijos“ (Vaitkevičiūtė, 2001: 504), „Kompetencija (lot. *competentia* – atitikimas, gebėjimas) – gebėjimas pagal kvalifikaciją, žinias, įgūdžius gerai atlikti veiklą“ (Jovaiša, 2007: 121). Naujaisi teoriniai kompetencijų ugdymo aukštojoje mokykloje pagrindai pateikti neseniai išleistoje monografijoje (Jakubė, Juozaitis 2012).

Tačiau praktinio darbo, kuriame būtų parodoma, kaip praktiškai ugdyti kompetencijas integruotai ir individualizuotai mokant logikos ir psichologijos, aukštosiose mokyklose nebuvo pastebėta. Tad šio straipsnio **tyrimo objektas**: tarpdalykinės ir vidinės dalykinės integracijos ir mokymo individualizacijos kaip svarbiausių kompetencijų ugdymo sąlygų naudojimas, dėstant logiką ir psichologiją Generolo Jono Žemaičio Lietuvos karo akademijos (LKA) kariūnams.

Straipsnio tikslas – pasidalinti apibendrinta ilgamete pedagogine patirtimi.

Tyrimo metodai: 1) literatūros analizė; 2) asmeninės pedagoginės patirties apibendrinimas; 3) elementarioji statistinė duomenų analizė; 4) atskirų ryškesnių atvejų analizė.

Logikos ir mokyklinės matematikos integraciją autorius tyrinėjo specialiai. 2000–2007 m. stebėjo kariūnų logikos studijų rezultatus, lygino juos su jų vidurinės mokyklos matematikos žiniomis. Viso to, ir, žinoma, literatūros analizės pagrindu autorius parengė kompiuterinę monografiją (Ažubalis, 2008) (prasidėjus krizei, Krašto apsaugos ministerija nevirtino jos spausdinimo dėl finansinių sunkumų). Monografijoje analizuojami mokinių loginio mąstymo ugdymui keliami reikalavimai, kurie nurodomi pagrindiniuose vidurinės mokyklos darbą reguliuojančiuose dokumentuose, aptariama, kaip formaliosios logikos metodais galima įgyvendinti tuos reikalavimus mokant matematikos. Joje pateikiama autoriaus 2006–2007 m. atlikto pradinųjų ir vyresniųjų klasių matematikos pamokų stebėjimo ir mokytojų apklausos minėtose Lietuvos mokyklose analizė. Taip pat pateikiama kariūnų stebėjimo 2000–2007 m., autoriui dėstant jiems logiką ir integruojant jos teiginius su kariūnų turimomis mokyklinės matematikos žiniomis, rezultatų apžvalga. Paskelbti ir keli moksliniai straipsniai (Ažubalis, 2003, 2004, 2006a, 2007).

Tačiau vien su matematika realiame gyvenime niekas neapsieina. Reikia siekti, kad kariūnai gebėtų sieti įsisavinamas žinias su visais mokomaisiais dalykais, taip pat su savo būsima profesija ir realiu gyvenimu. Kadangi logikos kursas numato daug pratybų ir savarankiškų darbų, autorius, dar dirbdamas Vilniaus Gedimino technikos universitete, parengė ir išleido mokomąją knygelę „Logikos pratimai“, kurios papildytą II leidimą išleido LKA (Ažubalis, 2001). Knygelėje taip pat stengiasi logikos kursą integruoti su kitais mokomaisiais dalykais ir realiu gyvenimu (išorinė integracija) ir, aišku, tam tikras logikos kurso dalis vienas su kitomis (vidinė dalykinė integracija). Štai dviejų pirmųjų temų 429 pratimai pagal integraciją su realiu gyvenimu ir kitais mokomaisiais dalykais ar to paties logikos dalyko kitomis potemėmis pasiskirsto taip (abs. skaičiais ir procentais nuo bendro skaičiaus):

1) moksleivių, studentų, kariūnų ir bendražmogiškoji buitis – 136

(31,93 %);

- 2) matematika – 44 (10,26 %);
- 3–4) fizika ir geografija – po 43 (10,01 %);
- 5) biologija – 22 (5,14 %);
- 6) teisė, vadyba – 21 (4,90 %);
- 7–8) literatūra ir politikos mokslai – po 15 (3,50 %);
- 9) mokslotyra – 13 (3,02 %);
- 10–12) kalbos mokslai, istorija ir kariuomenė – po 12 (2,80 %);
- 13–14) logika ir menas – po 11 (2,56 %);
- 15–16) chemija ir transportas – po 8 (1,86 %);
- 17) psichologija – 2 (0,46 %);
- 18) sportas – 1 (0,23 %).

Beje, sportui knygėlėje skirta nedaug vietos, nes sportininkų pasiekimai trumpalaikiai, todėl apie juos daugiau kalbama per paskaitas.

Užduočių pavyzdžiai (numeruojami pagal pateikto skirstinio eilučių numeraciją, paimti iš „Logikos pratimų“, leidinio puslapiai nurodomi skliaustuose):

1. *Kurie pateiktos sąvokos požymiai yra esminiai, kurie neesminiai? Piestukas:* raudonas, jo ilgis 16 cm, jis palieka pėdsaką popieriuje, turi grafito šerdį, medinį korpusą, yra storas, padrožiamas peiliu (drožtuku) (8).

2–4. *Kurios klasės yra bendrosios, vieninės arba nulinės?* Lygiagretainiai, kurių įstrižainių susikirtimo taškas nedalija jų pusiau. Atominis reaktorius. Didžiausias pasaulio miestas (integruojama matematika, fizika ir geografija) (9).

5–6. *Nustatykite, kurios sąvokų klasės gali būti laikomos lygiomis, kurios – ne. Kiekvieną atvejį paaiškinkite.* Krokodilas ir aligatorius. Teismo sprendimas ir nuosprendis (11).

7. *Oilerio-Veno diagrama pavaizduokite klasių (aibių) santykius.* Dramaturgija ir poezija (12).

8. *Išspręskite uždavinį.* Anglijos, Prancūzijos ir Vokietijos ambasados pakvietė į vakarą po 100 studentų, atitinkamai mokančių anglų, prancūzų ir vokiečių kalbas. Paaiškėjo, kad iš 300 pakviestųjų studentų 50

mokėjo tik angliškai, 60 – tik vokiškai ir 40 – tik prancūziškai. Kiek studentų moka po dvi kalbas, jei žinoma, kad visas tris kalbas moka po 10 kiekvienos ambasados kviestų studentų? (18).

9. *Nustatykite, ar teisingai skirstoma.* Mokslai skirstomi į visuomenės, gamtos ir tiksluosius (19).

10–11. *Nurodykite skirstomąją sąvoką ir skirstymo pagrindą.* Istorija skirstoma į senovės, viduriniųjų amžių ir naujausią. Papildinys, pažymynys, aplinkybės (20).

12–13. *Kuriuose sakiniuose turime sąvokos skirstymo, o kuriuose objekto skaidymo į dalis pavyzdžius?* Divizija susideda iš pulkų (21). Sąvokos būna bendrosios, vieninės ir tuščios (nulinės) (20).

14–15. *Išskirtąsias sąvokas pakeiskite tikslesnėmis, keldami klausimą „ar tik“? Tapytojai vaizdžiai atspindi pasaulį. Nafta – gamtos turtas* (24).

16. *Nustatykite, ar apibrėžimas teisingas, ar ne. Jei atsakymas neigiamas, nustatykite klaidos rūšį ir suformuluokite teisingą apibrėžimą.* Troleibusas – miesto transporto priemonė (24).

17. *Išspręskite uždavinį.* Senovės graikų filosofas Platonas savo mokiniam pateikė tokį apibrėžimą: „Žmogus – tai dvikojis gyvūnas be plunksnų“. Jo oponentas nupešė gyvą gaidį ir, atnešęs jį į auditoriją, kurioje skaitė paskaitą Platonas, paleido ir pareiškė: „Štai, ponai, žmogus pagal Platono apibrėžimą“. Platonas tada pasitaisė: „Žmogus yra dvikojė būtybė be plunksnų su plačiomis pėdomis“. Ką turėtų daryti jo oponentas? (25–26).

18. *Ar šią sąvoką galima tiksliai apibrėžti, ar jai paaiškinti geriau naudoti kitą būdą?* Sportinis kompleksas (integruojama su sportu) (26).

Nesunku pastebėti, kad kai kuriuose pavyzdžiuose galimi keli integracijos su realiu gyvenimu variantai. Pvz., 16 pavyzdyje galima pakalbėti apie ekologiją, geografiją (Kryme veikia apie 90 km ilgio troleibusų linija Simferopolis–Jalta tam, kad neterštų Krymo gamtos, o apie 1956 m. buvo projektuojama linija Vilnius–Kaunas). 18 pavyzdyje, greta psichologijos yra ryšys su senovės ir filosofijos istorija, būtina pabrėžti, kad negalima kankinti gyvūnų.

Nagrinėjant kitas temas, užduočių pamažu daugėja. Pvz., temai

„Logikos dėsniai“ įtvirtinti tinka tokios užduotys:

1. *Tapatybės dėsniai*: „Prezidentas M. Gorbačiovas nuolat pabrėžia, kad negali pripažinti Lietuvos nepriklausomybės, nes jį įpareigoja TSRS liaudies deputatų trečiojo suvažiavimo nutarimas.

Tas nutarimas buvo padarytas 1990 m. kovo 15 d., tai yra praėjus keturioms dienoms po to, kai Lietuvos Respublikos Aukščiausioji Taryba, vykdydama suverenią tautos valią, paskelbė atstatanti po 50 metų aneksijos vėl nepriklausomą demokratinę valstybę. Todėl Lietuvos Respublika visai paprastai atsakė M. Gorbačioviui, kad kitos valstybės (SSSR) nutarimai neturi jai (Lietuvai) teisinės galios.

Betgi įdomu, kad ir pagal to trečiojo suvažiavimo nutarimą Lietuva nepriklauso Sovietų Sąjungai.

Nutarimas neva anuliuoja Lietuvos nepriklausomybės aktą, paskelbtą 1990 m. kovo 11 d. kaip negaliojantį „nuo šiol“, nuo kovo 15 d. Tokiu būdu net sovietų sprendimas pripažįsta, kad keturias dienas Lietuva buvo nepriklausoma. Tik kovo 15 d. naujai išrinktas SSSR prezidentas pareikalavo iš Lietuvos paklusti SSSR suverenitetui.

<...>

O ką reiškia nutarimo žodžiai, kad Lietuvos nepriklausomybės aktas *negalioja tol*, kol nebus priimtas respublikų išstojimo („divorce“) iš SSSR įstatymas? Logiškai imant, turėtų reikšti, kad balandžio 3 d. priėmus tą išstojimo įstatymą, Lietuvos nepriklausomybės aktas tapo galiojantis!

Visai susipainioję sovietai paskelbė, kad išstojimo įstatymas galioja ... į praeitį, kad pagal jį turėtų būti reguliuojamos ne tik būsimos, bet ir kada nors anksčiau kilusios respublikų atsiskyrimo problemos.

Suomiai turėtų susirūpinti.

Nieko nereiškia, kad jie „išstojo“ iš carų ir Sovietų Rusijos 1917–1920 m. kartu su kitais Baltijos kraštais.

Nieko nereiškia, kad jie apsigynė 1940 m.“ (Landsbergis, 1992: 55–56).

2. *Prieštaravimo dėsniai*: „Artėjo Spalio revoliucijos minėjimas. Pirmasis sutarybintoje Lietuvoj. Juozas Banaitis, ar kitas kas už jo pečių, nutarė, kad reikia mums ta proga reprezentuotis iškiliau ir kiek pla-

čiau, kad mūsų naujo tarybinio nario balsas būtų girdimas visoj Sovietų Sąjungoj. Vadinasi, reikią specialios tai sukakčiai kantatos, kuri turi būti transliuojama per visasajunginį radiją. Ir vėl: jos tekstą turįs parašyti Balys Sruoga...

Gana ilgai teko laukti tos kantatos, bet ir tas ilgas laikas baigėsi. Ir vieną vakarą to reikalo užbaigti radiofone susirinkome trise: Antanas Rūkas, <...> su pluoštu popierėlių Balys Sruoga, na, ir aš. Reiškia, šį tą parašęs. Tik kažkodėl pradžioje nenorėjo jis to savo kūrinio nei duoti, nei skaityti, – atrodė lyg ir užsirūstinęs. Lyg teisindamasis mums aiškino, kad šitas darbas jam nesisekė, kol pagaliau ryžosi tuos savo lapelius praskleisti. Jeigu jau norime, tai paskaitysiąs, ką parašęs. O ten ir vėl: poetiniu žodžiu išgraviruota istorinėj perspektyvoje tragiška mūsų liaudies dalia, lietuviuo laisvės ilgesys ir ašaromis persunkta savosios žemės meilė. Bet ... jokio Stalino nei kitos būtinos šlovės gyviesiems ir mirusiems. Jis baigė, mudu peržvelgė ir visu ūgiu pasikėlė priešais iš už stalo. Tai tiek ir ne daugiau, ką jis galėjęs parašyti! Prie to jis nepridėsiąs jokio žodžio. Su Stalinu mūsų tautos istorija neturinti nė jokio gyvo ryšio... Turėjome mes savo revoliucijų ir atskirų tikslų bei siekių... Dėl to jis negalįs meluoti ir nieko daugiau nenorįs apie mūsų užsakymus girdėti. Užtenka tokio žmogaus gvaltavojimo! Ar mes suprantame?

Ir čia prieš mūsų nosis sudraskė į skutus tą savo rankraštį ir sviedė į žemę. (Gustaitis, 1996: 306)

3. *Negalimo trečiojo dėsniui:* „, – Man pačiam, – varė jis toliau, – <...> labiau už visus kitus patinka policmeisteris. Jis tokio tiesaus, atviro būdo; iš jo veido jau matyti, kad jis grynaširdis žmogus.

– Sukčius! – tarė Sobakevičius labai šaltai. – Parduos, apsuks ir dar papietaus su jumis! Aš juos pažįstu visus; visi jie sukčiai, visas miestas knibždėte knibžda sukčių. Visi judošiai. Vienas tėra ten padorus žmogus – prokuroras, bet ir tas, tiesą pasakius, kiaulė.“ (Gogolis, 1972: 110)

4. *Pakankamo pagrindo dėsniui:* „Vieno Šiaurės Normandijos miesto meras vakare susidūrė šaligatvyje su vienu miestiečiu. Kitą rytą jis parašė įsakymą, draudžiantį piliečiams vakarais išeiti į gatvę be žibinto. Bet vakare meras vėl susidūrė su tuo pačiu miestiečiu.

- Jūs neskaitėte mano įsakymo? – piktai paklausė meras.
- Skaičiau, – atsakė miestietis. – Štai mano žibintas.
- Bet jame nėra žvakės!
- Įsakyme reikalaujama turėti žibintą ir aš jį vykdaui! – atšovė miestietis.

Kitą rytą vėl pasirodė mero įsakymas, įpareigojantis miestiečius išeiti vakare į gatvę su žvake žibinte. Bet vakare meras vėl susidūrė su nelemtuoju miestiečiu.

- Kur žibintas? – sušuko meras.
- Štai jis, o jame žvakė, – atsakė miestietis.
- Bet ji neuždegta!
- O įsakyme apie tai neparrašyta!

Kitą rytą merui teko rašyti trečią įsakymą“ (Ažubalis, 2001: 55).

Pateiktuose pavyzdžiuose nesunku pastebėti glaudų logikos ryšį su istorija, literatūra, 1–3 pavyzdžiai tinkamai pakomentuoti turi didžiulę reikšmę pilietiniam ugdymui, 4-sis glaudžiai susijęs su būsima karininko profesija – karininkai turi mokėti rengti įsakymus.

Daug panašių pavyzdžių naudojama ir dėstant kitas temas („Samprotavimai“ ir „Įrodymai“). „Kartojimo pratimuose“ išeita medžiaga prieš egzaminą apibendrinama, pakartojama. Knygelė baigiama daug diskusijų keliančiu pratimu: „Vienas karininkas pateko į priešų, kuriems buvo pridaręs daugybę žalos, nelaisvę. Buvo nuteistas mirti. Tačiau norint iš jo pasityčioti, jam buvo duota pasirinkti mirties būdą: būti pakartam ar sušaudytam. Jam buvo pasakyta, kad jis gali pasakyti tik vieną sakinį. Jei pasakysiąs netiesą, tai jį pakars, o jei tiesą – sušaudys. Karininkas, neilgai pagalvojęs, pasakė tokį sakinį, kad jo negalėjo nei pakarti, nei sušaudyti. Koks tai buvo sakinys?“ (Ažubalis, 2001: 89)

Beje, autorius gali pasidžiaugti tuo, kad „Logikos pratimai“ dažnai cituojami jo recenzuotame Dalius Eidukienės vadovėlyje (Eidukienė, 2009), kuris kartu su klasikiniu Romano Plečkaičio (1933–2009) vadovėliu (Plečkaitis, 1993) ir keletu kitų rekomenduojamas kariūnams savarankiškomis studijoms.

Psichologijos įvado kurse dauguma analizuojamų integracinių ryšių

pavyzdžių siejami su pačiu žmogumi, tačiau jame galima ir reikia rasti ir kitų ryšių. Štai 19 praktinių egzamino užduočių, parengtų I kurso kariūnams, integracijos atžvilgiu galima suskirstyti į 6 rūšis: penkiose realizuojama išorinė ir vienoje – vidinė integracija.

Užduočių pavyzdžiai:

1. *Ką galima pasakyti apie Senovės Graikijos mokslininko Archimedo (Archimėdės, apie 287 pr. Kr. – 212 pr. Kr.) psichines savybes?* (Integracija su mokslo istorija).

„Archimėdas buvo taip įnikęs į darbą tą dieną, jog nepastebėjo, kad miestą jau užėmė romėnai. Kai pasiūstas kareivis atėjo ir pareikalavo, kad jis tuoj pat prisistatytų pas Marcelą (miestą užėmusio romėnų dalinio vadą – A. A.), Archimėdas susiraukė, tingiai, kaip baidydamas įkyrią musę, mostelėjo ranka ir, nepakeldamas akių nuo brėžinio, sumurmėjo:

– Netrukdyk, aš skaičiuoju.

Kareivis išsitraukė kardą ir nužudė jį.“ (Golovanovas, 1986: 11)

2. *Toliau išvardintos žmogaus elgesio ypatybės charakterizuoja jį arba kaip individą, arba kaip asmenybę. Išskirkite tas ypatybes, kurios atspindi individo elgesį, ir tas, kurios atspindi asmenybės elgesį.* (Vidinė psichologijos integracija).

„Stropumas, bloga adaptacija tamsai, draugiškumas, gera abiejų rankų koordinacija dirbant su kompiuteriu, lėtas atpažinimas, didelis emocinis jautrumas, darbštumas, tvarkingumas, sąžiningumas, nedrąsumas, didelis motorinių reakcijų greitis, greitas įgūdžio susiformavimas, kuklumas, teisingumas, plastiškumas, užsispyrimas, nejautrumas visuomeniniam vertinimui, judrumas, greitas veiklos tempas.“ (Glebuviene, 1980: 5)

3. *Kaip įvertintumėte rašytojo klasiko, kun. kanauninko doc. Juozo Tumo-Vaižganto (1869–1933) temperamentą.* (Integracija su Lietuvos kultūros istorija).

Garsi lietuvių aktorė Teofilija Vaičiūnienė (1899–1995) savo atsiminimuose rašė, kad prieš premjerą aktoriai labiausiai bijodavo Vaižganto,

nors jis „niekam savo širdyje nenešiojo nei pykčio, nei keršto. Čia pat pasakė, ką tuo momentu galvojo, ir tuo pasibaigė. <...> Vaižgantas būdavo visose mūsų teatro premjerose. <...> Iš pradžių (tai buvo apie 1921–1922 metus) jis mums iš salės net pastabas darydavo. Jeigu kuris iš aktorių tyliai kalba, jis tuoj šaukia:

– Balsiau, balsiau, panie, nieko nesigirdi!

Ir mes stengdavomės kiek galima garsiai, aiškiai kalbėti.

O vienąkart suriko:

– Jeigu jau, panie, taip blogai lošiat (tuomet vaidinimą vadino lošimu), tai nors raiškiai kalbėkit, kad žmogus žinotum, apie ką jūs ten kalbat.

Už tokias, atrodo, stačiokiškas jo pastabas mes nepykdavom. Vaižgantui visa tai išeidavo taip nuoširdžiai, betarpiškai, kad supykt ant jo iš vis nebuvo galima“ (Vaičiūnienė, 2009: 138–139). Juo labiau, kad Vaižgantas po spektaklio išbartą aktorių dažnai maloniai pašnekindavo ir atsiprašydavo...

4. Kaip apibūdintumėte dviejų XX a. pabaisë – Josifo Stalino (1879–1953) ir Adolfo Hitlerio (Hitler, 1889–1945) elgsenos ir charakterių panašumą ir jo priežastis? (Integracija su naujųjų laikų istorija).

Stalinas „Per 1905–07 m. revoliuciją, siekdamas aprūpinti partiją lėšomis, Kaukaze surengė ginkluotų apiplėšimų. <...>. 1934 12 nužudžius (kai kurie teigia, kad Stalino nurodymu) S. Kirovą, pradėtos represijos prieš buvusius opozicionierius <...>, kurios 1936–38 m. perėjo į masines represijas ne tik prieš buvusius, galimus ar tariamus opozicionierius, bet ir prieš inteligentiją, dvasininkiją, vadinamuosius nacionalistus. Vyko plataus masto partijos, valstybinio aparato, kariuomenės valymai. <...> Represijos ir teroras buvo vienas iš XX a. 4 dešimtmetyje susiformavusio stalinistinio totalitarizmo bruožų“ (Visuotinė lietuvių enciklopedija, XXII t., 2012: 423).

Hitleris „1923 11 08 vadovavo nesėkmingam pučui Miunchene. <...> Iki 1933 m. vidurio likvidavo demokratinę sistemą ir įtvirtino vienasmenę diktatūrą. 1934 06 30 išžudyti nepatikimi SA vadai. <...> Kita Hitlerio politikos pusė buvo brutali represijos prieš nelegalią opozi-

ciją, žydų persekiojimas, II pasaulinio karo metais virtę holokaustu“ (Visuotinė lietuvių enciklopedija, VII t., 2005: 592).

Didaktikoje jau seniai domimasi mokymo individualizacija. Ryškios užuominos apie ją yra jau pirmajame teoriniame didaktikos veikalė (Komenskis, 1986), kurio autorius – žymusis čekų pedagogas Janas Amosas Komenskis (*Komenský*, lot. *Comenius*, 1592–1670). Rusų pedagogas Konstantinas Ušinskis (*Ušinskij*, 1824–1871), pirmasis išsamiai išstudijavęs Vakarų Europos pedagogiką ir bandęs ją pritaikyti Rusijoje, rašė: „*Jeigu pedagogika nori auklėti žmogų visais požiūriais, tai ji turi pirmiausia pažinti jį irgi visais požiūriais*“ (Ušinskis, 1959: 159). Yra ir seniai nustatyta klasikinė norma: mokytojas (dėstytojas) gali sėkmingai individualizuoti mokymą grupėje, kurioje besimokančiųjų skaičius yra 7 ± 2 . Tik tokiu atveju galima labai efektyviai derinti frontalųjį darbą su individualiomis užduotimis. O tokios plačios ribos – nuo 5 iki 9 besimokančiųjų yra numatytos todėl, kad skiriasi mokytojų (dėstytojų) patirtis, jų temperamentas ir t. t., daug kas priklauso ir nuo mokomojo dalyko specifikos. Tad tiesioginis mokymo individualizavimo stabdis – paskaitos ar pratybos didelėms grupėms. Ypač gūdaus socializmo laikais buvo pamėgtos srautinės paskaitos, didelės klasės bendrojo lavinimo mokyklose – dėl finansinių sumetimų. Internetu yra daug pavyzdžių, kaip srautinės paskaitas vertina studentai dabar. Pagal „Erasmus“ programą Austrijoje studijavusi Vilniaus universiteto studentė dalijasi įspūdžiais: „Srautinės paskaitos <...> ne itin dažnas dalykas. Taip, jų yra, bet dauguma dalykų dėstomi mažoms 20–25 žmonių grupėms, kur atsiranda puiki terpė diskutuoti, reikšti savo nuomonę ir iš tiesų dalyvauti paskaitoje. Dėstytojai studentus neretai pažįsta asmeniškai, yra linkę juos išklausyti, padėti spręsti iškilusias problemas, jei ko labai nespėji, atidėti terminus ar tiesiog pabendrauti po paskaitos, kas tikrai džiugina“ (Lingytė, 2011). Moderniuose universitetuose srautinės paskaitos iš tiesų skaitomos dažniausiai tik 2 atvejais: 1) kai trumpam atvyksta kviestinis profesorius; 2) kai dėstytojas turi labai skubų mokslinį darbą. Apie kažkurią Lietuvos aukštąją mokyklą internete viena studentė, matyt, būsimoji vadybininkė, rašo: „Nemėgstamiausia paskaita, turbūt, ekonomika, daž-

nai neinu, nes srautinė, nuėjus nieko neveikiam, sprendžiam kryžiažodžius, kad laiką prastumtume“ ((Ne) mėgstamiausia paskaita (pamoka)).

Kadangi LKA būriai nėra dideli, galima ir reikia per teorines paskaitas, nekalbant jau apie pratybas, įtraukti kariūnus į diskusijas ir sudaryti sąlygas reikšti savo nuomonę. Straipsnio autorius stengiasi sužinoti, kokią mokyklą, kokiais pažymiais baigę kariūnai atėjo į LKA. Atsižvelgiant į gautą informaciją, per pratybas skiriamos atitinkamos užduotys, kad jie jas sugebėtų savarankiškai atlikti. Per paskaitas ir pratybas autorius stengiasi kiekvieną jų pasiektą laimėjimą, kiekvieną savarankiškumo pasireiškimą įvertinti teigiamai, paskatinti, pagirti. Visiškai individualiai kariūnai atlieka kontrolinius ir savarankiškus darbus. Per logikos kursą kariūnai parašo 2 kontrolinius darbus ir atlieka savarankišką užduotį. Per pirmą kontrolinį darbą kiekvienas kariūnas turi atlikti 3 dėstytojo skirtas užduotis ir vieną – paties sugalvotą. Visos savarankiško darbo užduotys reikalauja ką nors sugalvoti ir kai ką sugalvoto perdirbti:

1. Sugalvoti: a) 2 santykių sprendinius; b) po 1 visų tipų (*a, e, i, o*) savybių sprendinį, suformuluotą neišreikštine forma.

2. Visus 1 b) sprendinius suformuluoti išreikštine forma ir, panaudojus loginio kvadrato lentelę, iš jų gauti visus likusius sprendinius, įvertinant visus 16 sprendinių teisingumo požįūriu.

3. Sugalvoti teiginius: a) konjunkcinį; b) silpnosios disjunkcijos; c) griežtosios disjunkcijos; d) implikacinį.

4. 3 d) teiginį perdirbti į loginio ekvivalentumo teiginį ir įvertinti jį teisingumo požįūriu.

5. Sugalvoti bet koki teiginį ir jį paneigti, abu teiginius įvertinti teisingumo požįūriu.

6. Sugalvoti sudėtinį teiginį, sudarytą iš ne mažiau kaip 3 paprastųjų teiginių, ir jį formalizuoti.

7. Sugalvoti ir nubraižyti kombinuotos elektros grandinės, sudarytos iš ne mažiau kaip 5 lempučių, schemą ir parašyti jos veikimo sąlygą.

8. Sugalvoti ar parinkti iš literatūros (žiniasklaidos, tautosakos) bent vieno iš logikos dėsnių pažeidimo pavyzdį ir paaiškinti pažeidimo esmę.

Tokiam darbui duodamos 2 savaitės. Jį kariūnai atlieka saviruošos

laiku. Vienas kariūnas tokias užduotis įvertino taip: „O Jūs, profesoriau, esate gudrus – sugalvoti yra daug sunkiau negu ką nors gatavo atlikti“. Autoriui teko su juo sutikti...

Antrajame kontroliniame darbe sugalvojimu ir perdirbimu grįstos 2 užduotys, trečioji, kiekvienam individuali, reikalauja atitinkamų žinių pritaikymo. Pvz.: 1) Sugalvoti nurodyto tipo sprendinį ir atlikti su juo, kur galima, obversiją, konversiją ir kontrapoziciją. (Čia kariūnas turi sugalvoti nurodytą konkretų variantą iš 4 atributyviųjų sprendinių tipų: arba *a*, arba *e*, arba *i*, arba *o*). 2) Nusibraižyti nurodyto tipo silogizmo figūrą (kariūnui konkrečiai nurodoma viena iš 4 galimų figūrų), sugalvoti pagal ją silogizmą, parašyti jo modusą ir entimemą. 3) Rasti argumentus, paneigiančius pagrindinį komunistinės visuomenės kūrėjų teiginį: „Iš kiekvieno pagal sugebėjimus, kiekvienam – pagal poreikius“. (Kiekvienas kariūnas gauna skirtingą trečiąją užduotį iš temų „Nededukciniai samprotavimai“ ir „Įrodymai“).

Kariūnų pažangumo rezultatai būna gana aukšti. Aštuonetas – retas pažymys, daugiausia jie gauna devynetus ir dešimtukus. 1 lentelėje pateikiami pastarųjų ketverių mokslo metų kariūnų logikos pažangumo rezultatai.

1 lentelė. **Kariūnų, studijuojančių personalo vadybą ir politikos mokslus, pasiskirstymas pagal logikos balų vidurkį**

Mokslo metai	Personalo vadybos spec.	Politikos mokslų spec.	Mokslo metų vidurkis
2009–2010	9,5	9,4	9,5
2010–2011	9,2	9,7	9,5
2011–2012	9,4	9,7	9,6
2012–2013	9,4	9,7	9,6

Lentelėje pateikti duomenys liudija, kad vidurkių skirtumai tarp abiejų specializacijų yra nežymūs. Trejus pastaruosius mokslo metus personalo vadybos specializacijos kariūnai šiek tiek atsiliko nuo politikos

mokslų specializacijos kariūnų.

2 lentelėje pateikiamas pastarųjų ketverių mokslo metų kariūnių ir kariūnų pasiskirstymas pagal logikos pažangumą.

2 lentelė. **Kariūnių ir kariūnų pasiskirstymas pagal logikos balų vidurkį**

Mokslo metai	Kariūnių pažangumo vidurkis (M_1)	Kariūnų pažangumo vidurkis (M_2)	Vidurkių palyginimas
2009–2010	10,0	9,4	$M_1 > M_2$
2010–2011	10,0	9,4	$M_1 > M_2$
2011–2012	10,0	9,3	$M_1 > M_2$
2012–2013	10,0	9,5	$M_1 > M_2$

Lentelės duomenys įtikinamai rodo, kad visuomenėje kartais pasigirstantis paniekiamasis teiginys „moteriška logika“ LKA kariūnių atžvilgiu negalioja. Visais analizuojamais mokslo metais kariūnių pažangumo vidurkis buvo dešimtukas ir jos užtikrintai lenkė kariūnus.

Išvados

1. Integracija ir individualizacija paįvairina kariūnų mokymo procesą, kelia jų mokymosi motyvaciją, skatina dėstytojo ir kariūnų bendradarbiavimą.

2. Skatinamas ir paties dėstytojo domėjimasis naujausia literatūra, poreikis kelti savo kvalifikaciją, tobulinti mokymo turinį ir jo perteikimo metodus.

3. Tobulinamos kariūnų jau vidurinėje mokykloje pradėtos formuoti bendrosios kompetencijos (mokėjimo mokytis, komunikavimo, pažinimo, socialinė pilietinė, iniciatyvumo ir kūrybingumo, asmeninė ir kultūrinė) ir esminės dalykinės kompetencijos (žinios ir supratimas, gebėjimai, nuostatos).

4. Būtina (kiek įmanoma) LKA sudaryti sąlygas kuo daugiau individualizuoti mokymą, kuo mažiau rengti srautinių paskaitų, t. y. laikytis

aukščiau minėto doc. dr. P. Jankausko pasiekto susitarimo su Krašto apsaugos ministerija.

Literatūra

1. Akademinė edukologija. (2006). T. 2. Vilnius: VĮ Mokslo tyros institutas.

2. Ažubalis, A. (2007). Apie dalykinių ir tarpdalykinių ryšių realizavimą logikos dėstyme. Iš *Kultūra – ugdymas – visuomenė*. Kaunas: Akademija, p. 182–185.

3. Ažubalis, A. (2006a). Apie dalykinių ir tarpdalykinių ryšių reikšmę dėstant logiką. Iš *Personalo vadybos teorijos ir praktikos aktualijos*. Vilnius: Generolo Jono Žemaičio Lietuvos karo akademija, p. 119–126.

4. Ažubalis, A. (2008). Logika ir mokyklinė matematika. Vilnius: Generolo Jono Žemaičio Lietuvos karo akademija.

5. Ažubalis, A. (2001). Logikos pratimai. 2-asis leid. Vilnius: Generolo Jono Žemaičio Lietuvos karo akademija.

6. Ažubalis, A. (2006b). Studentų savarankiškumo ugdymas mokymo procese. Iš *Akademinė edukologija. T. 2*. Vilnius: VĮ Mokslo tyros institutas, p. 127–140.

7. Ažubalis, A. (2004). Tarpdalykinių matematikos ir logikos ryšių realizavimas mokant Lietuvos karo akademijos kariūnus. Iš *The development and perspectives of general and higher education (physics, mathematics, computer sciences)*. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla, p. 77–81.

8. Eidukienė, D. (2009). Logika. Vilnius: UAB „Parama“.

9. Glebuviene, V. (1980). Psichologijos uždaviniai. Vilnius: Liaudies ūkio specialistų tobulinimosi institutas.

10. Gogolis, N. (1972). Mirusios sielos. Vilnius: Vaga.

11. Golovanovas, J. (1986). Etiudai apie mokslininkus. Kaunas, Šviesa.

12. Gustaitis, A. (1996). Akimirkos su žemiškuoju Baliu Sruoga žemėje. Iš *Balys Sruoga mūsų atsiminimuose*. Vilnius: Regnum fondas, p. 304–308.

13. Jakubė, A., Juozaitis A. (2012). Bendrųjų kompetencijų ugdymas aukštojoje mokykloje. Vilnius: Vilniaus universitetas.

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

15. Kasperavičius A. (2005). Hitler Adolf, iš *Visuotinė lietuvių enciklopedija. T. 7*. Vilnius: Mokslo ir enciklopedijų leidybos institutas, 592 p.

16. Kėvišaitė, L. (2008). Kur vyksta gyvenimo traukinys. *Kariūnas, Nr. 2*, p. 4.

17. Komenskis, J. A. (1986). Didžioji didaktika. In *Pedagoginiai raštai*. Kaunas: Šviesa, p. 66–334.

18. Landsbergis, V. (1992). Laisvės byla. Vilnius: Lietuvos aidas.

19. Laužikas, J. (1993). Švietimo integracijos pagrindai. In *Pedagoginiai raštai*. Kaunas: Šviesa, p. 33–320.

20. Laužikas, J. (1974). Mokinių pažinimas ir mokymo diferencijavimas. Kaunas, Šviesa.

21. Lingytė, M. (2011). Dar šiek tiek trupinių nuo austriško pyrago. [žiūrėta 2013-07-29]. Prieiga per internetą: <http://vusaif.wordpress.com/2011/12/05/dar-siek-tiek-trupiniu-nuo-austrisko-pyrago/>

22. (Ne) mėgstamiausia paskaita / pamoka. (2013). [žiūrėta 2013-07-29]. Prieiga per internetą: <http://www.prisimink.lt/lt/diskusijos.zinutes/126369>.

23. Mitrulevičius G. (2012). Stalinas. Iš *Visuotinė lietuvių enciklopedija. T. 22*. Vilnius: Mokslo ir enciklopedijų leidybos institutas, p. 423–424.

24. Plečkaitis, R. (1993). Logikos pagrindai. Vilnius: Tyto alba.

25. Šernas, V. (2006). Studijos, jų organizavimo principai. Iš *Akademinė edukologija. T. 2*. Vilnius: VĮ Mokslo tyros institutas, p. 38–66.

26. Ušinskas, K. (1959). Rinktiniai pedagoginiai raštai. T. 1. Kaunas: Valstybinė pedagoginės literatūros leidykla.

27. Vaičiūnienė, T. (2009). Sau neturėjo laiko. Iš *Neužmirštamas Vaižgantas*. Vilnius : Lietuvos rašytojų sąjungos leidykla, p. 136–141.

28. Vaitkevičiūtė, V. (2001). Tarptautinių žodžių žodynas. Vilnius: Žodynas.

29. Voverienė, O. (2009). Žymieji XX amžiaus Lietuvos mokslininkai. Vilnius: Mokslo aidai.

30. Ажубалис, Альгирдас (2003). Реализация межпредметных связей математики и логики в обучении курсантов военной академии, in *Teaching mathematics: retrospective and perspectives*. Tallinn: TPU Kirjastus, p. 7–10.

INTERDISCIPLINARY & INTERNAL DISCIPLINARY INTEGRATION AND INDIVIDUALIZATION OF TEACHING – THE MOST IMPORTANT CONDITIONS FOR DEVELOPMENT OF COMPETENCES

Prof. habil. dr. Algirdas Povilas AŽUBALIS

Summary

In the Paper, the author describes – on the base of his 56-year experience in pedagogical activities – an implementation of interdisciplinary & internal disciplinary integration and individualization of teaching applied in course units “Logic” and “Introduction to Psychology” taught at Lithuanian Gen. Jonas Žemaitis Military Academy and their contribution to development of competences of cadets.

The cases under the analysis: 1. The knowledge of two first subjects of the course unit of “Logic” is integrated on practical training with the everyday life of pupils, students, cadets and general public and even with more than ten other course units (they are listed according to the order of reduction of the number of tasks), namely, mathematics, physics, geography, biology, law, management, literature, political sciences, science studies, linguistics, history, soldiership, art criticism, chemistry, transport, psychology, sports, and, of course, logic. Abundant practical examples are provided. Examples of interdisciplinary & internal disciplinary integration of the other most important subjects of course units “Logic” are briefly discussed upon as well (upon special emphasizing an application of the principal laws of logic in real life). 2. 19 practical tasks of the exam in course unit “Introduction to Psychology” developed by the author for first-year cadets are divided in respect of integration into 6 types: in 5 of them, external integration (with other disciplines) is implemented and in 1 – internal integration (with psychology itself) is implemented.

Implementation of individualization of teaching (through individual tasks for cadets and their analysis) is discussed upon.

High achievements of cadets in studies are shown, their knowledge in particularly complicated situations singled out as the merits of the pedagogues is demonstrated.

AUTORIAUS LYDRAŠTIS

Autoriaus vardas, pavardė: Algirdas Ažubalis

Mokslo laipsnis ir vardas: habilituotas socialinių mokslų daktaras

Darbo vieta ir pareigos: Generolo Jono Žemaičio Lietuvos karo akademijos profesorius

Autoriaus mokslinių interesų sritys: matematikos didaktika, logika, pedagogika, psichologija ir jų istorija

Telefonas ir el. pašto adresas:

8 613 52 638, algirdas.azubalis@gmail.com

A COVER LETTER OF AUTHOR

Author name, surname: Algirdas Ažubalis

Science degree and name: Doctor Habil of Social Sciences, Professor

Workplace and position: Professor, General Jonas Žemaitis Military academy of Lithuania

Author's research interests: didactics of mathematics, logics, pedagogy, psychology and its history

Telephone and e-mail address:

+37061352638; algirdas.azubalis@gmail.com

TARPTAUTIŠKUMO RAIŠKA AUKŠTAJAME MOKSLE: AKADEMINIO JUDUMO ASPEKTAS

Doc. dr. Jūratė GUŠČINSKIENĖ

Generolo Jono Žemaičio Lietuvos karo akademija

Prof. Jadvyga ČIBURIENĖ

Kauno technologijos universitetas

Anotacija. Pasaulio valstybėms vis labiau atvirėjant (didėjant eksportui, importui, plečiantis tarptautinėms įmonėms, vis dažniau susiliejančioms ir įsigyjant ir pan.), didėja ir aukštojo mokslo sistemos atvirumo poreikis. Globalizacija skatina, o kita vertus, ir reikalauja, kad valstybių ekonominė veikla būtų atliekama didėjant ekonominių veiklų produktyvumui. Aukštojo mokslo atvirumo ir tarptautiškumo plėtojimas yra viena iš sričių, kuri gali lemti šalies konkurencingumo augimą, ekonominę ir socialinę šalies vystymąsi. Tarptautiškumo plėtojimas didinant aukštojo mokslo mobilumą yra svarbus akademinės bendruomenės narių asmeniniam tobulėjimui ir pažinimui, gebėjimų, tolerancijos kitoms kultūroms ugdymui, kalbinės įvairovės pažinimui, tarptautinės praktinės patirties įgijimui ir pan. Tarptautinio mobilumo privalumai skatina analizuoti jį veikiančius teigiamus ir neigiamus veiksnius.

Pagrindiniai žodžiai: aukštasis mokslas, studentų judumas, dėstytojų judumas, Erasmus programa.

Įvadas

Problemos aktualumas ir iširtumas. Pasauliniu lygiu vykstantys globalizacijos procesai, Europos Sąjungos (ES) plėtojamas laisvas prekių, asmenų, paslaugų ir kapitalo judėjimas tarp šalių narių aktyviai skverbiasi ir į aukštąjį mokslą. ES, siekdama užtikrinti pažangų, tvarų ir integracinį ūkio plėtojimąsi ir aukštą užimtumo lygį, našumą ir socialinę

sanglauda, didelį dėmesį skiria aukštajam mokslui ir jaunimo judumui. Besimokančio jaunimo judumo skatinimo politika siekiama stiprinti žinias, įgūdžius, gebėjimus, kurti naujoves, didinti institucijų ir šalių konkurencingumą, todėl kiekvienai valstybei, tarp jų ir Lietuvai, svarbu skatinti akademinės bendruomenės mobilumą.

Mokslinėje literatūroje studentų ir dėstytojų tarptautinis judumas analizuojamas įvairiais aspektais. Užsienio šalių mokslininkai R. Kingas ir A. M. Findlay (2010) koncentruoja savo dėmesį į tarptautinį studentų mobilumą; R. Caruso ir H. Witas (2013), J. Szarka (2003), L. V. Bouwel ir R. Veugelers (2009) tiria studentų mobilumą lemiančius veiksnius ES; J. Tsuruta (2013) – aukštojo mokslo vaidmenį, kuriant globalius žmoniškuosius išteklius; B. Hudsonas ir P. Zgaga (2008) gilinasi į dėstytojų edukacinę politiką Europoje; G. Barbieri, C. Rossetti ir P. Sestito (2008) savo darbe aptaria Italijos dėstytojų judumą lemiančius veiksnius. Lietuvos tyrėjai taip pat gilinasi į studentų ir dėstytojų mobilumo problemas: P. Baršauskas ir kt. (2007) aptaria pasaulinę aukštojo mokslo tarptautiškumo skatinimo praktiką ir jos taikymo galimybes Lietuvoje; T. Bulajeva (2013) apžvelgia tarptautiškumo politikos iššūkius mūsų šalies aukštajam mokslui; G. Kaniušonytė, I. Truskauskaitė ir L. Gervinskaitė (2012) tiria, kokią įtaką tarptautiniam mobilumui daro asmenybės bruožai; R. Želvys (2006) analizuoja internalizacijos iššūkius aukštajam mokslui; J. Guščinskienė ir J. Čiburienė (2013) aptaria socialinio kapitalo ir studentų judumo sąsajas; M. Teresevičienė ir kt. (2011) gvildena virtualaus dėstytojų ir studentų judumo aspektus; M. Didžgalvytė ir V. Pukelienė (2010) analizuoja užsienyje magistrantūroje ar doktorantūroje studijuojančių asmenų reemigracijos veiksnius ir protų nutekėjimo problemą; N. Kvedaraitė ir kt. (2011) bei A. Repečkienė ir kt. (2009) domisi akademinio jaunimo išorinės ir vidinės migracijos tendencijomis ir t. t.

Mokslinę problemą apibūdina šie klausimai: Kokie teisiniai dokumentai reglamentuoja akademinės bendruomenės judumą? Kokią įtaką aukštojo mokslo tarptautiškumui, akademinės bendruomenės judumui daro galobalizacija? Ar pakankamai pagrįstas akademinės bendruomenės

judumo didinimo aspektas šiandieniniame aukštajame moksle?

Tyrimo objektas: tarptautiškumo raiška aukštajame moksle judumo aspektu.

Straipsnio tikslas: išanalizuoti tarptautiškumo raišką aukštajame moksle judumo aspektu.

Tyrimo uždaviniai: charakterizuoti akademinės bendruomenės judumą reglamentuojančius dokumentus ES ir Lietuvoje; ištirti aukštojo mokslo tarptautiškumo sampratą; apibūdinti aukštojo mokslo tarptautiškumo veiksnius; išanalizuoti akademinį judumą ir jo rodiklius ir nustatyti studentų judumo motyvus.

Tyrimo metodai: mokslinės literatūros ir statistinių duomenų analizė, sintezė, interpretacija.

Akademinės bendruomenės judumą reglamentuojantys ES ir Lietuvos dokumentai. Aukštojo mokslo tarptautiškumas, studentų ir dėstytojų judumas Europoje glaudžiai susijęs su Europos šalių noru bendradarbiauti. 1999 m. birželio 29 d. Europos šalių ministrai, atsakingi už aukštąjį mokslą, pasirašė Bolonijos deklaraciją, kuri tapo permainų pradžia siekiant įjungti nacionalines aukštojo mokslo sistemas į bendrą Europos aukštojo mokslo erdvę (EAME). Šiuo metu Bolonijos procese dalyvauja 47 šalys.

Bolonijos deklaracija numatė pagrindinius tikslus ir gaires, iki 2010 m. sukurti bendrą Europos aukštojo mokslo erdvę. Buvo suformuluoti pagrindiniai Bolonijos proceso tikslai:

1. Sukurti bendrą aukštojo mokslo erdvę.
2. Užtikrinti aukšto lygio išsilavinimą tiek Europos piliečiams, tiek užsienio studentams.
3. Skatinti Europos švietimo sistemos konkurencingumą ir patrauklumą.
4. Rengti aukštos kvalifikacijos specialistus Europos darbo rinkai.
5. Skatinti dėstytojų ir studentų mobilumą.
6. Didinti aukštojo mokslo sistemos skaidrumą ir lankstumą (Bolonijos procesas).

Ne visi tikslai buvo iki galo pasiekti, todėl po 2010 m. jie apibendrin- ti trimis kryptimis ir reikalauja tolesnio įgyvendinimo Europos, nacio- naliniu, regioniniu ir instituciniu lygmenimis (Svarbiausi Bolonijos pro- ceso dokumentai, 2013: 8): teikti kokybišką aukštąjį išsilavinimą; gerin- ti absolventų įsidarbinimo galimybes ir skatinti akademinį mobilumą.

Dėl Bolonijos deklaracijos buvo pradėta daug reformų, Europos aukštojo mokslo suderinamumui, palyginamumui, konkurencingu- mui ir patrauklumui europiečiams ir kitų žemynų studentams ir moks- lininkams didinti. Po to buvo pasirašyta daug dokumentų, kurie darė ir daro įtaką akademinės bendruomenės tarptautiniam mobilumui. Pagrindiniai dokumentai: Prahos komunikatas (2001); Berlyno komu- nikatas (2003); Bergeno komunikatas (2005); Europos mobilumo ko- kybės chartija (2006); Londono komunikatas (2007); Liuveno komu- nikatas (2009); Budapešto–Vienos deklaracija (2010); Europos Tarybos išvados dėl aukštojo mokslo internacionalizavimo (2010); Europos Tarybos išvados dėl švietimo ir mokymo vaidmens įgyvendinant strate- giją „Europa 2020“ (2011); Bukarešto komunikatas (2012 m.); Europos aukštojo mokslo erdvės (EAME) akademinio mobilumo skatinimo iki 2020 m. strategija (2012), kurioje iškeliamas tikslas – iki 2020 m. pa- siekti, kad ne mažiau kaip 20 % EAME absolventų dalį studijų ar prak- tikos būtų mokęsi kitų šalių mokymo institucijose.

Lietuvos Respublikos teisės aktai reglamentuoja tarptautinį akademi- nės bendruomenės judumą. Pagrindiniai teisės aktai: Mokymosi visa gy- venimą strategija (2004; 2008); Lietuvos Respublikos švietimo ir moks- lo ministro įsakymas „Dėl įgaliojimų Švietimo mainų paramos fondui suteikimo“ (2007); Lietuvos Respublikos Vyriausybės nutarimas „Dėl Aukštojo mokslo tarptautiškumo skatinimo 2008–2010 metų progra- mos patvirtinimo“ (2008); Lietuvos Respublikos švietimo ir moks- lo ministro įsakymas „Dėl Aukštojo mokslo tarptautiškumo skatinimo 2011–2012 metų programos patvirtinimo“ (2011); Lietuvos Respublikos Seimo nutarimas „Dėl valstybės pažangos strategijos „Lietuvos pažangos strategija „Lietuva 2030“ patvirtinimo“ (2012); Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro įsakymas „Dėl Aukštojo mokslo tarptautiš-

kumo skatinimo 2013–2016 metų veiksmų plano patvirtinimo“ (2013).

Aukštasis mokslas globalizacijos sąlygomis ir tarptautiškumo raiška. Dabartiniu pasaulio ir atskirų valstybių augimo laikotarpiu aukštajam mokslui tenka svarbus vaidmuo. Tai atsispindi Europos strategijoje 2020 (2010), kurioje pabrėžiama, kad siekiant tvarios ateities būtina žvelgti į ilgalaikę perspektyvą, kurioje aukštasis mokslas yra investicija ateičiai. Visi trys šios strategijos prioritetai yra tiesiogiai susiję su aukštojo mokslo plėtote ir jo pasiekimais:

- 1) pažangus augimas – žiniomis ir inovacijomis pagrįstas plėtojimas;
- 2) tvarus augimas – išteklius tausojančio, ekologiškesnio ir konkurencingesnio ūkio skatinimas;
- 3) integracinis augimas – didelio užimtumo ūkio, kuriame užtikrinama teritorinė ir socialinė sanglauda, plėtojimas.

Akcentuojama, kad nauji įgūdžiai, patirtis globalizacijos sąlygomis labai priklauso nuo jaunimo judumo, o ypač nuo jaunimo tarptautinio judumo, gerinančio švietimo sistemos rezultatus ir sudarančio palankesnes sąlygas jaunimui patekti į darbo rinką. Finansinė krizė, 2007 m. prasidėjusi JAV, o 2008 m. ir pasaulyje, parodė, kad ekonomikos plėtojimasis nėra pakankamai darnus. Pasaulio valstybėms atvirėjant (didėjant eksportui, importui, plečiantis tarptautinėms įmonėms, joms susijungiant, išigyjant ir pan.), didėja ir aukštojo mokslo sistemos atvirumo ir tarptautiniu lygmeniu poreikis. Globalizacija skatina, o kita vertus, ir reikalauja, kad valstybių ekonominė veikla, kurią lemia didėjantis ūkinės veiklos produktyvumas, būtų plėtojama. Aukštojo mokslo atvirumo (arba tarptautiškumo) plėtojimas yra viena iš sričių, kuri gali lemti šalies konkurencingumo, ekonominį ir socialinį šalies augimą. Europos Komisija, vertindama ES ekonomikos prioritetus, skelbia, kad šalys turėtų skatinti privačias investicijas ir vartojimą, o ilgalaikės investicijos į švietimą, tarp jų aukštąjį mokslą, mokslinius tyrimus ir inovacijas, energetiką ir klimato apsaugą neturi būti mažinamos (Europos semestras 2014 m., 2013: 1).

Aukštojo mokslo tarptautiškumas ir akademinės bendruomenės ju-

dumas. Visuomenės ekonominių idėjų tęstinumo, praeities, dabarties ir ateities sąsajų analizės plėtrą palankiai veikia besiplečiantis aukštojo mokslo tarptautiškumas. Aukštojo mokslo tarptautiškumas yra vienas iš būdų, kaip šalis, institucija arba individas gali ir turi reaguoti į globalizacijos daromą įtaką. Ši reakcija atspindi vienos ar kitos tautos ar institucijos individualumą (Aukštojo mokslo tarptautiškumo pasaulinė praktika ir jos taikymo Lietuvoje gairės, 2007: 10). Besiplėtojantis globalizacijos procesas vis labiau įtraukia šalių ekonomines veiklas, tarp jų ir aukštojo mokslo paslaugas, nes jų paklausa sparčiai didėja pasaulinėje rinkoje. Mokslinėje literatūroje ir oficialiuose Lietuvos Respublikos Vyriausybės (LRV) ir Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministerijos dokumentuose (LR ŠMM) aukštojo mokslo tarptautiškumas apibūdinamas įvairiai (žr. 1 lent.).

1 lentelė. **Aukštojo mokslo tarptautiškumo samprata**

Šaltiniai	Aukštojo mokslo tarptautiškumas
J. Knight (1999) iš „Aukštojo mokslo tarptautiškumo pasaulinė praktika ir jos taikymo Lietuvoje gairės“ (2007: 10)	tai tarptautinio, tarpkultūrinio ar net visuotinio aspekto integravimas į aukštojo mokslo tikslus, funkcijas (mokymas ir mokymasis, tyrimai, lavinimo paslaugos), plėtrą ir sklaidą, apima visus aukštojo mokslo aspektus, tokius kaip akademinio judumo formos, bendradarbiavimą tyrimų srityje, tarptautinius aukštojo mokslo plėtros projektus, studijų ir mokymo programų pasirinkimą arba tam tikrų disciplinų, studijų modulių ir mokymo programų pasikeitimus
LRV nutarimas „Dėl Aukštojo mokslo tarptautiškumo skatinimo 2008–2010 metų programos patvirtinimo“ (2008: 2)	tai tarptautinių ir pasaulio kultūros metmenų įtraukimas į studijas, mokslą ir paslaugas visuomenei, plėtojamas per dvišalį ir daugiašalį mokslo ir studijų institucijų bendradarbiavimą studijų ir mokslinių tyrimų klausimais, akademinį studentų ir personalo mobilumą, tarptautinius studijų plėtros projektus, tarptautinio matmens plėtojimą mokymo ir mokymosi turinyje, formose, metoduose, aukštojo mokslo teikimo būduose

LR ŠMM įsakymas „Dėl Aukštojo mokslo tarptautiškumo skatinimo 2011–2012 metų programos patvirtinimo“ (2011: 2)	tai tarptautinių ir pasaulio kultūros metmenų įtraukimas į studijas, plėtotė ir parama užsienio li-tuanistikos (baltistikos) centrams, Lietuvos aukš-tojo mokslo reprezentavimas tarptautiniu lygme-niu, yra neatsiejama integrali Lietuvos studijų sis-temos dalis
LR ŠMM įsakymas „Dėl Aukštojo mokslo tarptautiškumo skati-nimo 2013–2016 metų veiksmų plano patvirti-nimo“ (2013: 2)	tai tarptautinių, tarpkultūrinių ir pasaulio metme-nų įtraukimas į aukštojo mokslo tikslus, studijas ir jų įgyvendinimas siekiant parengti studentus gyve-nimui ir darbui globaliame pasaulyje

1 lentelėje pateikti įvairūs tarptautiškumo sampratos aspektai rodo ir jo plėtojimo būdus, naudojamus didinant aukštojo mokslo kokybę, institucijų konkurencingumą ir pažangų, tvarų, integracinį ekonomikos augimą. Aukštojo mokslo tarptautiškumo veiksmų klasifikacija, galimybės ir grėsmės pateiktos 2 lentelėje.

2 lentelė. **Aukštojo mokslo tarptautiškumo veiksniai**

<i>Teigiami veiksniai</i>	<i>Neigiami veiksniai</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Studentų judumas • Dėstytojų mobilumas • Didelis dėstomų dalykų anglų kalba pasirinkimas • Aukštojo mokslo kokybės institucijų reputacijos didėjimas • Palyginti su kitomis šalimis mažesnė studijų kaina • Palyginti su kitomis šalimis mažesnės gyvenimo išlaidos • Palanki migracijos politika 	<ul style="list-style-type: none"> • Studijų programų užsienio kalba trūkumas • Kvalifikuotų dėstytojų, galinčių skaityti paskaitas užsienio kalba, trūkumas • Neveiksminga paskolų Lietuvos ir užsienio studentams sistema • Pasenusi aukštojo mokslo institucijų infrastruktūra ir techninė bazė • Nepakankamai tarptautiška aukštojo mokslo išorinė aplinka • Vangus dalyvavimas tarptautinėse studijų parodose ir mugėse, menkas tarptautinio bendradarbiavimo lygis

<i>Priežastys, skatinančios institucijas plėtoti aukštojo mokslo tarptautiškumą</i>	<i>Priežastys, trukdančios institucijoms plėtoti aukštojo mokslo tarptautiškumą</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Atsakymas į aukštojo mokslo paklausos poreikį tų šalių, kurių sistemos šio poreikio patenkinti negali • Kvietimas kitų šalių atstovams bendradarbiauti mokant įvairių pakopų studentus • Pastangos didinti šalies konkurencingumą • Įsitraukimas į veikiančius tinklus • Mokymo perkėlimas į tarptautinių lygmenį 	<ul style="list-style-type: none"> • Galimybė bendradarbiauti su užsienio aukštojo mokslo paslaugų teikėjais • Galimybė didinti studentų skaičių • Galimybė tenkinti paklausos poreikius • Galimybė priėti prie savitų žinių ir gebėjimų • Sutaupyti lėšos siunčiant studentus studijuoti į užsienį

Šaltinis: sudaryta pagal „Aukštojo mokslo tarptautiškumo pasaulinė praktika ir jos taikymo Lietuvoje gairės“ (2007)

Jungtinių Tautų švietimo, mokslo ir kultūros organizacija (UNESCO) siunčia tarptautiniu lygiu mobilius studentus studijuoti į kitą šalį (Global education Digest, 2006; Comparing Education Statistics Across the World, 2006: 33). Šio reiškinių analizė (žr. 3 lent.) rodo, kad tai nėra naujas, bet tik labai sparčiai besiplečiantis procesas aukštajame moksle pasauliniu lygiu. Viso pasaulio mastu studentų mobilumas tarptautiniu lygiu nuolat augo. Vien tik 2004 m. tarptautinių studentų skaičius padidėjo 0,8 mln., t. y. lygiai tiek, kiek 1980 m. jų buvo iš viso. Tarptautinių studentų skaičius pasaulyje 1963–2004 m. padidėjo 9 kartus. ES, skatindama ekonominį augimą, pradėjo 1987 m. vykdyti Erasmus programą, skirtą bendradarbiauti ES valstybėms su Norvegija, Lichtenšteinu, Šveicarija (Europos ekonominės erdvės valstybėmis) ir su Turkija aukštojo mokslo srityje, didinant studentų ir dėstytojų mobilumą. Erasmus programos studentų skaičius 1987–2010 m. padidėjo 71,3 karto. Tarptautinis studentų mobilumo skatinimas yra

svarbi žmogiškojo potencialo ugdymo priemonė, todėl svarbus strategijos „Europa 2020“ (2010) siekis, kad 20 % visų aukštųjų mokyklų absolventų turėtų tarptautinio mobilumo patirties. Vykstant globalizacijos procesams, mobilumas yra svarbus asmeniniam tobulėjimui ir pažinimui, gebėjimams, tolerancijai kitoms kultūroms ugdyti, kalbinei įvairovei pažinti, tarptautinei praktinei patirčiai įgyti ir pan.

3 lentelė. **Tarptautinių studentų skaičiaus kitimas pasauliniu mastu ir pagal Erasmus programą**

Metai	Tarptautinių studentų skaičius			Iš jų Erasmus studentų skaičiaus dinamika		
	mln. žm.	padidėjimas, mln. žm.	padidėjimas, %	mln. žm.	padidėjimas, mln. žm.	padidėjimas, %
1963	0,30	...	100,0	-	-	-
1968	0,43	0,13	143,3	-	-	-
1975	0,60	0,17	139,5	-	-	-
1980	0,80	0,20	133,3	-	-	-
1985	0,90	0,10	112,5	0,0032*	-	100,0
1990	1,20	0,30	133,3	0,027	0,0238	860,2
1995	1,30	0,10	108,3	0,085	0,058	302,7
2000	1,90	0,60	146,2	0,111	0,026	111,1
2004	2,70	0,80	142,1	0,154**	0,043	139,0
2010	0,231	0,077	149,9

*1987 m. duomenys, ** 2005 m. duomenys

Sudaryta ir apskaičiuota pagal N. V. Varghese (2008: 13),

„Erasmus programme in 2011 – 2012: the figures explained“ (2013: 1)

Akademinis judumas. Akademinis judumas traktuojamas įvairiai. Akademinis judumas – tai mokslo ir studijų tarptautinio bendradarbiavimo kategorija, apibūdinanti studentų, dėstytojų ir mokslininkų tarptautinius mainus (Moksliniai terminai, 2013). Studentų judumas – tai šalies ar aukštosios mokyklos studentų išvykimas į kitas aukštąsias mokyklas, paprastai užsienio šalių, studijų mainų tikslais arba studijuoti vi-

sos studijų programos (Moksliniai terminai, 2013).

LR švietimo ir mokslo ministro įsakyme „Dėl Aukštojo mokslo tarptautiškumo skatinimo 2013–2016 metų veiksmų plano patvirtinimo“ (2013: 2) akademinis judumas apibūdinamas kaip „su studijų procesu susijęs fizinis ar virtualus studentų ir (ar) dėstytojų mobilumas, kurio pagrindinis tikslas yra sudaryti sąlygas studentams įgyti žinių, gebėjimų ir patirties, o dėstytojams suteikti galimybę stažuotis, dalintis profesine patirtimi, kelti kompetencijas, tobulinti praktinius dėstytojų įgūdžius kitoje akademinėje aplinkoje – kitoje aukštojoje mokykloje ar praktikos vietoje“. Mokslinėje literatūroje (Matulionis A. ir kt., 2010) pateikiama patikslintas akademinio judumo terminas: „horizontalusis akademinis judumas“, reiškiantis studentų judumą, persikeliant iš vienos gyvenamosios vietos į kitą.

Naudojami įvairūs terminai (studentų judumas, akademinis judumas, horizontalusis judumas), apibūdinantys studentų mobilumą, gali būti analizuojami pagal įvairius kriterijus (Žalioji knyga, 2009):

- *pirma*, pagal laiką, per kurį studentas mokosi ar atlieka praktiką užsienio mokymosi institucijoje. Pagal tai skiriami trumpalaikis mobilumas (arba studijų dalies mobilumas), t. y. ne ilgesnės kaip vieneri metai studijos užsienyje, ir ilgalaikis mobilumas – išeinama visa studijų programa užsienyje įgyjant studijų baigimo diplomą;
- *antra*, pagal organizavimo tipą skiriami savanoriškas mobilumas (organizuojamas aukštojo mokslo institucijoje, bet ne pagal Erasmus programą) ir organizuotas mobilumas, dalyvaujant Erasmus programoje;
- *trečia*, pagal judumo kryptį skiriami atvykstamasis ir išvykstamasis mobilumas.

Mokslinėje literatūroje nurodoma (Žalioji knyga, 2009), kad judumas turi būti susietas su konkrečiais mokymosi rezultatais ir padėti įgyti kvalifikaciją, kreditus ir (arba) profesinę patirtį:

1) būtina skatinti ne tik judumą „iš panašios į panašią vietą“ skirtingose valstybėse, bet ir judumą tarp sektorių (mokyklų, universitetų, įmonių ir kt.);

2) svarbu pripažinti virtualiojo judumo reikšmę – informacijos ir ry-

šių technologijų naudojimas, užmezgant ir palaikant ryšius su kitais besimokančiais jaunuoliais;

3) judumas mokymosi tikslais yra svarbus visoms amžiaus grupėms, tačiau pagrindinė tikslinė grupė yra 16–35 metų amžiaus žmonės.

Aukštojo mokslo tarptautinės plėtros tendencijas geriausiai atspindi nuolat didėjanti pasaulyje aukštojo mokslo paklausa ir dėl to augantis tarptautinis akademinis mobilumas.

Studentų judumas. Dažniausiai tarptautinis studentų judumas analizuojamas pagal mobilumo kryptis:

1) studentų, išvykusių studijuoti ar atlikti praktikos į užsienį, skaičius ir jo dinamika;

2) studentų, atvykstančių iš užsienio, srautas.

Išvykusių iš Lietuvos ir atvykusių į Lietuvą studentų skaičiaus kitimas ir jo tempai pateikti 4 lentelėje. Statistiniai duomenys rodo, kad Lietuvai tapus ES nare atvykstančių studentų skaičius 2001–2012 m. žymiai išaugo – net 16,2 karto, o išvykstančių padidėjo 4,1 karto. Kita vertus, 2001–2002 m. m. santykis tarp atvykstančių ir išvykstančių studijuoti studentų skaičiaus buvo 1:9,8, 2011–2012 m. m. šis santykis tapo tolygesnis ir buvo 1:2,5. Atvykstančių ir išvykstančių studentų skaičiaus kitimas rodo, kad užsienio aukštosios mokyklos vertina Lietuvos aukštąsias mokyklas kaip tinkamus studentų studijų mainų partnerius.

Bolonijos proceso 2020 m. prioritetuose Leveno ir Naujojo Luveno komunikate išdėstytas EAME priklausančių šalių ministrų įsipareigojimas pasiekti, kad 2020 metais absolventai, dalį studijų praleidę kitoje šalyje, sudarytų ne mažiau kaip 20 % (Svarbiausi Bolonijos proceso dokumentai, 2010: 12).

2013 m. duomenimis ES programoje Erasmus nuo jos pradžios 1987 m. dalyvavo daugiau nei 3 mln. studentų.

4 lentelė. **Atvykusių ir išvykusių į Lietuvą studijuoti ar atlikti praktikos pagal Erasmus programą studentų skaičius**

<i>Moklo metai</i>	2001– 2002	2004– 2005	2005– 2006	2008– 2009	2009– 2010	2010– 2011	2011– 2012
Atvyko	85	414	628	1241	1339	1373	1877
-metiniai kitimo tempai, %	100,0	487,1	1517	197,6	107,9	102,5	136,7
Išvyko	829	1473	1910	3000	3002	3417	3538
-metiniai kitimo tempai, %	100,0	177,7	129,7	157,1	100,1	113,8	103,5

Šaltinis: Lietuvos švietimas skaičiais 2013 (2013: 64)

Lietuvai tapus ES nare, šalies aukštojo mokslo institucijos prisijungė prie judumą skatinančių programų, tarptautiškumą siekdamos paversti standartine universitetine išsilavinimo dalimi ir plėtoti laisvą žinių judėjimą. Parinkta Lietuvos aukštojo mokslo plėtojimo strategija lėmė, kad Lietuvos studentų dalis, studijavusi ar atlikusi praktiką užsienyje (žr. 5 lent.), sparčiai didėja. 2002–2003 m. m. studijavusieji užsienyje sudarė 2,1 % iš visų studentų. Šis procentas atitiko ES studentų, studijuojančių užsienyje, tankumą visų ES studentų atžvilgiu. 2011–2012 m. m. Lietuvos studentų, studijuojančių užsienio institucijose, tankumas žymiai padidėjo ir siekė 4,8 %, viršydamas ES-27 studentų, studijuojančių užsienyje, lygį (3,3 %).

5 lentelė. **Lietuvos studentų, užsieniečių, studijuojančių Lietuvoje, ir ES studentų dalis nuo bendro šalies studentų skaičiaus (%)**

<i>Moklo metai</i>	2002– 2003	2005– 2006	2006– 2007	2007– 2008	2008– 2009	2009– 2010	2010– 2011	2011– 2012
Lietuvos studentų užsienyje skaičius (%) nuo bendro Lietuvos studentų skaičiaus	2,1	2,6	3,0	3,3	3,6	4,0	5,0	4,8

Užsienio studentų skaičius Lietuvoje (%) nuo bendro Lietuvos studentų skaičiaus	0,7	0,9	1,0	1,5	1,9	2,0	2,2	2,5
ES-27 studentai, studijuojantys užsienyje (%)	2.1	2.3	2.6	2.7	3.7	2.8	3.1	3,3

Šaltinis: Lietuvos švietimas skaičiais 2013 (2013: 62)

Studijos arba praktika užsienyje padeda jaunimui įgyti darbdavių vertinamus įgūdžius – nuo kalbų mokėjimo ir kultūrų įvairovės pažinimo iki vadovavimo ir gebėjimo prisitaikyti.

Studentų judumo motyvai. Vykstant globalizacijai, ES plėtojant laisvą prekių, asmenų, paslaugų ir kapitalo judėjimo politiką tarp šalių narių, ji skverbiasi ir į aukštąjį mokslą. Besimokančio jaunimo judumo skatinimo politika siekiama stiprinti žinias, įgūdžius, gebėjimus, kurti naujoves, didinti institucijų ir šalių konkurencingumą, todėl kiekvienai šaliai svarbu skatinti studentų mobilumą. Studentų mobilumą lemia daug skatinančių ir jį stabdančių veiksnių, kurie mokslinėje literatūroje apibūdinami skirtingai. Studentų mobilumą skatina aiškus judumo tikslo suvokimas ir tokio mokymosi teikiama nauda, studijų laiku pasirinktų dalykų kreditų įskaitymas ar įgytų įgūdžių pripažinimas ir to pažymėjimas diplomo priede.

Yra daug veiksnių, stabdančių mobilumą: noras greičiau užbaigti studijas; dirbamas darbas (nors ir laikinas ar visiškai nekvalifikuotas), finansavimo stoka, nepakankamos kalbos žinios ir žinios apie kitas kultūras, taip pat nenoras palikti namus (Žalioji knyga, 2009: 7).

M. Rodrigues (2012: 8) mobilumą nagrinėja individo, t. y. mikroekonomikos, lygmenyje ir teigia, kad studentų mobilumą lemia trys svarbūs kriterijai, kurie yra siejami su studento aplinka ir jo savybėmis:

pirma, esama artimoji studento ekonominė ir socialinė aplinka. Autorė pabrėžia, kad studentai, turintys tėvus su aukštuoju išsilavinimu yra labiau linkę į mobilumą;

antra, individualios asmenybės tobulinimo ir kalbos įgūdžių gerinimo galimybės. Šis kriterijus akcentuojamas kaip svarbiausias, nes, šiuo požiūriu, nauda yra akivaizdžiausia;

trečia, tikėtina, bet nėra praktinio patvirtinimo, kad studijų laikotarpis užsienyje lems skatinimą darbe ar darbo užmokesčio padidėjimą.

C. Gonzalez ir kt. (2011: 427), nagrinėdami studentų mobilumą, akcentuoja makroekonomikos lygmens kriterijus:

pirma, gyvenimo lygi – kuo aukštesnis gyvenimo lygis, tuo mobilumas bus mažesnis (pavyzdžiui, JAV ir Jungtinės Karalystės studentų mobilumas yra mažas);

antra, šalies saugumo lygi – jei nusikalstamumas šalyje yra didelis, tai šalis nebus patraukli atvykstantiems studentams;

trečia, sąsaja tarp šalies atvirumo ir studentų judumo didėjimo;

ketvirta, ekonomikos lygi – ekonomiškai labiau išsivysčiusios šalys yra patrauklesnės atvykstantiesiems studentams.

Dėstytojų judumas. Dėstytojų tarptautinis judumas yra vienas studijų kokybę gerinančių veiksnių ir tikslas, į kurį orientuotos visos Europos šalys. LR Vyriausybės nutarime „Dėl Nacionalinės aukštojo mokslo tarptautiškumo skatinimo 2008–2010 m. programos patvirtinimo“ suformuluotas tikslas – didinti ne tik studentų, bet ir dėstytojų tarptautinių mainų mastą ir gerinti jo kokybę, „sudaryti sąlygas tobulinti dėstytojų kompetenciją, siekti Lietuvos aukštojo mokslo pripažinimo tarptautiniu mastu, skatinti rengti kvalifikuotus specialistus, kurie būtų konkurencingi Lietuvos ir tarptautinėje darbo rinkose“ (LR Vyriausybės nutarimas „Dėl Aukštojo mokslo tarptautiškumo skatinimo 2008–2010 metų programos patvirtinimo“, 2008: 2).

Dėstytojų tarptautinio judumo kryptys:

1. Dėstytojų, išvykusių stažuotis ar dėstyti į užsienį, skaičius ir jo dinamika.

2. Dėstytojų, atvykstančių iš užsienio, srautai.

Vykdoma Lietuvos aukštojo mokslo plėtojimo strategija lėmė, kad atvykstantasis ir išvykstantasis dėstytojų judumas taip pat pakito (žr. 6 lent.).

6 lentelė. **Atvykusio ir išvykusio į Lietuvą dėstyti ar stažuotis pagal Erasmus programą personalo skaičius 2001–2010 m. m.**

<i>Mokslometai</i>	<i>2000/01</i>	<i>2001/02</i>	<i>2002/03</i>	<i>2005/06</i>	<i>2006/07</i>	<i>2007/08</i>	<i>2008/09</i>	<i>2009/10</i>	<i>2010/11</i>	<i>2011/12</i>
Atvyko	115	144	190	325	427	681	902	834	1052	1218
-metiniai kitimo tempai, %	100,0	125,2	131,9	171,0	161,2	159,5	132,4	92,5	126,1	115,8
Išvyko	174	258	332	648	755	988	932	999	1270	1348
-metiniai kitimo tempai, %	100,0	148,3	128,7	195,2	116,5	130,9	94,3	107,2	127,1	106,1

Šaltinis: Lietuvos švietimas skaičiais 2013 (2013: 64)

Lietuvos dėstytojų, išvykusių pagal Erasmus programą laikotarpiu nuo 2000–2001 iki 2011–2012 m. m., skaičius išaugo beveik 7,8 karto. 2010–2011 m. m. į užsienį vyko stažuotis apie 9 % Lietuvos dėstytojų (MOSTA studijos, 2012: 92). Lietuvos dėstytojų judumo rodiklis kasmet didėja, bet, kaip rodo duomenų analizė, jis labai priklauso nuo šalies ekonomikos būklės. 2008–2009 m. m. (pasaulinės finansų krizės metais) išvykstančių į užsienį dėstytojų skaičius sumažėjo, o palyginti su 2007–2008 m. m. sumažėjo 5,7 %. Atvykstančiųjų iš kitų šalių yra mažiau negu išvykstančiųjų, tačiau šis skirtumas po truputį mažėja. Atvykusių į Lietuvą užsienio dėstytojų skaičius nuo 2000–2001 iki 2011–2012 m. m. padidėjo beveik 10,6 karto, nors vis dar yra beveik 11 % mažesnis už išvykstančių iš Lietuvos dėstytojų skaičių. Atvykstančių į Lietuvą iš užsienio dėstytojų skaičius (7,5 %) žymiai sumažėjo pokriziniu laikotarpiu 2009–2010 m. m.

Ne visų studijų kryptių dėstytojai yra vienodai aktyvūs judumo prasme. Patys judžiausi dėstytojai šių studijų kryptių (Europos Komisijos informacinis pranešimas, 2013):

- humanitarinių mokslų ir meno – 32 %,
- socialinių mokslų, verslo ir teisės studijų – 22 %,
- inžinerijos, gamybos ir statybos studijų – 14 %.

Lietuvos aukštųjų mokyklų dėstytojai užsienyje dėstė vidutiniškai 5,5 dienas.

2011–2012 m. m. daugiausia darbuotojų į užsienį siuntė Lenkija (3994), Ispanija (3256) ir Vokietija (3110), o populiariausios priimančios šalys buvo Ispanija (3258), Vokietija (3149) ir Italija (2903) (Europos Komisijos informacinis pranešimas, 2013). Šiandienis šalių bendradarbiavimas aukštojo mokslo srityje yra orientuotas į nacionalinių švietimo ir aukštojo mokslo sistemų jungimą į bendrą EAME, kurioje akademinės bendruomenės nariai turėtų galimybę laisvai judėti, o jų įgytos kvalifikacijos būtų pripažįstamos tarptautiniu mastu.

Išvados

Aukštojo mokslo tarptautiškumo skatinimas glaudžiai susijęs su šio sektoriaus atvirumo didinimu, plėtojant ES laisvą prekių, asmenų, paslaugų ir kapitalo judėjimą tarp valstybių narių. Besimokančio jaunimo aukštojo mokslo institucijose tarptautinio judumo skatinimas skirtas stiprinti žinias, įgūdžius, gebėjimus kurti naujoves ir didinti tiek šalies, tiek institucijos konkurencingumą tarptautiniu lygiu. Akademinės bendruomenės (tiek studentų, tiek dėstytojų) judumo klausimai keliami ES ir Lietuvos oficialiuose dokumentuose, skiriama daug dėmesio.

Mokslinėje literatūroje nustatyti aukštojo mokslo tarptautiškumo veiksniai, kurie šį procesą veikia teigiamai arba neigiamai. Aukštojo mokslo Lietuvoje teigiami tarptautiškumo veiksniai yra: studentų ir dėstytojų mobilumas, didelis dėstomų dalykų anglų kalba pasirinkimas; aukštojo mokslo kokybės institucijų reputacijos didėjimas; palyginti su kitomis šalimis, mažesnė studijų kaina; palyginti su kitomis šalimis, mažesnės gyvenimo išlaidos; palanki migracijos politika ir pan. Neigiamai aukštąjį mokslą Lietuvoje veikia: studijų programų užsienio kalba trūkumas; kvalifikuotų dėstytojų, galinčių skaityti paskaitas užsienio kalba,

trūkumas; neveiksminga paskolų Lietuvos ir užsienio studentams sistema; nusidėvėjusi aukštojo mokslo institucijų infrastruktūra ir techninė bazė; nepakankamai tarptautiška aukštojo mokslo išorinė aplinka; vangus dalyvavimas tarptautinėse studijų parodose ir mugėse, menkas tarptautinio bendradarbiavimo lygis ir pan.

Studentų mobilumas dažnai apibūdinamas ir kaip studentų judumas, akademinis judumas, horizontalusis judumas ir pan., analizuojamas pagal įvairius kriterijus: trukmę, organizavimo tipą ar judėjimo kryptį.

Akademinis studentų ir dėstytojų judumas atitinka ES-27 valstybių narių kitimo tendencijas. Lietuvai tapus ES nare, atvykstančių studentų skaičius 2001–2012 m. labai išaugo – net 16,2 karto, o išvykstančių padidėjo 4,1 karto. Kita vertus, 2001–2002 m. m. atvykstančių ir išvykstančių studijuoti studentų santykis buvo 1:9,8; 2011–2012 m. m. šis santykis tapo tolygesnis ir buvo 1:2,5. Atvykstančių ir išvykstančių studentų skaičiaus didėjimas rodo, kad užsienio aukštosios mokyklos vertina Lietuvos aukštąsias mokyklas kaip tinkamus studentų studijų mainų partnerius.

Studentų mobilumą lemia daugybė skatinančių ir stabdančių veiksnių, kurie mokslinėje literatūroje klasifikuojami į mikroekonominčius ir makroekonominčius veiksniai. Mikroekonominiams veiksniams priskiriama: esama artimoji studento ekonominė ir socialinė aplinka; individualios asmenybės tobulinimo ir kalbos įgūdžių gerinimo galimybės; galimos paskatos darbe ar darbo užmokesčio padidėjimas. Makroekonominiams veiksniams priskiriama: gyvenimo lygis; saugumo šalyje, į kurią vykstama, lygis; sąsaja tarp šalies atvirumo ir studentų judumo didėjimo, bendras ekonomikos lygis traukia studentus atvykti į šalį.

Lietuvos dėstytojų judumo rodiklis kasmet didėja, bet kaip rodo duomenų analizė, jis labai priklauso nuo šalies ekonomikos būklės. 2008–2009 m. m. (pasaulinės finansų krizės laikotarpis) išvykstančių į užsienį dėstytojų skaičius, palyginti su 2007–2008 m. m., sumažėjo 5,7 %. Atvykstančiųjų iš kitų šalių yra mažiau negu išvykstančiųjų, tačiau šis skirtumas pamažu mažėja. Atvykusių į Lietuvą užsienio dėstytojų skai-

čius nuo 2000–2001 iki 2011–2012 m. m. padidėjo beveik 10,6 karto, nors vis dar yra beveik 11 % mažesnis už išvykstančių iš Lietuvos dėstytojų skaičių.

Literatūra

1. Aukštojo mokslo tarptautiškumo pasaulinė praktika ir jos taikymo Lietuvoje gairės. Monografija. Kaunas: ISM Vadybos ir ekonomikos universitetas, 2007.

2. Bolonijos procesas. [žiūrėta 2014-01-07]. Prieiga per internetą: <http://www.smm.lt/web/lt/Bolonijos-procesas>.

3. Bouwel, L., Veugelers, R. (2009). The determinants of student mobility in Europe: the quality dimension. Brussels, *European Journal of Higher Education*, Vol. 3, Issue 2, p. 23. [žiūrėta 2013-12-17]. Prieiga per internetą: <https://lirias.kuleuven.be/bitstream/123456789/256921/3/>.

4. Bulajeva, T. (2013). Tarptautiškumo politikos iššūkiai Lietuvos aukštajam mokslui: konkurencija vs bendradarbiavimas. *Acta Pedagogica Vilnensia*, Nr. 30, p. 104–113.

5. Caruso, R., Wit, H. (2013). Determinants of Mobility of Students in Europe: a preliminary quantitative study. *Centre for Higher Education Internationalisation*, p. 19.

6. Didžgalvytė, M., Pukelienė, V. (2010). Protų nutekėjimas: užsienyje magistrantūros ar doktorantrūros studijas baigusiujų reemigracijos analizė ir vertinimas. *Taikomoji ekonomika: sisteminiai tyrimai*. Nr. 4 (1), p. 123–138.

7. Erasmus programme in 2011–12: the figures explained. (2013). European Commission – MEMO/13/647/ 08/07/2013. [žiūrėta 2014-02-20]. Prieiga per internetą: http://europa.eu/rapid/press-release_MEMO-13-647_engl.htm.

8. Europos Komisijos informacinis pranešimas. Programos „Erasmus“ 2011–2012 m. skaičiai. (2013). Briuselis. Prieiga per internetą: http://europa.eu/rapid/press-release_MEMO-13-647_lt.htm.

9. Europos Parlamento ir Tarybos rekomendacija „Dėl tarptautinio

mobilumo Bendrijoje švietimo ir mokymo tikslais“. Europos mobilumo kokybės chartija. (2006). [žiūrėta 2014-02-07]. Prieiga per internetą: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2006:306E:0160:0163:LT:PDF>.

10. Europos semestras 2014 m. (2013). Europos Komisija, 2013-11-20. 6 p. [žiūrėta 2014-02-07]. Prieiga per internetą: http://europa.eu/rapid/press-release_IP-13-1064_lt.htm.

11. Europos strategija 2020. Pažangaus, tvaraus ir integracinio augimo strategija. (2010). Europos komisija, Briuselis, 3.3.2010. KOM (2010) 2020. Prieiga per internetą: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2020:2020FIN:EN:PDF>.

12. Europos Tarybos išvados dėl aukštojo mokslo internacionalizavimo. (2010). [žiūrėta 2013-12-08]. Prieiga per internetą: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2010:135:0012:0014:LT:PDF>.

13. Europos Tarybos išvados dėl švietimo ir mokymo vaidmens įgyvendinant strategiją „Europa 2020“. (2011). [žiūrėta 2014-01-07]. Prieiga per internetą: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2011:070:0001:0003:LT:PDF>.

14. Global education Digest 2006: Comparing Education Statistics Across the World. (2006). Montreal: UNESCO Institute for Statistics. 33.

15. Gonzalez, C. R., Mesanza R. B., Mariel P. (2011). The determinants of international student mobility flows: an empirical study on the Erasmus programme. High Educ, p. 413–430.

16. Guščinskienė, J., Čiburienė, J. (2013). Socialinio kapitalo ir studentų judumo sąveikos plėtotė. Šiuolaikinio specialisto kompetencijos: teorijos ir praktikos dermė, Kaunas. [žiūrėta 2013-12-07]. Prieiga per internetą: <https://ojs.kauko.lt/index.php/ssktpd/issue/view/29/showToc>.

17. Kaniušonytė, G., Truskauskaitė, I., Gervinskaitė, L. (2012). Tarptautinis mobilumas ir asmenybės bruožai. *Tiltai*, Nr. 3, p. 19–34. [žiūrėta 2013-12-07]. Prieiga per internetą: http://gebugebu.weebly.com/uploads/9/5/4/7/9547419/tarptautinis_mobilumas_ir_asmeny-

bes_bruozai.pdf.

18. King R., Findlay A. M. (2010). International student mobility literature review. London: HEFCE, 2010, http://www.britishcouncil.org/hefce_bc_report2010.pdf.

19. Kvedaraitė, N., Repečkienė, A., Glinskienė, R., Bakšys, D. (2011). Akademinio jaunimo migracijos patirties tyrimas. *Profesinės studijos: teorija ir praktika*. Nr. 8, p. 220–226.

20. Lietuvos mokslo ir studijų ateities vizija: mokslo Lietuva 2030. (2012). MOSTA. [žiūrėta 2013-12-07]. Prieiga per internetą: http://www.zef.lt/zef/modules/document_publisher/documents/4/Moksloji_Lietuva_trumprastis.pdf.

21. Lietuvos Respublikos Seimo nutarimas „Dėl valstybės pažangos strategijos „Lietuvos pažangos strategija „Lietuva 2030“ patvirtinimo“, *Valstybės žinios*, 2012. Nr. 61-3050.

22. Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro įsakymas „Dėl Aukštojo mokslo tarptautiškumo skatinimo 2011–2012 metų programos patvirtinimo“. *Valstybės žinios*. 2011. Nr. 16-785.

23. Lietuvos Respublikos Vyriausybės nutarimas „Dėl Aukštojo mokslo tarptautiškumo skatinimo 2008–2010 metų programos patvirtinimo“. *Valstybės žinios*. 2008. Nr. 85-3384.

24. Lietuvos Respublikos Vyriausybės nutarimas „Dėl Nacionalinės aukštojo mokslo tarptautiškumo skatinimo 2008–2010 m. programos“. 2008. Nr. 732.

25. Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro įsakymas „Dėl aukštojo mokslo tarptautiškumo skatinimo 2013–2016 metų veiksmų plano patvirtinimo“. *Valstybės žinios*. 2013. Nr. 102-5051.

26. Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro įsakymas „Dėl įgaliojimų Švietimo mainų paramos fondui suteikimo“. *Valstybės žinios*. 2007. Nr. 84-3420.

27. Lietuvos studijų būklės apžvalga. (2013). Mokslo ir studijų stebėsenos ir analizės centras, Vilnius.

28. Lietuvos švietimas skaičiais 2013. (2013). Studijos. Mokslo ir studijų stebėsenos ir analizės centras. Vilnius. [žiūrėta 2014-01-07].

Prieiga per internetą: http://www.mosta.lt/images/documents/stebese-na/studijos/Lietuvos_svietimas_skaiciais_2013_studijos.pdf.

29. Matulionis, A. V., Maniukaitė, G., Trinkūnienė, I., Krukauskienė, E., Liutikas, D. (2010). Lietuvos studentijos socialinio portreto bruožai. Mokslo studija. Vilnius: Lietuvos socialinių tyrimų centras.

30. Mokymosi visą gyvenimą strategija. Žin., 2004, Nr. 56-1957.

31. Mokymosi visą gyvenimą strategija. Žin., 2008, Nr. 122-464.

32. Moksliniai terminai. VU. [žiūrėta 2013-12-27]. Prieiga per internetą: http://www.astro.ff.vu.lt/~viktoras/terminai/index.php?option=com_mokterm&term_id=11&mt_lan=lt.

33. Repečkienė, A., Kvedaraitė, N., Žvirelienė, R. (2009). External and Internal Migration Insights in the Context of Globalization: Higher School Graduates' Attitude. *Ekonomika ir vadyba*. Nr.14, p. 603–610.

34. Rodrigues, M. (2012). *Determinants and Impacts of Student Mobility: A Literature Review*, Luxembourg: Publications Office of the European Union, p. 8–10.

35. Rossetti, C, Sestito, P. (2010). The determinants of teacher mobility. Evidence from a panel of Italian teachers by Gianna Barbieri. [žiūrėta 2013-12-30]. Prieiga per internetą: http://www.bancaditalia.it/pubblicazioni/econo/temidi/td10/td761_10/en_td_761_10/en_tema_761.pdf.

36. Svarbiausi Bolonijos proceso dokumentai. (2013). Vilnius: ŠMM.

37. Svarbiausi Bolonijos proceso dokumentai. Luveno–Budapešto/Vienos laikotarpis 2009–2010 m. (2010). Vilnius: ŠMM. [žiūrėta 2013-12-07]. Prieiga per internetą: http://www.smm.lt/uploads/documents/Papildomas%20menui2/Bolonijos_procesas/Svarbiausi_Bolonijos_proceso_dokumentai.pdf.

38. Svarbiausi Bolonijos proceso dokumentai. Bolonijos–Bergeno laikotarpis 1999–2005. (2005). Vilnius: ŠMM. [žiūrėta 2013-12-30]. Prieiga per internetą: https://www.mruni.eu/mru_lt_dokumentai/direkcijos/studiju_direkcija/teises_aktai/Tarptautiniai%20teises%20aktai/Svarbiausi_Bolonijos_proceso_dokumentai_liet_angl.pdf.

39. Szarka, J. (2003). Student Mobility in the EU, *European Integration Studies*, Volume 2, Number 2, p. 123. [žiūrėta 2013-12-07]. Prieiga per internetą: <http://www.uni-miskolc.hu/uni/res/kozlemanyek/2003-2/pdf/szarka.pdf>.

40. Teacher education policy in Europe: a Voice of Higher Education Institutions. (2008). *Edited by* Hudson Brian and Zgaga Pavel. Umeå. [žiūrėta 2013-12-07]. Prieiga per internetą: <http://www.pef.uni-lj.si/tepe2008/documents/a-voice-from.pdf>.

41. Tsuruta, J. (2013). The knowledge society and the internationalization of Japanese higher education. *Asia Pacific Journal of education*. 33:2, p 140–155.

42. Varghese, N. V. (2008). Globalization of Higher Education and cross border student mobility. UN Education, Scientific and Cultural Organization: Internation Institute for Education planning. 33 p.

43. Virtual Mobility for Teachers and Students in Higher Education. (2011). Comparative research studyon virtual mobility. *Edited by Teresevičienė Margarita ir kt.* Kaunas. [žiūrėta 2013-12-07]. Prieiga per internetą: http://www.teacamp.eu/sites/default/files/Teacamp_book_final_final20110606.pdf.

44. Žalioji knyga. Besimokančio jaunimo judumo skatinimas (2009). Europos Bendrijų Komisija, Briuselis, 8.7.2009. KOM (2009) 329 galutinis. Prieiga per internetą: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2009:0329:FIN:LT:PDF>.

45. Želvys, R. (2006). Internacionalizacijos iššūkiai Lietuvos aukštajam mokslui. *Acta Pedagogica Vilnensia*, Nr. 17, p. 140–146.

EXECUTIVE FUNCTIONS OF MODERN HIGH SCHOOL: THE EFFECT OF INTERNATIONALISM FOR THE FORMATION OF SPECIALISTS' COMPETENCE

**Prof. Jadvyga ČIBURIENĖ,
Assoc. Prof. Dr. Jūratė GUŠČINSKIENĖ**

Summary

The global world is becoming more and more open by increasing exports, imports, international business development and the development of mergers and acquisitions. Higher education system is increasing because of its necessity to be open as globalization encourages the country's economic activities demands as well. They are also increasing the productivity of economic activities in Higher Education and Internationalization. The development of openness is one of the areas that can lead to the growth and competitiveness of the country's economic and social development. Moreover, the internationalization development increases the mobility of higher education which is an important body of academic knowledge, personal and skill development. In addition, tolerance to other cultures, linguistic diversity of knowledge, and practical experience in an international acquisition development too. The advantages of international mobility promote the analysis of functioning positive and negative factors.

AUTORIŲ LYDRAŠTIS

Autoriaus vardas, pavardė: Jūratė Guščinskienė

Mokslo laipsnis ir vardas: socialinių mokslų daktarė, docentė

Darbo vieta ir pareigos: Generolo Jono Žemaičio Lietuvos karo akademijos Universitetinių studijų instituto direktorė

Autoriaus mokslinių interesų sritys: organizacijų sociologija, organizacijų komunikacija, aukštojo mokslo problemos, socialinė deviacija, socialinė atskirtis

Telefonas ir el. pašto adresas:

8 685 51 910, jurate.guscinskiene@mil.lt

Autoriaus vardas, pavardė: Jadvyga Čiburienė

Mokslo laipsnis ir vardas: Socialinių mokslų daktarė, profesorė

Darbo vieta ir pareigos: Kauno technologijos universiteto Ekonomikos ir verslo fakulteto Ekonomikos katedros profesorė

Autoriaus mokslinių interesų sritys: makroekonomika, ekonominis augimas, ekonominė politika, ekonomikos stabilizavimo politika, jaunimo problemos ir kt.

Telefonas ir el. pašto adresas:

300576, jadvyga.ciburiene@ktu.lt

A COVER LETTER OF AUTHORS

Author name, surname: Jūratė Guščinskienė

Science degree and name: Assoc. Prof. Dr.

Workplace and position: Director of the Institute of University Studies at MAL

Author's research interests: sociology of organizations, organizational communication, problems of higher education, social deviance, social exclusion.

Telephone and e-mail address:

868551910; jurate.guscinskiene@mil.lt

Author name, surname: Jadvyga Ciburiene

Science degree and name: PhD, professor

Work place and position: Kaunas University of Technology, School of Economics and Business, Department of Economics, professor

Author's research interests: macroeconomics, economic growth, economic policy, economic stabilization policy, the problems of youth, etc.

Telephone and e-mail address:

300576, jadvyga.ciburiene@ktu.lt



Lietuvos
mokslo
taryba



VYTAUTO DIDŽIOJO
UNIVERSITETAS
MCMXXII

VERSLUMO KOMPETENCIJOS IR ĮSIDARBINAMUMO SĄVEIKA POKRIZINĖS EKONOMIKOS IR VISUOMENĖS SĄLYGOMIS

Vidmantas TŪTLYS, Virginija BORTKEVIČIENĖ

Vytauto Didžiojo universitetas

Anotacija. Verslumo kompetencija yra kompleksinis žinių, gebėjimų ir vertybių derinys, kryptingai taikomas ūkinės veiklos pridėtinei vertei kurti. Straipsnio tikslas yra apžvelgti verslumo kompetencijos lavinimo ir įsidarbinamumo sąveikas, atskleidžiant šių sąveikų raišką verslo įmonėse ir užimtumo skatinimo srityje. Straipsnyje analizuojama verslumo kompetencijos sąvoka ir jos struktūra, kritiškai įvertinamos verslumo kompetencijos politinės lavinimo gairės, atskleidžiamos sąveikos tarp verslumo kompetencijos lavinimo ir įsidarbinamumo analizuojant verslumo kompetencijos raišką verslo įmonėse ir užimtumo politikoje. Įmonių ir organizacijų taikomose žmonių išteklių paieškos, atrankos ir samdos strategijose ir veiklose dėmesys verslumo kompetencijoms nuolat didėja. Verslumo kompetencijų lavinimo teikiamas potencialas užimtumui skatinti pasireiškia lavinant ieškančių darbo žmonių verslumo kompetencijas, integruojant jų lavinimą į darbo ieškantiems žmonėms skirtas profesinio mokymo programas. Projektuojant profesinio mokymo turinį verslumo kompetencijos traktuojamos kaip integrali profesinių kompetencijų, reikalingų darbo procesui atlikti, dalis.

Pagrindiniai žodžiai: verslumo kompetencija, įsidarbinamumas, žmonių ištekliai, darbo rinkos politika.

Įvadas

Verslo plėtojimas skatinant individualias verslumo iniciatyvas šiaudien siejamas ne tik su ekonomikos augimu ir plėtra, bet ir su socialinės įtraukties ir visuomenės ekonominio ir socialinio atyvumo skatiniu. Todėl sąsajos tarp verslumo kompetencijų lavinimo, užimtumo didinimo ir ekonomikos plėtros tampa aktualiu mokslinių tyrimų objektu. Tokių tyrimų aktualumą didina dabarties socialinės ir ekonominės realijos, susijusios su Europos šalių vyriausybių, verslo ir piliečių siekiais išėiti iš globalios ekonominės krizės ir neutralizuoti šios krizės socialinius padarinius, ypač sumažinti struktūrinę nedarbą. Šio straipsnio tikslas yra apžvelgti verslumo kompetencijos lavinimo ir įsidarbinamumo sąveikas, atskleidžiant šių sąveikų raišką verslo įmonėse ir užimtumo skatinimo srityje. Siekiant šio tikslo, pirmiausiai atskleidžiama verslumo kompetencijos samprata ir jos struktūra, aptariamos verslumo kompetencijos politinės lavinimo gairės, apžvelgiamos verslumo kompetencijos ir įsidarbinamumo sąsajos, analizuojama verslumo kompetencija ir jos ugdymo supratimas verslo įmonių veiklos ir žmonių išteklių valdymo srityje ir verslumo kompetencijos lavinimo reikšmė užimtumo politikai. Tyrimas yra grindžiamas mokslinės literatūros ir dokumentų analize.

1. Verslumo kompetencijos samprata ir struktūra

Verslumas šiandien yra viena iš reikšmingiausių ir labiausiai akcentuojamų žmogaus savybių ir gebėjimų. Greenas (2013), analizuodamas gebėjimus ir įgūdžius, pastebi, kad jie įgyjami mokantis, būna socialinės prigimties ir pritaikomi pridėtinę vertę kuriančioje veikloje. Būtent ekonominės vertės kūrimas yra esminis gebėjimų ir įgūdžių prasmės ir reikšmės elementas. Mokslinėje literatūroje dažniausiai yra išskiriamos šios esminės verslumo savybės: verslo galimybių nustatymas ir jų išnaudojimas, naujų produktų, paslaugų ir jų gamybos ir teikimo procesų kūrimas, išteklių suradimas ir kompanijos arba organizacijos įkūrimas, orientacija į pelną, įvertinant riziką.

Verslumas yra traktuojamas kaip tam tikras elgesio būdas (Drucker,

2004). Verslininkas atpažįsta naujas (rinkos) galimybes, pasinaudodamas intuicija, kūrybiškumu ir analitiniais gebėjimais. Driessenas ir Zwartas (2010) verslumo kompetencijos struktūroje išskyrė elgsenos savybes ir asmeninius bruožus. Driessenas ir Zwartas verslumo kompetenciją išskaido į keturis tarpusavyje sąveikaujančius elementus – žinias, vidinę ir išorinę motyvaciją verslauti, gebėjimus ir asmenines savybes. Žinios yra racionalioji verslumo kompetencijos dalis, apimanti rinkodaros principų išmanymą, debeto ir kredito sąvokų skirtumų suvokimą, verslo valdymo taisyklių, šalies įstatymų išmanymą ir t. t. Itin svarbus verslumo kompetencijos elementas yra vadinamosios neišreikštos žodžiais žinios (angl. *tacit knowledge*), įgijamos per patirtį. Motyvacija priklauso nuo ambicijų, asmeninių vertybių ir kitų subjektyvių veiksnių. Nors jei asmuo ir turi daug žinių apie tam tikrą užduotį ir galimybių tą užduotį atlikti, tačiau nebūtinai jis panaudos savo turimas žinias ir galimybes, jei jis stokos motyvacijos tai daryti. Asmeninės savybės taip pat yra reikšmingas verslumo kompetencijos komponentas. Prie asmeninių savybių yra priskiriami ir versle besireiškiantys mąstymo stiliai. Asmeninių verslininkų savybių reikšmę akcentuoja McClellandas (1961), Brokhausas (1982), Begley ir Boydas (1987), Lumpkinas ir Dessas (1996), Nandram ir Samsonas (2000). Dažniausiai yra akcentuojamas rezultato siekimas, savikontrolė, polinkis rizikuoti. Gebėjimai dinamiški ir išsiugdomi verslumo kompetencijos, kitaip nei asmeninės savybės, kurios daugeliu atvejų yra stabili ir sunkiai pakeičiama duotybė. Kadangi gebėjimai daugiau ar mažiau yra susiję su įmonės gyvavimo ciklu ir jos gyvavimo ciklo etapais, jie skirstomi į ankstyvosios fazės (pirminius) ir brandžiosios fazės (bazinius). Laano, Driesseno ir Zwarto (2010) ankstyvosios fazės gebėjimams priskiria orientavimąsi rinkoje (gebėjimą įvertinti vartotojų poreikius ir paklausą rinkoje ir konkurencinę aplinką), kūrybiškumą (gebėjimą atrasti naujų galimybių), lankstumą (gebėjimą prisitaikyti). Brandos fazės verslumo gebėjimams priskiriami gebėjimai vadovauti, organizuoti, planuoti, motyvuoti, valdyti finansus.

Greta jau paminėtų verslumo kompetencijos elementų, šiai kompetencijai taip pat priskiriamos tam tikros vertybinės nuostatos: įsipareigo-

jimas dirbti, prisiimant atsakomybę už verslą ir iniciatyvą, žodžio laikymasis (pavyzdžiui, nustatytų atlikimo terminų), maksimalizmas siekiant kokybės ir kompetentingo veiklos atlikimo, pasirengimas paaukoti esamą gerovę ir trumpalaikius rezultatus siekiant ilgalaikių tikslų ir projektų įgyvendinimo, realistinės orientacijos derinimas su nuolatiniu įvairių verslo ateities vizijų puoselėjimu ir siekimu jas įgyvendinti.

Greene (2006) apibūdintam versliam žmogui būdingiausios septynios savybės:

nepriklausomybė – noras savarankiškai priimti sprendimus ir mėgautis savo pasirinkta veikla;

pasitikėjimas savimi – savarankiškas drąsių sprendimų priėmimas; nesėkmės atveju, tikėjimas, kad viską galima ištaisyti;

tikslingumas ir atkaklumas – verslus žmogus ryžtingai ir ištvermingai eina užsibrėžto tikslo link;

susitelkimas – verslus žmogus žino, ko nori ir sugeba susikonzentruoti ties konkrečia užduotimi;

naujų iššūkių paieška ir dideli reikalavimai sau – neapsiribojama vienu laimėjimu ir siekiama naujų aukštumų;

kūrybiškumas – nuolatinis naujų galimybių verslui pagerinti ieškojimas, strategijų kūrimas, įvairių problemos sprendimo galimybių paieškos;

greitų sprendimų priėmimas – verslus žmogus nevengia greitai apsispręsti, jeigu tai yra būtina, kad aplenktų savo konkurentus.

Šie verslumo kompetencijos elementai pasireiškia ir yra taikomi įvairiose gyvenimo srityse, jų negalima išsprauti tik į verslą ir jo valdymą. Imlumas naujovėms, žiūrėjimas į priekį, gebėjimas suburti žmones bendrai veiklai, greitų sprendimų priėmimas, sugebėjimas „parduoti“ save ir pasverti riziką, gebėjimas bendrauti, požiūris, loginis mąstymas, savirealizacija, aktyvus veikimas svarbūs daugelyje veiklos sričių. Vadinas, verslumas ir jo kompetencijos pasireiškia įvairiose žmogaus profesinės veiklos, socialinio ir asmeninio gyvenimo srityse.

2. Verslumo kompetencijų lavinimo politinės gairės

Verslumo kompetencijų lavinimas Europos Sąjungos ir Lietuvos socialinės ir ekonominės plėtros strateginiuose dokumentuose yra siejamas ne tik su ekonomikos konkurencingumo didinimu, bet ir su visuomenės narių socialinės įtraukties ir jų užimtumo skatinimu.

Lietuvos 2014–2020 metų nacionalinė pažangos programa siekiama stiprinti verslumą, t. y. skatinti verslumą tų gyventojų, kurie dar nesukūrė savo verslo. Daug dėmesio numatoma skirti vaikų ir jaunimo verslumo įgūdžiams ugdyti, praktikos sistemai stiprinti ir skatinti socialinius partnerius dalyvauti ugdymo procese. „*Bendrasis tikslas – skatinti kiekvieną gyventoją realizuoti savo galimybes mokantis, kuriant, tiriant, tikslinga veikla prisimant atsakomybę už save, valstybę ir aplinką*“, „<...> būtina kiekvienam gyventojui (ne tik pavienėms visuomenės grupėms) sudaryti sąlygas realizuoti savo galimybes ir aktyviai veikti per **nuolatinį mokymąsi, žinių kūrimą, kūrybiškumą ir verslumą**“ (2014–2020 metų nacionalinės pažangos programa).

Lietuvos pažangos strategijoje „Lietuva 2030“ akcentuojama **veikli visuomenė: savarankiška, sveika, savimi pasitikinti, kūrybinga ir iniciatyvi**. Strategijos paskirtis – kurti tokią aplinką, kuri sudarytų sąlygas skleistis pažangos vertybėms. Vienoje iš esminių pažangos sričių „*Sumani ekonomika*“ akcentuojama lanksti ir gebanti konkuruoti pasaulyje (atvirumas), aukštą pridėtinę vertę kurianti ekonomika, grindžiama žiniomis, inovacijomis, verslumu (kūrybingumas), socialiniu atsakingumu ir „žaliuoju“ augimu (atsakomybė). Lietuvos pažangos strategijoje akcentuojamos visuomenės nariai raginami būti iniciatyvūs, verslūs, pasitikintys vieni kitais, ieškantys kūrybiškų sprendimų ir nebijantys rizikuoti. Tokioje visuomenėje akcentuojama lyderystė, mokėjimas dirbti komandoje, stiprinamas visuomenės organizuotumas. Kultūra kiekvieno visuomenės nario gyvenime užima ypač svarbią vietą. Lietuvos pažangos strategijoje taip pat raginama sukurti verslui palankią aplinką, kryptingai šalinti perteklinius biurokratinius verslo apribojimus. Būtina atsisakyti ydingų verslo netoleruojančių ir klaidų galimybės nepripažįs-

tančių nuostatų. Didelį dėmesį skirti verslumo skatinimui ir remti verslo kūrimąsi. Kiekvienas verslus pilietis turi turėti galimybę pradėti verslą ir jį sėkmingai plėtoti, būti judus darbo ir mokslo rinkoje. Tik tada didesnė dalis vertės bus sukuriama žiniomis ir kūryba grįstose įmonėse, kuriose dauguma darbuotojų kurs intelektualius ir inovatyvius produktus ir paslaugas. Didelės pridėtinės vertės darbo vietos ne tik panaudos vidinį potencialą, bet ir leis konkuruoti pasaulyje dėl kvalifikuotos darbo jėgos.

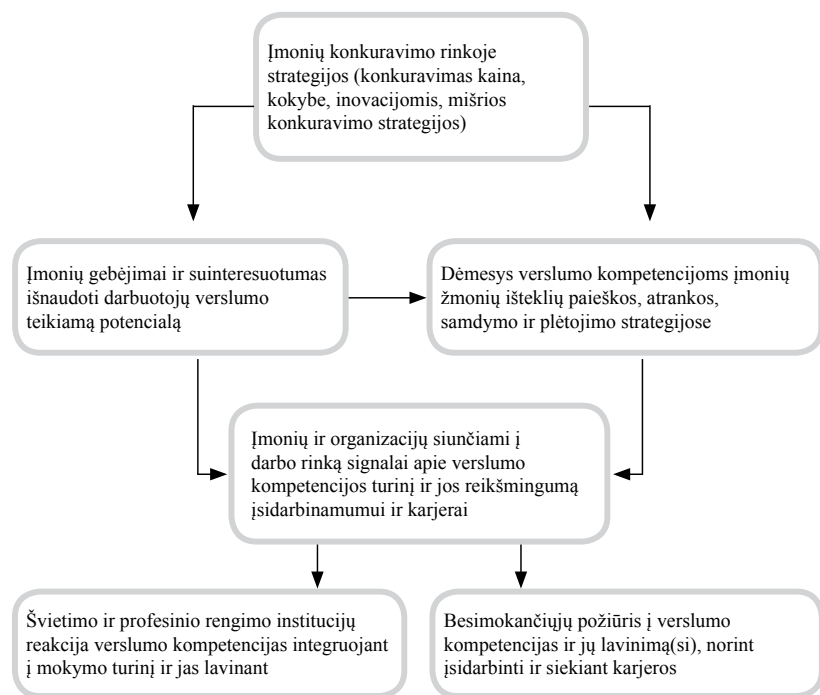
Europos bendradarbiavimo švietimo ir mokymo srityje strateginėje programoje („ET 2020“) vienas iš Europos Sąjungos strateginių švietimo plėtros tikslų yra didinti novatoriškumą ir kūrybingumą, taip pat verslumą visuose švietimo ir mokymo lygmenyse.

Europos Komisija komunikate „Veiksmų planas „Verslumas 2020“ akcentuoja verslumo lavinimą, ugdant naujas verslininkų kartas. Šiame plane yra numatytos priemonės, kurios skatintų socialinės atskirties rizikos grupėms priklausančių žmonių – jaunimo, moterų, pagyvenusių žmonių, migrantų ir bedarbių verslumą, taip išnaudojant visą žmoniškųjų išteklių potencialą ekonominei ir socialinei gerovei kurti. Šiame dokumente akcentuojama, kad verslumas turėtų būti laikomas viena iš *svarbiausių kompetencijų* ir verslumo teorinis ir praktinis mokymas iki 2015 metų turėtų būti įtrauktas į pradinio, pagrindinio, profesinio, aukštojo ir suaugusiųjų mokymo programas (Europos Komisijos komunikatas „Veiksmų planas „Verslumas 2020“).

3. Verslumo kompetencijos ir įsidarbinamumo sąsajų turinys

Verslumo kompetencijų ir įsidarbinamumo sąsajos priklauso nuo daugelio sąveikų, kurių centre yra įmonių, organizacijų ir besimokančiųjų elgsena, reaguojant į rinkos poreikius ir jų kaitą. Įsidarbinamumas gali būti traktuojamas kaip gebėjimas savarankiškai susikurti darbo vietą. Vadovaujantis šiuo požiūriu įsidarbinamumo kompetencija visiškai atitinka esminį verslumo kompetencijos elementą – gebėjimą kurti naują

verslą, generuoti ir įgyvendinti naujo verslo idėjas. Gebėjimai, reikalingi sukurti naują verslą (verslo įmonę) čia tampa savarankiško įsidarbinamumo pagrindu ir esmine prielaida, nepriklausomai nuo to, ar naujo verslo kūrimas leidžia sukurti tik vieną darbo vietą jo kūrėjui, ar sukuria daugiau darbo vietų. Šis požiūris nekelia didelių ginčų ar prieštaravimų dėl įsidarbinamumo ir verslumo kompetencijų prigimties ar kilmės, nes ji yra ta pati – naujo verslo kūrimas arba naujų verslo idėjų įgyvendinimas.



1 pav. **Verslumo kompetencijų raiškos procesas**

Kai į verslumą ir verslumo gebėjimus žvelgiame iš samdomo darbuotojo ir įmonės perspektyvos, santykis tarp verslumo ir įsidarbinamumo kompetencijų keičiasi iš esmės. Šiuo atveju verslumas tampa vienu iš įsidarbinamumo kompetencijos elementų, kurį būtina pritaikyti prie vers-

lo įmonės poreikių, nulemtų įmonės taikomų konkurencijos strategijų, žmonių išteklių valdymo strategijų ir kitų elementų (1 pav.)

Įmonių konkuravimo rinkoje strategijos daro poveikį įmonių gebėjimams ir suinteresuotumui išnaudoti darbuotojų verslumo teikiamą potencialą ir įmonių dėmesiui verslumo kompetencijoms žmonių išteklių paieškos, atrankos, samdymo ir plėtojimo strategijose. Kai įmonės konkuruoja kaina ir sąnaudų mažinimu, jų taikomos teiloristinės darbo organizavimo formos, darbuotojų darbo užmokesčio ir skatinimo politika neišvengiamai „nuvertina“ darbuotojų verslumo reikšmę įmonės veiklai ir neleidžia išnaudoti įmonių darbuotojų verslumo teikiamo potencialo. Tokių įmonių žmonių išteklių paieškos strategijose verslumas taip pat nėra reikšmingas, o daugeliu atvejų yra net nepageidautina kompetencija. Todėl tokios įmonės neskiria dėmesio verslių darbuotojų paieškai ir verslumo ugdymui. Tokių įmonių veikla siunčia signalą darbo rinkai, kad verslumo kompetencijos nėra reikšmingos ar reikalingos, norint įsidarbinti ir siekti karjeros. Kai įmonės konkuruoja kokybe, kurdamos ir diegiamos gamybos ir paslaugų teikimo naujoves, arba taiko mišrias konkuravimo strategijas (kokybe ir kaina), jų darbo organizavimas, darbuotojų darbo užmokesčio ir skatinimo politika yra orientuota į darbuotojų verslumo skatinimą, nes darbuotojų verslumas yra reikšmingas kokybės ir naujovių diegimo procesų elementas. Šiuo atveju darbuotojas yra traktuojamas kaip verslus ir ūkiškas, gebantis prisiimti atsakomybę už poveikį įmonės veiklai ir konkurencingumui, nebijantis taikyti įvairių naujovių. Toks verslumas reiškiasi įvairiais būdais, pavyzdžiui, darbuotojo požiūriu į įmonės klientus ir pirkėjus ir jų poreikius, šiuos pirkėjus ir jų poreikius traktuojant asmeniškai (pvz., *mano klientai*, *mano pirkėjai*), taip pat darbuotojo požiūriu į patį darbo procesą ar atliekamas pareigas (kiek darbuotojas *mano* valdąs savo darbo procesą). Laikantis tokio požiūrio į darbuotojų verslumo kompetencijas ir jų reikšmingumą įmonės veiklai, verslumo kompetencijos tampa reikšmingu kriterijumi ieškant naujų darbuotojų ir atliekant jų atranką, joms taip pat skiriamas didelis dėmesys atliekant tęstinį darbuotojų mokymą. Tokios įmonės siunčia signalą darbo rinkos dalyviams, kad verslumo kompetencijos yra svarbios

norint įsidarbinti ir siekiant karjeros. Švietimo ir profesinio rengimo institucijos atitinkamai reaguoja į įmonių ir organizacijų siunčiamus signalus apie verslumo kompetencijų reikšmingumą integruojant šias kompetencijas į mokymo turinį ir jas lavinant. Įmonių ir organizacijų siunčiami signalai apie verslumo kompetencijų reikšmingumą įsidarbinant ir siekiant karjeros taip pat formuoja besimokančiųjų požiūrį į šias kompetencijas ir jų ugdymą.

Verslumas ir verslumo kompetencijos, anot Brown'o ir Hesketh'o (2004) tampa šiuolaikinių tarptautinių kompanijų keliamų kvalifikacinių reikalavimų aukštos kvalifikacijos darbuotojams pagrindu. Brownas ir Heskethas (2004) išskiria keturias šiuolaikinėms įmonėms (ypač tarptautinėms bendrovėms) reikšmingų kompetencijų grupes, kuriose verslumo kompetencijos tampa pagrindu kitų kompetencijų lavinimui:

1. Specialiųjų profesinių žinių, įgūdžių ir bendrųjų gebėjimų sąveika, kuri užtikrintų darbuotojo pasirengimą spręsti sudėtingus, nuolat kintančius veiklos uždavinius ir jo išipareigojimą siekti organizacijos tikslų. Čia verslumo kompetencija reiškiasi, kaip darbuotojo orientavimasis į konkretaus verslo ir klientų poreikius sutelkiant veiklai reikalingus profesinių žinių, įgūdžių ir bendrųjų gebėjimų derinius.

2. Gebėjimas „parduoti“ kompetentingą savo veiklą, stipri komercinė orientacija, pasireiškianti gebėjimu aiškiai, tvirtai ir komerciškai pristatyti turimą žmogiškąjį kapitalą ir darbdaviui, ir klientui. Šioje srityje darbuotojo verslumo kompetencija reiškiasi kaip suvokimas, kad: 1) norint siekti karjeros, svarbu pritaikyti savo turimą žmogiškąjį kapitalą strateginiams organizacijos tikslams siekti ir uždaviniams spręsti; 2) darbuotojo turimas žmogiškasis kapitalas yra reikšmingas organizacijos rinkodaros veiksnys, padedantis pritraukti naujų klientų ir išlaikyti esamus.

3. Nuostatos veikti, iniciatyvumas, gebėjimas skatinti įvairius pokyčius siekiant organizacijos tikslų – tai nuostatos, kurios yra reikšmingos verslumo kompetencijai.

4. Gebėjimas formuoti savo vertybes, elgseną, nuostatas, kultūrą taip, kad jos atitiktų organizacijos kultūros reikalavimus. Šiuolaikinėse organizacijose darbuotojų verslumo kompetencijos, grindžiamos šiomis

vertybėmis leidžia grįsti žmonių išteklių vadybą ne tiesioginiu darbuotojų valdymu ir priežiūra, bet pačių darbuotojų vykdoma savikontrolė, kurią skatina darbuotojo vertybių, elgsenos ir kultūros atitiktis organizacijos socialinėms normoms ir etikai.

Analizuojant verslumo kompetencijos raišką, galima išskirti įvairias jos raiškos sritis. Atsižvelgiant į ekonominės plėtros ir socialinės sąsąugaudos aktualijas, įdomu ir reikšminga įvertinti šių kompetencijų raišką įmonių ir organizacijų veikloje ir valstybės vykdomoje užimtumo politikoje.

4. Verslumo kompetencijos ir jos lavinimo supratimas įmonių veikloje ir žmonių išteklių valdymo srityje

Kaip jau buvo minėta anksčiau, verslumo kompetencijos supratimas ir traktavimas įmonių ir organizacijų žmonių išteklių valdymo ir plėtojimo procesuose labai priklauso nuo šių įmonių ir organizacijų taikomų konkuravimo rinkoje strategijų ir kultūros. Šiuo atveju galima išskirti skirtingus organizacijų požiūrius į verslumo kompetenciją, kurie formuoja šios kompetencijos supratimą ir kartu lemia konkrečius organizacijos veiksmus plėtojant šią kompetenciją. Žvelgiant iš verslumo kompetencijos priskyrimo pozicijos, ši kompetencija įmonių ir organizacijų gali būti traktuojama kaip individuali kompetencija, kurios lavinimu privalėtų rūpintis pats darbuotojas ir kaip įmonės strateginės kompetencijos dalis, kurios lavinimas yra kryptingai planuojamas žmonių išteklių plėtojimo strategijoje. Pirmuoju atveju organizacija iš esmės nesirūpina darbuotojų verslumo kompetencijos lavinimu, nes nemato šių kompetencijų pritaikymo organizacijos veikloje galimybių ir sukuriamos pridėtinės vertės. Čia verslumo kompetencija yra traktuojama kaip viena iš bendrųjų kompetencijų, kuri gali būti aktuali tik individui ir jos lavinimas yra paliekamas paties darbuotojo iniciatyvai ir atsakomybei. Antruoju atveju verslumo kompetencija organizacijoje yra aiškiai priskiriama organizacijos strateginėms kompetencijoms ir jos lavinimas yra įtrauktas į orga-

nizacijos žmonių išteklių plėtojimo strategijas ir planus, numatant ir įgyvendinant konkrečias darbuotojų mokymo(si) priemones. Čia pati organizacija imasi iniciatyvos lavinti darbuotojų verslumo kompetencijas, nes aiškiai identifikuoja šios kompetencijos pritaikymo galimybes organizacijos veiklos procesuose, o organizacijos darbuotojai taip pat remia šią organizacijos iniciatyvą ir noriai lavina savo verslumo kompetencijas. Žvelgiant iš verslumo kompetencijos aprėpties perspektyvos, įmonės ir organizacijos gali laikytis nuostatos, kad verslumo kompetencijos yra reikalingos tik daliai strateginės reikšmės darbuotojų (pvz., įmonės vadovui, padalinių vadovams), arba, kad verslumo kompetencijos yra reikalingos ir svarbios daugumai įmonės darbuotojų (netgi visiems darbuotojams). Pirmuoju atveju susiduriama su siaurai funkcinio verslumo kompetencijos supratimu, kai ši kompetencija yra priskiriama konkrečiai organizacijos veiklos funkcijai ir darbo vietai (pvz., organizacijos ar jos padalinių valdymas, rinkodara ir pan.). Antruoju atveju organizacija traktuoja verslumo kompetenciją kaip ekstrasfunkcinę kompetenciją, kuri reiškiasi įvairiais būdais ir yra reikalinga ir naudinga daugelyje organizacijos veiklos procesų ir darbo vietų. Šie organizacijų požiūriai į verslumo kompetenciją, jos lavinimą ir taikymą organizacijos veiklos procesuose apibūdina tam tikrus idealius ir tipinius atvejus, todėl realiomis verslo sąlygomis reiškiasi įvairūs tarpiniai verslumo kompetencijų traktavimo organizacijose atvejai. Analizuojant šių požiūrių tipų sankirtą, galima nustatyti įmonių elgsenos darbuotojų verslumo kompetencijos lavinimo srityje tipus. Kai verslumo kompetencija įmonėje yra traktuojama, kaip individuali darbuotojo kompetencija, kuri yra būdinga ir reikalinga tik daliai strateginių organizacijos darbuotojų, įmonės iš esmės vengia investuoti į darbuotojų verslumo kompetencijų lavinimą, nebent įvairiomis didelį investicijų nereikalaujančiomis priemonėmis skatina dalį strateginės reikšmės darbuotojų (pvz., vadovus) lavinti savo verslumo kompetencijas. Jeigu verslumo kompetencija organizacijoje yra traktuojama kaip individuali darbuotojo kompetencija, tačiau suprantama jos taikymo svarba daugeliui įmonės veiklos procesų ir darbo vietų, organizacija yra linkusi skatinti verslumo kompetencijos lavinimą daugelyje darbo procesų

ir darbo vietų, tačiau vengia tiesiogiai investuoti į šių kompetencijų lavinimą ir esminius sprendimus dėl šių kompetencijų lavinimo palieka pačių darbuotojų iniciatyvai. Kai organizacija verslumo kompetenciją vertina, kaip organizacijos strateginės kompetencijos dalį, kuri yra reikalinga tik strateginiams organizacijos darbuotojams (pvz., organizacijos ir padalinii vadovams), įmonė kryptingai ir nuosekliai investuoja į šių darbuotojų verslumo kompetencijos lavinimą. Tuo atveju, kai verslumo kompetencija yra traktuojama kaip strateginė organizacijos kompetencija, kuri yra svarbi ir reikalinga daugumai organizacijos darbuotojų, įmonėje darbo organizavimas ir žmonių išteklių plėtojimo praktika skatina daugelį darbuotojų lavinti verslumo kompetenciją, o darbuotojų verslumas yra traktuojamas, kaip viena iš pagrindinių organizacijos vertybių.

1 Lentelė. **Verslumo kompetencijos samprata įmonėse ir organizacijose**

	Individuali kompetencija	Įmonės strateginės kompetencijos dalis
Kompetencija, būdinga ir reikalinga tik daliai strateginių darbuotojų	<ul style="list-style-type: none"> • Įmonė pagal galimybes ir aplinkybes investuoja į vadovų verslumo kompetencijos plėtrą • Įmonė skatina dalį darbuotojų investuoti į verslumo kompetencijos plėtrą (karjeros planai ir t. t.) 	<ul style="list-style-type: none"> • Įmonė kryptingai ir nuosekliai investuoja į strategiškai svarbių darbuotojų verslumo kompetencijų plėtrą

Kompetencija, svarbi ir reikalinga daugumai įmonių darbuotojų	<ul style="list-style-type: none"> • Įmonė skatina darbuotojus lavinti verslumo kompetenciją ir sudaro tam palankias sąlygas, tačiau esminius šios srities sprendimus priimti palieka patiems darbuotojams 	<ul style="list-style-type: none"> • Darbo organizavimas ir žmonių išteklių plėtojimas sudaro palankias sąlygas lavinti verslumo kompetencijas • Verslumas yra vertinamas, kaip viena iš esminių įmonės propaguojamų vertybių
---	---	---

5. Verslumo kompetencijos lavinimo reikšmė užimtumo politikoje

Verslumo kompetencijos lavinimas vis labiau įsitvirtina valstybių aktyviosios darbo rinkos politikos dienotvarkėse. Savarankiško verslo ir įsidarbinimo (angl. *self-employment*) skatinimas daugelyje šalių yra traktuojamas kaip nepakankamai išnaudojama darbo rinkos politikos priemonė, kuri perteklinę darbo jėgą gali padėti transformuoti į darbo vietų kūrimo šaltinį. Socialiniai kritikai verslumo kompetencijų lavinimo intervenciją į aktyviąją darbo rinkos politiką vertina kaip neoliberalizmo darbo rinkos politikoje apraišką, kai prisidengiant verslumo kompetencijos ir savarankiško verslo ir darbo vietų susikūrimo idėjomis mėginama pateisinti vis didesnę atsakomybę už užimtumą perkėlimą nuo valstybės valdžios ant piliečių pečių. Pesimistiškai verslumo kompetencijų lavinimo taikymą užimtumo politikos priemonėse vertinantys ekspertai pabrėžia, kad verslumo kompetencijos realizavimas kuriant savarankišką verslą ar įsidarbinant iš esmės priklauso nuo šalyje veikiančios verslo aplinkos. Todėl esant nepalankioms sąlygoms verslui kurti (nepalankios mokesčių ir teisinės sistemos), darbo ieškančių žmonių verslumo kompetencijų lavinimas nepasiteisina ir tampa pertekline užimtumo politikos priemone ir valstybės biudžeto lėšų švaistymo šaltiniu.

Verslumo kompetencijų lavinimas gali būti integruojamas į įvairias aktyviosios darbo rinkos politikos priemones. Verslumo kompetencijų lavinimas gali būti taikomas ieškančių darbo žmonių tęstinio mokymo

ir perkvalifikavimo programose, numatant atitinkamus verslumo ugdymo modulius arba integruojant verslumo kompetencijos lavinimą į profesinių kompetencijų lavinimo modulius. Pastarasis būdas yra itin naudingas darbo ieškantiems žmonėms mokyti, nes verslumo kompetencija čia lavinama ją integruojant į visus darbo procesus ir atsižvelgiant į jų konteksto reikalavimus. Pavyzdžiui, mokant darbo ieškančius žmones pagal duonos kepėjo mokymo programą, verslumo kompetencijos lavinimą galima planuoti numatant atskirą verslumo modulį, arba verslumo kompetencijos elementus integruojant su visomis funkcinėmis kompetencijomis, kaip pateikta šiame pavyzdyje:

Veiklos sritis: *duonos gaminių ruošimas.*

Kompetencijos:

1. Sukurti kvietinės ir ruginės duonos gaminių receptus, maišyti tešlą, ruošti gaminius.

Verslumo kompetencijos elementai:

- Aktyviai domėtis vartotojų poreikiais ir skoniu, analizuoti ir vertinti jų kaitos tendencijas.

- Kurti naujų produktų receptus, siūlyti vartotojams naujus produktus ir taip formuoti jų pomėgius.

- Kurti duonos gaminius, kurie padėtų formuoti kepėjo ar kepyklos įvaizdį.

- Įvertinti receptūrose numatytų technologinių procesų sąnaudas ir pelningumą.

2. Kepti duonos gaminius, nustatyti jų kokybę.

Verslumo kompetencijos elementai:

- Operatyviai atsižvelgti į vartotojų nuomonę ir skundus dėl duonos gaminių kokybės.

- Sudaryti sąlygas vartotojams išreikšti pageidavimus ir pasiūlymus dėl produkcijos kokybės ir asortimento atnaujinimo.

- Viešinti kokybės užtikrinimo procesus, skatinant vartotojų pasitikėjimą ir lojalumą.

- Vykdyti duonos gaminių kokybės neatitiktųjų prevencijos priemones.

Tokios verslumo kompetencijos elementų integracijos funkcinėse kompetencijose esmė yra užtikrinti veiklos atlikėjo ekonominį savarankiškumą vykdant įvairius veiklos procesus. Kokios mokymo(si) formos ir metodai yra tinkamiausi verslumo kompetencijai lavinti integruojant verslumo kompetencijos elementus į funkcinių kompetencijų modulius? Verslumo kompetencijos elementų integravimas į funkcines kompetencijas reikalauja taikyti tokias mokymo formas ir metodus, kurie užtikrina kompetencijų įgijimą dirbant. Šiuo požiūriu, viena efektyviausių mokymo formų yra pameistrystė, ypač dualinės pameistrystės forma, kurioje derinamas teorinis mokymas mokymo įstaigoje ir praktinis mokymas įmonėje dirbant. Kokie yra verslumo kompetencijos lavinimo pameistrystės būdu ypatumai? Visų pirma, ši mokymo forma suteikia palankias galimybes įgyti vadinamąsias patirtines, arba neišreikštas žodžiais (angl. *tacit*), verslumo žinias ir gebėjimus stebint kvalifikuotų profesionalų atliekamą veiklą ir jiems asistuojant. Tokios verslumo žinios ir gebėjimai yra organiškai susieti su konkrečiais veiklos procesais ir uždaviniais. Be to, mokymasis pameistrystės forma leidžia besimokančiajam lanksčiai formuoti ir lavinti savo verslumo kompetencijas, nes verslumo kompetencijos elementai nėra iš anksto numatyti, paliekant pasirinkimo laisvę. Todėl pameistrystė leidžia įgyti konkrečiam verslui ar amatui reikalingų jo ekonominėmis, institucinėmis, teisinėmis ir kitomis sąlygomis optimalių pameistrystės kompetencijos elementų skaičių. Kita vertus, verslumo mokymasis pameistrystės forma faktiškai nepadedą kaupiti teorinių verslumo žinių ar konkrečioje veikloje netaikomų verslumo įgūdžių bagažo, kuris gali būti traktuojamas kaip bendrojo įsidarbinamumo elementas.

Išvados

1. Verslumo kompetencija yra kompleksinis žinių, gebėjimų ir vertybių derinys, kryptingai taikomas ūkinės veiklos pridėtinei vertei kurti. Verslumo kompetencijos turinys ir struktūra integruoja žinias ir gebėjimus, kurie įgalina efektyviai veikti, imtis iniciatyvos, prisiimti atsą-

komybę už savo ir kitų veiklą ir jų rezultata. Taip verslumas įgalina savarankišką įsidarbinimą ir naujų darbo vietų kūrimą, o verslumo kompetencija savo turiniu stipriai siejasi su įsidarbinamumu.

2. Verslumo kompetencijos ir jos lavinimo sąveika su įsidarbinamumu reiškiasi įvairiomis formomis ir įvairiuose kontekstuose. Verslumo kompetencijų lavinimo poreikius lemia verslo įmonių poreikiai, jų konkuravimo strategijos, kurių siunčiami signalai į darbo rinką padeda formuoti pačios verslumo kompetencijos sampratą, jos aktualumo supratimą visuomenėje ir lemia besimokančių ir dirbančiųjų pasirinkimą, susijusį su verslumo kompetencijos lavinimu ir švietimo institucijų veikla, suteikiančia šią kompetenciją.

3. Verslumo kompetencija tampa reikšminga ne tik savarankiškam verslui, bet ir įsidarbinimui samdomo darbuotojo pozicijoje įmonėse ir organizacijose. Įmonių ir organizacijų taikomose žmonių išteklių paieškos, atrankos ir samdos strategijose ir veiklose dėmesys verslumo kompetencijoms nuolat didėja. Verslumo kompetencijos tampa vis svarbesniu darbuotojų atrankos kriterijumi, tačiau įmonių požiūris į darbuotojų verslumo kompetencijos lavinimą ir investavimą į šį lavinimą gali būti įvairus ir priklauso nuo to, kaip verslumo kompetencija yra traktuojama įmonės žmonių išteklių vadyboje.

4. Verslumo kompetencijos lavinimas yra svarbi aktyviosios darbo rinkos politikos dalis. Tačiau siekiant efektyviai lavinti ieškančių darbo žmonių verslumo kompetencijas, itin svarbu jas integruoti į atitinkamas mokymo programas, orientuojantis į konkrečius darbo procesus ir įvertinant, kaip šios kompetencijos reiškiasi dirbant.

ENTREPRENEURSHIP EDUCATION AND EMPLOYABILITY COMPETENCES INTERACTION UNDER POST-CRISIS ECONOMICS AND SOCIETY CONDITIONS

**Dr. Vidmantas TŪTLYS,
Virginija BORTKEVIČIENĖ**

Summary

Entrepreneurial competence is a complex of knowledge, skills and values combination targeting of the value-added economic activities in the context of development. The paper aims to overview of entrepreneurship education and employability competence interactions, revealing the expression of these interactions in businesses and employment field. Therefore this article analyzes the concept of entrepreneurial competence and its structure, critically evaluates entrepreneurial competence education policy guidelines revealed the interaction between entrepreneurial competence and employability education by analyzing the expression of the entrepreneurial competence in businesses and employment policies. Companies and organizations for human resource search selection and recruitment strategies activities and focus on entrepreneurial competencies continually increasing. Entrepreneurial skills training given to potential employment occurs in educating people looking for a job the entrepreneurial competencies, integrating their training to job seekers for training programs. In designing content of vocational training entrepreneurial competence are treated as an integral part of professional competencies required to perform the work process.

Literatūra

1. Brown P., Hesketh A. (2004). *The Mismanagement of Talent. Employability and Jobs in the Knowledge Economy*. Oxford: Oxford University Press.

2. Brown, P., Lauder, H., Ashton D. (2011). *Global Auction. The Broken Promises of Education, Jobs, and Incomes*. Oxford: Oxford University Press.

3. Brophy M., Kiely T. (2002). *Competencies: a new sector*. *Journal of European Industrial Training*, 26(2/3/4): 165–176.

4. Driessen M. P., Zwart P. S. (2010). *The entrepreneurial Scan Measuring Characteristics and Traits of Entrepreneurs*. [žiūrėta 2013-11-15]. Prieiga per internetą: <http://www.entrepreneurscan.com/wp-content/uploads/2010/10/E-Scan-MAB-Article-UK.pdf>.

5. Europos Komisijos komunikatas „Veiksmų planas „Verslumas 2020“. [žiūrėta 2013-11-30]. Prieiga per internetą: http://www.ukmin.lt/web/lt/verslo_aplinka/smulkaus-ir-vidutinio-verslo-politika/verslumo-skatinimas/Europos_Komisijos_komunikatas.

6. Greene C. L. (2006). *Entrepreneurship: ideas in action*. South-Western/Thomson.

7. Hamilton R. T., Harper D. A. (1994). *The Entrepreneur in Theory and Practice*. *Journal of Economic Studies*. Vol. 21. No. 6. pp. 3–18. MCB University Press. Available at: http://dl.wecouncil.com/Octal/db/Files/1009880882_Session%201%20-%20The%20Entrepreneur%20in%20Theory%20and%20Practice.pdf.

8. Laan R., Driessen M., Zwart P. *Entrepreneur Scan identifies potential fast growers*. [žiūrėta 2013-11-30]. Prieiga per internetą: <http://www.entrepreneurconsultancy.nl/wp-content/uploads/2010/01/Entrepreneur-Scan-identifies-potential-fast-growers.pdf>.

9. Lietuvos pažangos strategija „Lietuva 2030“. [žiūrėta 2013-11-30]. Prieiga per internetą: <http://www.lrv.lt/bylos/veikla/2030.pdf>.

10. Europos Komisijos komunikatas „Pažangaus, tvaraus ir integracinio augimo strategija „Europa 2020“. [žiūrėta 2013-11-30]. Prieiga per internetą: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:>

2010:2020:FIN:LT:PDF>.

11. Valstybinė švietimo 2013–2022 metų strategija. [žiūrėta]. Prieiga per internetą: <http://www.smm.lt/uploads/lawacts/docs/451_f91e-8f0a036e87d0634760f97ba07225.pdf>.

12. 2013 m. Europos Komisijos komunikatas „Veiksmų planas „Verslumas 2020“. [žiūrėta 2013-11-30]. Prieiga per internetą: <http://www.ukmin.lt/web/lt/verslo_aplinka/smulkaus-ir-vidutinio-verslo-politika/verslumo-skatinimas/Europos_Komisijos_komunikatas>.

13. 2014–2020 metų nacionalinės pažangos programa. [žiūrėta 2013-11-28]. Prieiga per internetą: <http://www3.lrs.lt/pls/inter3/dokpaieska.showdoc_l?p_id=439028&p_query=&p_tr2=2>.

AUTORIŲ LYDRAŠTIS

Autoriaus vardas, pavardė: Vidmantas Tūtlys

Mokslo laipsnis ir vardas: socialinių mokslų daktaras

Darbo vieta ir pareigos: Vytauto Didžiojo universitetas

Autoriaus mokslinių interesų sritys: pirminis ir tęstinis profesinis rengimas, žmonių išteklių vystymas, darbo rinkos ir kvalifikacijų tyrimai

Telefonas ir el. pašto adresas:

00 370 37 327827, v.tutlys@smf.vdu.lt

Autoriaus vardas, pavardė: Virginija Bortkevičienė

Mokslo laipsnis ir vardas: magistrė

Darbo vieta ir pareigos: Vytauto Didžiojo universiteto Socialinių mokslų fakulteto Edukologijos katedros doktorantė

Autoriaus mokslinių interesų sritys: suaugusiųjų bendrosios kompetencijos, verslumo kompetencija, žmogiškųjų išteklių vystymas

Telefonas ir el. pašto adresas:

+370 37327821, +370 60828944; v.bortkeviciene@smf.vdu.lt

A COVER LETTER OF AUTHORS

Author name, surname: Vidmantas Tūtlys

Science degree and name: dr. in social sciences

Workplace and position: Vytautas Magnus University

Author's research interests: initial and continuing vocational education and training policies, human resource development, labour market research, studies on qualifications

Telephone and e-mail address:

00 370 37 327827 v.tutlys@smf.vdu.lt

Author name, surname: Virginija Bortkevičienė

Science degree and name: master

Workplace and position: Vytautas Magnus university, the faculty of Social Science, the department of Education, PhD student.

Author's research interests: human resource development, adult key competencies, entrepreneurial competence

Telephone and e-mail address:

+370 37327821, +370 60828944; v.bortkeviciene@smf.vdu.lt

MOBINGAS KAIP SANTYKIŲ DISFUNKCIJA ŠVIETIMO INSTITUCIJOSE: SOCIOEKOLOGINIS POŽIŪRIS Į ŠEIMĄ, MOKYKLĄ, DARBĄ

Dr. Jolita VVEINHARDT

Vytauto Didžiojo universitetas

Anotacija. Šiame straipsnyje mobingas ir patyčios aptariamos socialinės ekologijos požiūriu, koncentruojantis į reiškinį švietimo organizacijose, kaip vieną iš nepakankamai įvertintų disfunkciškų darbuotojų tarpusavio santykių organizacijoje priežasčių. Aptariant mobingo / bulingo švietimo organizacijose (besimokančiųjų ir darbuotojų) požymius, reiškinys demonstruojamas pagal sociokultūrinius, demografinius kriterijus.

Išskiriami švietimo sistemos organizacijų ir besimokančiųjų santykių sąlyčio taškai, kurie, įvertinus patirtį, turi įtakos besimokančiųjų santykiams jų tolesnėje profesinėje veikloje.

Pagrindiniai žodžiai. mobingas, patyčios, švietimo organizacijos, socialiniai santykiai, socialinė ekologija, organizacijos klimatas.

Įvadas

Aktualumas. Užsienio šalyse daugiau nei tris dešimtmečius išsamiai tiriamas mobingas / bulingas vis daugiau dėmesio sulaukia ir Lietuvos visuomenėje. Vis dėlto šalies socialinė-istorinė situacija lėmė, kad vis dar tebejaučiami disciplinos plėtros žmogiškųjų išteklių valdymo srityje apribojimai tiek moksliniuose tyrimuose, tiek organizacijų valdymo praktikoje. Užsienio mokslininkų atliktuose tyrimuose išryškinti kultūriniai ir individualūs mobingo / bulingo raiškos ir priėmimo skirtumai yra reikšminga metodologinė žinių bazė disfunkciškiems tarpusavio santykiams tirti Lietuvos organizacijose, ypač pasekmes siejant su

platesniu sociokultūriniu mobingo darbuotojų santykiuose kontekstu, kuris lemia jų destruktivumą. Mobingo darbo organizacijose studijos negali būti visavertės, neįvertinus individų patirties raidos kitose socialinėse institucijose. Pavyzdžiui, M. Pörhölä ir kt. (2006)¹ atkreipė dėmesį į patyčių mokinių ir darbuotojų tarpusavio santykiuose dinamišką. Vis dėlto, nors mobingo darbo aplinkoje turinio ištakos apskritai siejamos su P. P. Heinemannu (1972, cit. Olweus, 1999)² atliktais mobingo vaikų santykiuose tyrimais, šis reiškinyms dažniausiai nagrinėjamas atskirai. Ch. H. Lee (2009)³ į patyčias besimokančiųjų santykiuose pažvelgė socialinės ekologijos aspektu, išryškindamas psichologinio klimato, socialinių santykių mokykloje ir už jos ribų vaidmenį. S. Oishi ir J. Grahamas (2010)⁴, remdamiesi socialinės ekologijos teorija, teigia, kad ekonominės, politinės, religinės sistemos, klimatas ir geografinė padėtis vis dar turi didelę įtakos žmogaus mąstymui ir elgsenai, tačiau, pasak M. G. Weinstein (2011)⁵, tyrinėjimai žmoniškųjų išteklių plėtros srityje dar grindžiami siauresniais elgsenos tyrinėjimais.

Pastebėta, kad mobingas dažnesnis tose profesinės veiklos srityse, kur patiriamas didesnis stresas, psichologinė įtampa, tai yra, švietimo, sveikatos priežiūros, jėgos struktūrų organizacijose (Johnson ir kt., 2005; Brewer ir Whiteside, 2012; Vveinhardt ir Žukauskas, 2012). Kita ver-

¹ Pörhölä, M., Karhunen, S., & Rainivaara, S. (2006). Bullying at school and in the workplace: A challenge for communication research. In C. S. Beck (Ed.), *Communication yearbook* (Vol. 30, pp. 249–301). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

² Heinemann, P. P. (1972), cited in Olweus, D. (1999), Norway. In P. K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano, P. Slee (Eds.). *The nature of school bullying: A cross-national perspective*. London: Routledge, pp. 28–48.

³ Lee, Ch. H. (2009). Personal and Interpersonal Correlates of Bullying Behaviors Among Korean Middle School Students. *Journal of Interpersonal Violence*, 25 (1): 152–176.

⁴ Oishi, S., Graham, J. (2010). Social Ecology Lost and Found in Psychological Science. *Perspectives on Psychological Science*, 5 (4): 356–377.

⁵ Weinstein, M. G. (2011). Social Ecology and Worksite Training and Development: Introducing the Social in Instructional System Design. *Human Resource Development Review*, 10 (3): 286–303.

tus tyrimai rodo, kad ne tik pedagogai kenčia nuo smurto darbe, tačiau ir smurtinis elgesys tarp besimokančiųjų sunkiai valdomas reiškinys švietimo įstaigose. Organizacijos „Gelbėkit vaikus“ (2010)⁶ tyrimo duomenys rodo, kad Lietuvoje kartais (2–3 kartus per mėnesį) patyčias patiria beveik 40 proc. mokinių, 1–2 kartus per savaitę – 8,1 proc., o kasdien – 5,6 proc. Smurtas yra išmoktas elgesio modelis, o problemos sprendimas organizacijose neatsiejamas nuo sisteminio požiūrio į asmens socialinę brandą šeimos aplinkoje, edukacinių procesų kokybę. Todėl sprendžiant mobingo problemą nevertėtų vengti klausimų, susijusių ne tik su šeimos, mokymo institucijų bet ir pačios aukos vaidmeniu ir atsakomybe konfliktinėse situacijose.

Kompleksiškas disfunkciškų santykių švietimo organizacijose (tarp mokinių ir tarp darbuotojų) tyrimas gali padėti rasti atsakymus, kodėl smurto darbo aplinkoje problema tebėra pakankamai grėsminga ir sunkiai išsprendžiama, nepaisant dedamų pastangų.

Dauguma mobingo, kaip disfunkcijos tarpasmeniniuose santykiuose, tyrimų tiriama asociali, amorali asmens elgsena esamuju metu, nevertinant tokio elgesio modelio formavimosi istorijos ir platesnio konteksto (už organizacijos ribų). Ši problema yra aktuali, nes lieka neįvertinta išplitusio mobingo švietimo organizacijų darbuotojų santykiuose įtaka mokinių tarpusavio santykių disfunkcijai. Galima daryti prielaidą, kad menka priežasčių analizė yra vienas iš veiksmų, trukdančių efektyviai spręsti mobingo / bulingo problemą mokykloje, kuri kaip nematomas lydymasis reiškinys persikelia į darbovietę ir turi įtakos profesinei karjerai. Todėl tyrimo **problema** keliami klausimu, kaip mobingas švietimo organizacijų darbuotojų santykiuose veikia šiose organizacijose ugdomus individus ir kokios įtakos įgyta patirtis gali turėti tų individų tolesnei profesinei veiklai.

Tyrimo apribojimai. Straipsnyje pateikiama išimtinai teorinio po-

⁶ Gelbėkit vaikus, (2010). *Projekto aplinkos tyrimas 12 pilotinių mokyklų*. [žiūrėta 2013-12-07]. Prieiga per Internetą: [<http://gelbvaik.lt/ka-mes-darome/kova-pries-smurta/pilotinis-projektas-%E2%80%9Esaugi-mokykla%E2%80%9C/>].

būdžio tarpdisciplininė analizė. Joje dėmesys skiriamas ne tiek mobingo / bulingo problemos mokinių ir darbuotojų santykiuose metodologiniams skirtumams ar panašumams, kiek aplinkybėms, kurios švietimo organizacijoje gilina tarpusavio santykių disfunkcijos problemą.

Tyrimo tikslas: nustatyti mobingo švietimo įstaigų darbuotojų ir besimokančiųjų santykiuose sąlyčio taškus.

Tyrimo objektas: mobingas švietimo įstaigų darbuotojų ir besimokančiųjų tarpusavio santykiuose.

Uždaviniai:

- 1) Aptarti mobingo švietimo organizacijose aspektus.
- 2) Remiantis socialinės ekologijos požiūriu išskirti mobingo darbuotojų ir besimokančiųjų santykiuose sąlyčio taškus.

Metodai: sisteminė skirtingų socialinių mokslų disciplinų literatūros analizė, indukcija, dedukcija.

Mobingas švietimo organizacijose

Mobingu (angl. *mobbing*) dažnai vadinamos patyčios, psichologinis teroras, priekabiavimas darbo vietoje arba (ir) mokinių santykiuose. Mokinių santykiams įvardyti dažniausiai vartojamas anglų kalbos žodis bulingas (angl. *bullying*) arba lietuviškas atitikmuo – patyčios. Nepaisant to, kad mobingas ir bulingas kartais vartojami sinonimiškai, egzistuoja tam tikri ne tiek paties apibūdinamo reiškinių turinio, tai yra patyčių ir priekabiavimo, kiek intensyvumo ir trukmės santykiu žymimi skirtumai.

Patyčios, priekabiavimas, terorizavimas, ką galima įvardyti kaip bulingą, ne visuomet virsta mobingu. M. Duffy ir L. Sperry (2007)⁷ teigia, kad mobingas yra nelytinio pobūdžio priekabiavimas, kurį naudoja vienas asmuo arba grupė kitų asmenų, kad pašalintų auką iš organizacijos. Skiriamasis mobingo bruožas – intensyvus, kryptingas ir organizuotas puolimas, kuris psichologiškai ir fiziškai palaužia auką, api-

⁷ Duffy, M., Sperry, L. (2007). Workplace Mobbing: Individual and Family Health Consequences. *The Family Journal*, 15 (4): 398–404.

brėžiamas dažnumo ir trukmės kriterijais. Mokslinėje literatūroje laikomasi H. Leymanno suformuluotos nuostatos, kad mobingu vadinamas puolimas, kai priešiški veiksmai kartojasi ne rečiau kaip du kartus per savaitę ir vyksta ne trumpiau kaip šešis mėnesius (Leymann, 1990, 1993; Leymann ir Gustaffson, 1996; Duffy ir Sperry, 2007; Vveinhardt ir Žukauskas, 2012 ir kt.).

Pastebėta didesnė mobingo, kaip specifinio psichologinio smurto organizacijose, raiška jėgos, socialinio darbo, medicinos, švietimo organizacijose ir struktūrose, nepriklausomai nuo valstybės, kurioje atliekami tyrimai (Cooper ir kt., 2004; Johnson ir kt., 2005; Vveinhardt, Žukauskas, 2012 ir kt.). Tai leidžia daryti prielaidą, kad darbo, susijusio su dažniais socialiniais kontaktais ir kylančia įtampa, pobūdis tampa savita profesine rizika patirti bendradarbių puolimus. Be to, pranešimams apie nederamą bendradarbių elgesį įtakos turi vyraujantis organizacijos kultūros tipas. Tiek Lietuvoje, tiek užsienio šalyse atliktų tyrimų rezultatai rodo, kad didelė dalis švietimo įstaigų darbuotojų kenčia nuo patyčių. Lietuvoje maždaug kas dešimtas švietimo sistemos darbuotojas buvo patyręs mobingą (Vveinhardt, Žukauskas, 2012)⁸, o tai yra dažna širdies ir kraujagyslių sistemos sutrikimų priežastis (Malinauskienė ir kt., 2005⁹; 2007¹⁰).

Daugiau kaip pusė D. Riley ir kt. (2011)¹¹ Australijoje atliktos apklausos respondentų nurodė, kad patyčios turėjo neigiamos įtakos sveikatai, Jungtinės Karalystės mokyklose dirbantys mokytojai akcentavo

⁸ Vveinhardt, J., Žukauskas, P. (2012). *Mobingas darbuotojų santykiuose: individas, organizacija, sociumas*. Monografija. Kaunas: Vytauto Didžiojo universiteto leidykla.

⁹ Malinauskienė, V., Obelenis, V., Šopagienė, D. (2005). Psychological Terror at Work and Cardiovascular Diseases Among Teachers. *Acta Medica Lituanica*, 12 (2): 20–25.

¹⁰ Malinauskienė, V., Obelenis, V., Šopagienė, D., Mačionytė, V. (2007). Mokytojų patiriamos priekabiavimo darbe sąsajos su subjektyviu sveikatos vertinimu. *Sveikatos mokslai*, 3: 908–911.

¹¹ Riley, D., Duncan, D. J., Edwards, J. (2011). Staff bullying in Australian schools. *Journal of Educational Administration*, 49 (1): 7–30.

galvos skausmus, prarandamą pasitikėjimą savimi, mažėjančią savigarbą, nuovargį, stresą, norą keisti darbą (Thomas, 2005)¹². Be minėtųose tyrimuose įvardytų pasekmių, JAV organizacijose atliktame tyrime, kuriame dalyvavo vidurinių ir aukštųjų mokyklų pedagogai, įvardytos neigiamos pasekmės darbuotojų šeimoms (Blase ir kt. 2008)¹³, o apklausti respondentai Kinijoje pabrėžė mažėjančią išsipareigojimą organizacijai, pasitenkinimą darbu ir prastėjančiais santykiais su vadovybe ir bendradarbiais (McCormack ir kt., 2006)¹⁴.

Švietimo organizacijose atliekamuose tyrimuose akcentuojamos tokios patyčios, kurios yra susijusios su kitomis problemomis, tokiomis kaip lyderiavimo klaidos, t. y. netinkamas vadovų elgesys (Blase ir Blase, 2003; Cemaloglu, 2011; Riley ir kt., 2011), patyčių ir jų priėmimo koreliavimas su kultūros specifika (Casimir ir kt., 2012)¹⁵. J. Gedro ir J. Wang (2013)¹⁶ apskritai padarė išvadą, kad esminio supratimo apie patyčias stygius gali sunkinti žmogiškųjų išteklių valdymo galimybes praktikoje.

Reikšmingų detalių apie sociodemografinius kintamuosius atskleidžia (ypač tarptautiniai lyginamieji) skirtingose kultūrose atlikti tyrimai. Kol kas nėra prieita prie bendros išvados dėl lyties įtakos mobingo / bulingo dažnumui, laikomasi nuostatos, kad moterys linkusios dažniau

¹² Thomas, M. (2005). Bullying among support staff in a higher education institution. *Health Education*, 105 (4): 273–288.

¹³ Blase, J., Blase, J. (2003). The phenomenology of principal mistreatment: teachers' perspectives. *Journal of Educational Administration*, 41 (4): 367–422.

¹⁴ McCormack, D., Casimir, G., Djurkovic, N., Yang, L. (2006). The concurrent effects of workplace bullying, satisfaction with supervisor, and satisfaction with co-workers on affective commitment among schoolteachers in China. *International Journal of Conflict Management*, 17 (4): 316–331.

¹⁵ Casimir, G., McCormack, D., Djurkovic, N., Nsubuga–Kyobe, A. (2012). Psychosomatic model of workplace bullying: Australian and Ugandan schoolteachers. *Employee Relations*, 34 (4): 411–428.

¹⁶ Gedro, J., Wang, J. (2013). Creating Civil and Respectful Organizations Through the Scholar–Practitioner Bridge. *Advances in Developing Human Resources*, 15 (3): 284–295.

pranešti apie patirtą nederamą elgesį (Zapf, Warth, 1997; Vveinhardt, 2009; Žukauskas, Vveinhardt 2009; MacIntosh ir kt., 2011; Casimir ir kt. 2012; Tomić, 2012; Vveinhardt, Žukauskas, 2012 ir kt.), tačiau tam gali turėti įtakos ir kultūrinė aplinka, patyčių suvokimas, lemiantis atitinkamas asmenų reakcijas, t. y., pranešimus apie patirtas patyčias (tam gali turėti įtakos asmens teisių suvokimas, labiau būdingas vakarietiškomis kultūroms). Be to, tyrimai paneigia galimas išankstines prielaidas, kad kultūrose, kurioms būdingas stipresnis kolektyvizmas, patyčios turėtų pasireikšti silpniau, o parama aukoms – stipriau (išsamiau žr. 1 lent.).

1 lentelė. **Patyčių skirtingose kultūrose apibūdinimai**

Tyrimas	Valstybė	Šaltinis
Švietimo įstaigose atliktame tyrime užfiksuotos patyčios, diskriminavimas dėl lyties, seksualinis priekabiavimas, įžeidinėjimai dėl rasės	Jungtinė Karalystė	Lewis, 1999 ¹⁷
Tyrimas apėmė JAV viduriniojo ir aukštojo mokslo įstaigų darbuotojus ir pabrėžė demografinių kintamųjų įtaką patyčių suvokimui	Jungtinės Amerikos Valstijos	Blase ir kt., 2008 ¹⁸
Atkreiptas dėmesys į patyčias įdarbinant Australijos švietimo įstaigose ir neigiamus puolimo padarinius darbuotojų sveikatai	Australija	Riley ir kt., 2011 ¹⁹
Palyginus švietimo sistemų darbuotojų reakcijas, nustatytas esminis skirtumas – respondentai iš Australijos į patyčias reagavo jautriau nei kolegos iš Ugandos (Afrika)	Australija, Uganda	Casimir ir kt., 2012

¹⁷ Lewis, D. (1999). Workplace bullying – interim findings of a study in further and higher education in Wales. *International Journal of Manpower*, 20 (1/2): 106–119.

¹⁸ Blase, J., Blase, J., Du, F. (2008). The mistreated teacher: a national study. *Journal of Educational Administration*, 46 (3): 263–301.

¹⁹ Riley, D., Duncan, D. J., Edwards, J. (2011). Staff bullying in Australian schools. *Journal of Educational Administration*, 49 (1): 7–30.

Tyrimas	Valstybė	Šaltinis
Tikslas – nustatyti aukos ir priekabiautojų vaidmenų, lyties skirtumų, asocialaus tėvų elgesio įtaką vaikų elgsenai mokykloje	Europa, Australija, Jungtinės Amerikos Valstijos	Smith ir Myron-Wilson, 1998 ²⁰
Nustatyta, kad individualūs bruožai yra vienas iš svarbiausių veiksnių, turinčių įtakos priekabavimui, neigiama patirtis šeimoje neturi tiesioginės įtakos patyčioms mokykloje, teigiamas mokyklos klimatas buvo neigiamai susijęs su patyčiomis	Pietų Korėja	Lee ir Song, 2012 ²¹
Tirta Estijos jaunuolių, auklėtų sovietinėje kolektyvizmą propagavusioje kultūroje (švietimo sistemoje), ir jų bendraamžių iš Suomijos elgsena. Nustatyti reikšmingi socialinio atsakingumo skirtumai: Estijoje mažesnis socialinis atsakingumas ir didesnė patyčių rizika	Estija, Suomija	Keltikangas-Järvinen ir Terav, 1996 ²²
Tirta skirtingų kultūrų, kuriose skirtingai pasireiškia kolektyvizmas ir individualizmas, lytiškumo skirtumai. Nustatyta, kad Japonijoje, kur stipresnis kolektyvizmas, didesnė patyčių tikimybė ir mažesnė galimybė aukai sulaukti pagalbos nei Australijoje, kur stipresnis individualizmas. Japonijoje išryškėjo didesnis skirtumas tarp lyčių	Japonija, Australija	Nesdale ir Naito, 2005 ²³

Šaltinis: sudaryta J. Vveinhardt

²⁰ Smith, P. K., Myron-Wilson, R. (1998). Parenting and School Bullying. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 3 (3): 405–417.

²¹ Lee, Ch. H., Song, J. (2012). Functions of Parental Involvement and Effects of School Climate on Bullying Behaviors Among South Korean Middle School Students. *Journal of Interpersonal Violence*, 27 (12): 2437–2464.

²² Keltikangas-Järvinen, L., Terav, T. (1996). Social Decision-Making Strategies in Individualist and Collectivist Cultures: A Comparison of Finnish and Estonian Adolescents. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 27 (6): 714–732.

²³ Nesdale, D. Naito, M. (2005). Individualism–Collectivism and the Attitudes to School Bullying of Japanese and Australian Students. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 36 (5): 537–556.

Daugelis atliktų tyrimų rodo, kad nepriklausomai nuo kultūrinių skirtumų ir profesinės veiklos srities, darbinėse organizacijose iškyla trys tarpusavyje susijusios problemos: darbo organizavimo (Zapf, 1999; O'Moore ir Crowley, 2011; Citoni ir kt., 2012; Svensson ir van Genugten, 2013), organizacijos kultūros, bauginančio klimato (Liefvooghe ir Olafsson, 1999; Giorgi, 2009; Vveinhardt, Žukauskas, 2012) ir vadovavimo pobūdžio (Cemaloglu, 2011; Mathisen ir kt., 2012; Appelbaum ir kt., 2012). Vadovavimo stilius gali prisidėti prie organizacijos darbuotojų tapimo mobingo aukomis (Agervold ir Mikkelsen, 2004)²⁴.

Apibendrinant empiriniuose ir teoriniuose tyrimuose gvildenamus mobingo / bulingo, kaip tarpusavio santykių disfunkcijos organizacijose, aspektus, išskirtinas organizacijos klimatas. Viena vertus, organizacijos klimatas akumuliuoja organizacinius ir asmeninius tarpusavio santykių rezultatus emociniu ir kognityviniu lygmeniu, kita vertus, prastas, bauginantis klimatas tampa papildomu spaudimu aukai (-oms), skatina ir sustiprina puolimą. Tokioje aplinkoje darbuotojai linkę dėmesį koncentruoti į asmenines „išgyvenimo“ strategijas, o ne į klientus, kuriuos švietimo organizacijose įvardijame kaip mokinius. Todėl kitame straipsnio skyriuje išsamiau aptariamas švietimo organizacijos ir jos aplinkos santykis su patyčiomis tarp mokinių.

Mobingo dekonstravimas ekologiniu požiūriu

Verta prisiminti, kad mobingo darbo organizacijose sąvoka kilo iš biosocialinių sistemų, mokinių elgsenos tyrinėjimų, suteikiančių reikšmingų žinių apie natūralią reiškinių prigimtį. Sisteminis požiūris skatina mobingo reiškinių studijas iš pavienių institutų dimensijų išplėsti iki socialinio lygmens, įvardijant tarpusavio ryšius. Socialinės ekologijos teorija, nedažnai taikoma mobingo / bulingo tyrimams, gali būti vienas iš

²⁴ Agervold, M., Mikkelsen, E. G. (2004). Relationships between bullying, psychosocial work environment and individual stress reactions. *Work & Stress: An International Journal of Work, Health & Organisations*, 18 (4): 336–351.

instrumentų, suteikiančių galimybę dekonstruojant mobingo švietimo organizacijose reiškinį ir detalizuojant aktualius veiksnius ir jų tarpusavio sąveikas, plėtoti veiksmingas prevencijos programas. Palankią tokiam požiūriui plėtoti žinių bazę sudaro tyrimai, nustatantys individualius, organizacinius ir socialinius kriterijus, kurie priimami organizacijoje.

K. Rigby (2001)²⁵ požiūriu, tarp patyčių darbo aplinkoje ir mokykloje esama daug paralelių. Pavyzdžiui, patyčios, tiek mokykloje, tiek darbe susijusios su grupių komunikacijos procesais ir struktūromis, santykių procesų kultūra (Pörhölä ir kt., 2006)²⁶, tačiau yra ir esminis skirtumas. Vaikai mokykloje patyčias patiria iš bendraamžių, kurie neturi organizacinės galios, skirtingai nei vyresnės patyčių aukos darbovietėse, turinčios vadovus ir prižiūrėtojus (Rigby, 2001).

Kiti tyrimai taip pat grindžia sąsajas tarp mokinių ir mokytojų bei darbuotojų ir pavaldinių santykių. Mokytojams, kaip lyderiams, ir vadovams darbo organizacijose tenka atsakomybė už tarpasmeninius santykius. Analizuojant priežastis, dėl kurių kyla smurtas organizacijose, išryškėja veiksniai, kurie yra bendri tiek vaikų, tiek suaugusiųjų santykių disfunkcijai. Vienas iš tokių veiksnių – psichologinis klimatas ir vyraujanti organizacijos kultūra tiek darbinėje aplinkoje (Liefvooghe, Olafsson, 1999; Giorgi, 2009; Sheehan, Griffiths, 2011), tiek mokinių santykiuose (Lee, 2009)²⁷. Moksliniai tyrimai rodo, kad efektyviausias būdas sumažinti patyčias yra sukurti atitinkamą visos mokyklos atmosferą, siekiant užkirsti kelią problemoms atsirasti (Hendershot ir kt., 2006)²⁸.

²⁵ Rigby, K. (2001). Bullying in schools and in the workplace. In P. McCarthy et al (eds) *Bullying: from backyard to boardroom* 2nd Edit. Sydney: Federation Press.

²⁶ Pörhölä, M., Karhunen, S., & Rainivaara, S. (2006). Bullying at school and in the workplace: A challenge for communication research. In C. S. Beck (Ed.), *Communication yearbook* (Vol. 30, pp. 249–301). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

²⁷ Lee, Ch. H. (2009). Personal and Interpersonal Correlates of Bullying Behaviors Among Korean Middle School Students. *Journal of Interpersonal Violence*, 25 (1): 152–176.

²⁸ Hendershot, C., Dake, J. A., Price, J. H., Lartey, G. K. (2006). Elementary School Nurses' Perceptions of Student Bullying. *The Journal of School Nursing*, 22 (4): 229–236.

Reikšminga tai, kad organizacijos klimatas atspindi santykių suvokimą. Sąveika su mokytojais ir bendraamžiais lemia požiūrį į patyčias, įsikišimą, moralinį pedagogų autoritetą. Mokyklos klimatą lemia akademiniai standartai, bendradarbiavimas, moralinė atmosfera ir prieš patyčias nukreipti reglamentai (Lee, 2009). Kaip pastebi P. D'Cruz ir E. Noronha (2011)²⁹, palankias sąlygas priekabauti sukuria paramos aplinkoje stygius. Kita vertus, tarpasmeninė draugystė padeda spręsti konfliktines situacijas ir apsisaugoti nuo patyčių.

K. Rigby (2003)³⁰ pažymėjo platų socialinį ir kultūrinį kontekstą, kuris apima visą mokyklos bendruomenę, asmenis, požiūras ir kt. Tokio požiūrio trūkumu J. F. Richard ir kt. (2011)³¹ aiškina daugelio patyčių prevencinių programų nesėkmes. Kadangi mobingą, kaip smurtą organizacijose, lemia sociokultūriniai veiksniai, U. Bronfenbrenneris (1989)³² sukūrė ekologinį modelį, kuriame veikia keturios sistemos: mikrosistema (tarpasmeninių santykių vaidmenys), mezosistema (jungtys tarp dviejų ar daugiau mikrosistemų, santykiai tarp tėvų, mokinių, mokytojų), egzosistema (socialinė aplinka, kuri turi įtakos, bet kurioje mokiniai nebūtinai aktyviai dalyvauja), makrosistema (tikėjimai, normos ideologija). Tai paskatino vėlesnius tyrimus, kuriais ieškoma patyčių priežasčių.

Ekologinį požiūrį, kuris įtraukia socialinę sistemą, grindžia nemažai autorių (Dresler-Hawke, Whitehead, 2009; Timm, Eskill-Blokland, 2011; Perkins ir kt., 2011 ir kt.). Ekologiniuose modeliuose įvertina-

²⁹ D'Cruz, P., Noronha, E., (2011). The limits to workplace friendship: Managerialist HRM and bystander behaviour in the context of workplace bullying. *Employee Relations*, 33 (3): 269–288.

³⁰ Rigby, K. (2003). Addressing Bullying in Schools: Theory and Practice. *Australian institute of criminology: trends & issues in crime and criminal justice*, 23: 1–6.

³¹ Richard, J. F., Schneider, B. H., Mallet, P. (2011). Revisiting the whole-school approach to bullying: Really looking at the whole school. *School Psychology International*, 33 (3): 263–284.

³² Bronfenbrenner, U. (1989). Ecological systems theory. In R. Vasta (Ed.), *Annals of child development* (Vol. 6, pp. 197–249). Greenwich, CT: JAI Press.

ma kultūrinė, teisinė aplinka, mokymai atpažinti patyčias, prevencija, intervencija, gyventojų bendruomenės išitraukimas ir kt. Ch. H. Lee (2011)³³ tyrimas, aiškinantis patyčių priežastis, aktualus tuo, kad jis įtraukia individualų polinkį į agresiją, susijusį su patirtimi šeimoje, ir tarpusavio sąveiką, kuri veikia mokyklos klimatą, turintį įtakos patyčioms. Šiuo atveju įvertinta visos bendruomenės atsakomybė už klimatą. Kitas tyrimas (Lee, 2009)³⁴ parodė mokytojų, kaip moralinių autoritetų, ir tėvų įtaką kai kurioms patyčiose dalyvaujančioms grupėms. Patyčias kaip ir darbinėje aplinkoje skatina nenoras pripažinti problemą (Brown ir kt. 2012)³⁵. A. Ortega ir kt. (2009)³⁶ įvertino (be jau minėtų individualių ir organizacijos klimato veiksnių) mezo ir makrosistemų, apimančių visą bendruomenę, įtaką. Beje, pažymėtinas panašiu, platesnio požūrio darbinių organizacijų tyrimų stygius.

Tyrimų rezultatai leidžia daryti išvadą, kad socialinių normų intervencija gali būti perspektyvi strategija, skirta padėti sumažinti patyčias vidurinių mokyklų mokinių populiacijoje (Perkins ir kt., 2011)³⁷. Vis dėlto, kaip teigia K. Rigby (2004)³⁸, kol kas niekas negali pateikti išsa-

³³ Lee, Ch. H. (2011). An Ecological Systems Approach to Bullying Behaviors Among Middle School Students in the United States. *Journal of Interpersonal Violence*, 26 (8): 1664–1693.

³⁴ Lee, Ch. H. (2009). Personal and Interpersonal Correlates of Bullying Behaviors Among Korean Middle School Students. *Journal of Interpersonal Violence*, 25 (1): 152–176.

³⁵ Brown, J. R., Aalsma, M. C., Ott, M. A. (2012). The Experiences of Parents Who Report Youth Bullying Victimization to School Officials. *Journal of Interpersonal Violence*, 28 (3): 494–518.

³⁶ Ortega, A., Høgh, A., Pejtersen, J. H., Olsen, O. (2009). Prevalence of bullying and risk groups: a representative popularity study. *International Archives Occupational Environmental Health*, 82: 417–426.

³⁷ Perkins, H. W., Craig, D. W., Perkins, J. M. (2011). Using social norms to reduce bullying: A research intervention among adolescents in five middle schools. *Group Processes & Intergroup Relations*, 14 (5): 703–722.

³⁸ Rigby, K. (2004). Addressing Bullying in Schools: Theoretical Perspectives and their Implications. *School Psychology International*, 25 (3): 287–300.

mių patyčių paaiškinimų. Autorius išskiria penkis požiūrius į priežastis: patyčios kaip individualių skirtumų rezultatas; patyčios kaip vystymosi procesas; patyčios kaip sociokultūrinis reiškinys; patyčios kaip atsakas į spaudimą mokyklos viduje; patyčios kaip atkuriamas „teisingumas“. Aktualu tai, kad patyčias darbo organizacijose skatina mažas tolerancijos laipsnis ir alternatyvų baimė, prietarai ir stereotipai (Vveinhardt ir Žukauskas, 2012)³⁹, panašiai kaip ir mokinių santykiuose. Airijoje apklausus vyresniųjų klasių mokinius paaiškėjo, kad priklausantieji subkultūroms dažniau patiria priekabiavimą (Minton, 2012)⁴⁰, todėl, kovojant su priekabiavimu, turi būti kovojama ir su stereotipais.

Priekabiavimo tarp mokinių analizė leidžia suprasti, kaip formuojasi priekabiautojo vaidmuo, ir parodo, kad darbinėse organizacijose prieš kolegas nukreiptas psichologinis smurtas – ilgai trunkančių asmenybės formavimosi procesų pasekmė. Pavyzdžiui, J. M. Hilton ir kt. (2010)⁴¹ atkreipė dėmesį į tai, kad patyčios ir persekiojimas, kartais susiję su psichologiniais sutrikimais ir smurto šeimoje patirtimi, taip pat – asocialiu tėvų elgesiu (Smith ir Myron-Wilson, 1998)⁴². Agresija yra išmoktas vaikų elgesys stebint (Targamadžė ir Valeckienė, 2007)⁴³. Rizikos analizė, atlikta stebint vaikus, kurie iš pradinių klasių perėjo į vidurines, rodo, kad priekabiautojas savo elgsenos nekeičia ir vyresnėse klasėse skirtingai nei jo aukos,

³⁹ Vveinhardt, J., Žukauskas, P. (2012). *Mobingas darbuotojų santykiuose: individas, organizacija, sociumas*. Monografija. Kaunas: Vytauto Didžiojo universiteto leidykla.

⁴⁰ Minton, S. J. (2012). Altrophobic bullying and pro-conformist aggression in a survey of upper secondary school students in Ireland. *Journal of Aggression, Conflict and Peace Research*, 4 (2): 86–95.

⁴¹ Hilton, J. M., Anngela-Cole, L., Wakita, J. (2010). A Cross-Cultural Comparison of Factors Associated With School Bullying in Japan and the United States. *The Family Journal*, 18 (4): 413–422.

⁴² Smith, P. K., Myron-Wilson, R. (1998). Parenting and School Bullying. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 3 (3): 405–417.

⁴³ Targamadžė, V., Valeckienė, D. (2007). Patyčių bendrojo lavinimo mokykloje samprata: priežasčių, formų ir pasekmių diskursas. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 19: 159–171.

kurios vyresnėse klasėse šio vaidmens netenka (Schäfer ir kt., 2005)⁴⁴. Kiti tyrimai rodo, kad vaikai, kurie priekabiauja prie bendraamžių, turi potencialo priekabiauoti ir būdami suaugę (Harvey ir kt., 2006; Lösel ir Bender, 2011). Tai reiškia, kad priekabavimas darbovietėse nėra išsprendžiamas iš esmės, tačiau sudarius atitinkamas sąlygas galima apsaugoti asmenis nuo negatyvių potencialaus priekabautojo veiksmų.

Taigi, trumpai apibendrinant konstatuotina, kad mobingas yra socialinių santykių disfunkcija, kuriai reikšmingos įtakos turi švietimo organizacijų valdymas plačiąja prasme, įvertinant tai, kad bendras įstaiigos klimatas veikia mokinių tarpusavio santykius ir socialinės elgsenos modelių formavimąsi. Be to, problemos sprendimas neapsiriboja vien tik organizacijos, kuriose kyla tokio pobūdžio konfliktų židiniai, atsakomybe, todėl koncentracija į individualius ir organizacinius veiksmus gali būti viena iš priežasčių, dėl kurių patyčių problema nėra pakankamai efektyviai sprendžiama mokyklose ir vėliau „persikelia“ į darbo organizacijas.

Išvados

Straipsnyje siekta nustatyti mobingo / bulingo švietimo įstaiigų darbuotojų santykiuose ir besimokančiųjų santykiuose sąlyčio taškus. Tiek Lietuvoje, tiek užsienio šalyse atliktų tyrimų rezultatai rodo ypač stiprų patyčių ir priekabavimo paplitimą įvairaus lygio švietimo organizacijose, tarp kurių – ne išimtis ir aukštojo mokslo institucijos. Tarptautinėse duomenų bazėse skelbiamų mokslinių tyrimų analizė parodė, kad dažniausiai analizuojamos mobingo / bulingo švietimo darbuotojų tarpusavio santykiuose priežastys, pasekmės asmeniui ir organizacijos klimatui. Ypatingą vaidmenį šiuose procesuose atlieka vadovaujantis organizacijų personalas, kuris dažnai yra patyčių šaltinis ir (arba) ne visuomet tinkamai organizuoja procesus, kurie turi įtakos tarpasmeninių santykių dis-

⁴⁴ Schäfer, M., Korn, S., Brodbeck, F. C., Wolke, D., Schulz, H. (2005). Bullying roles in changing contexts: The stability of victim and bully roles from primary to secondary school. *International Journal of Behavioral Development*, 29 (4): 323–335.

funkcijai. Kultūriniai skirtumai nėra esminiai mobingo / bulingo procesuose, tik atkreipia dėmesį į specifines detales, kurios reikšmingos tarpasmeninių santykių dinamikos pobūdžiui įvertinti ir kuriant individualias kultūrai pritaikytas prevencijos ir intervencijos programas. Į asmeninius ir organizacinius aspektus besikoncentruojantys tyrimai nepateikia išsamių reiškinių priežasčių paaiškinimų, kurie suteiktų galimybę kurti veiksmingus prevencijos instrumentus, neapsiribojant konkrečiomis organizacijomis.

Nustatyta, *pirma*, kad mobingas darbo organizacijose yra procesų, kurie vyksta dar iki profesinės karjeros pradžios, pasekmė, o mobingas / bulingas besimokančiųjų ir darbuotojų santykiuose turi bendrų bruožų, nepaisant to, kad pirmuoju atveju priekabiaujuantieji neturi institucinės galios. Kita vertus, tokios galios neturi ir priekabiaujuantieji to paties lygio darbuotojai, tačiau pasitelkia grupės dinamiką. Kadangi priekabavimas darbo aplinkoje pasireiškia kaip pasekmė, dėl šios priežasties organizacijose vykdoma prieš patyčias ir priekabavimą nukreipta politika reikalauja papildomų sąnaudų, o jos efektyvumas gana ribotas, kadangi nekeičia paties priekabautojo socialinės elgsenos modelio. *Antra*, besiformuojantį socialinės elgsenos modelį tiesiogiai veikia švietimo organizacijų darbuotojų santykių pobūdis, funkcionalumas ir bendras organizacijos klimatas: keičiant organizacijos klimata mažėja patyčių rizika tarp besimokančiųjų. Ir *trečia*, kol kas patyčių tyrimuose lieka nepakankamai įvertintas ekologinis aspektas, apimantis sąveikaujančias skirtingas socialines sistemas ir bendrąją kultūrą. Tokių tyrimų stygius itin būdingas Lietuvai.

Šis tyrimas reikšmingas teorine prasme, kaip metodologinė bazė, sisteminant reiškinių priežasčių analizes, įvertinančias mokinių ir švietimo organizacijų darbuotojų tarpusavio santykių dinamiką ir ryšius. Toliau tiriant mobingą, svarbu įvertinti skirtingų socialinių sistemų dinamiką ekologiniu požiūriu.

Literatūra

1. Agervold, M., Mikkelsen, E. G. (2004). Relationships between bullying, psychosocial work environment and individual stress reactions. *Work & Stress: An International Journal of Work, Health & Organisations*, 18 (4): 336–351.

2. Appelbaum, S. H., Semerjian, G., Mohan, K. (2012). Workplace bullying: consequences, causes and controls (part two). *Industrial and Commercial Training*, 44 (6): 337–344.

3. Australian Institute of Criminology. [žiūrėta 2013-12-07]. Prieiga per Internetą: [http://www.aic.gov.au/media_library/publications/tandi2/tandi259.pdf].

4. Blase, J., Blase, J. (2003). The phenomenology of principal mistreatment: teachers' perspectives. *Journal of Educational Administration*, 41 (4): 367–422.

5. Blase, J., Blase, J., Du, F. (2008). The mistreated teacher: a national study. *Journal of Educational Administration*, 46 (3): 263–301.

6. Brewer, G., Whiteside, E. (2012). Workplace bullying and stress within the prison service. *Journal of Aggression, Conflict and Peace Research*, 4 (2): 76–85.

7. Bronfenbrenner, U. (1989). Ecological systems theory. In R. Vasta (Ed.), *Annals of child development* (Vol. 6, pp. 197–249). Greenwich, CT: JAI Press.

8. Brown, J. R., Aalsma, M. C., Ott, M. A. (2012). The Experiences of Parents Who Report Youth Bullying Victimization to School Officials. *Journal of Interpersonal Violence*, 28 (3): 494–518.

9. Casimir, G., McCormack, D., Djurkovic, N., Nsubuga–Kyobe, A. (2012). Psychosomatic model of workplace bullying: Australian and Ugandan schoolteachers. *Employee Relations*, 34 (4): 411–428.

10. Cemaloglu, N. (2011). Primary principals' leadership styles, school organizational health and workplace bullying. *Journal of Educational Administration*, 49 (5): 495–512.

11. Citoni, G., Mahy, B., Rycx, F. (2012). Work organization, per-

formance and health: introduction. *International Journal of Manpower*, 33 (3): 224–232.

12. Cooper, C. L., Hoel, H., Faragher, B. (2004). Bullying is detrimental to health, but all bullying behaviours are not necessarily equally damaging. *Special Symposium on Bullying at Work*, 32 (3): 367–387.

13. D’Cruz, P., Noronha, E., (2011). The limits to workplace friendship: Managerialist HRM and bystander behaviour in the context of workplace bullying. *Employee Relations*, 33 (3): 269–288.

14. Dresler–Hawke, E., Whitehead, D. (2009). The Behavioral Ecological Model as a Framework for School–Based Anti–Bullying Health Promotion Interventions. *The Journal of School Nursing*, 25 (3): 195–204.

15. Duffy, M., Sperry, L. (2007). Workplace Mobbing: Individual and Family Health Consequences. *The Family Journal*, 15 (4): 398–404.

16. Gedro, J., Wang, J. (2013). Creating Civil and Respectful Organizations Through the Scholar–Practitioner Bridge. *Advances in Developing Human Resources*, 15 (3): 284–295.

17. Gelbėkit vaikus. (2010). *Projekto aplinkos tyrimas 12 pilotinių mokyklų*. [žiūrėta 2013-12-07]. Prieiga per internetą: [<http://gelbvaik.lt/ka-mes-darome/kova-pries-smurta/pilotinis-projektas-%E2%80%9Esaugi-mokykla%E2%80%9C/>].

18. Giorgi, G. (2009). Workplace bullying risk assessment in 12 Italian organizations. *International Journal of Workplace Health Management*, 2 (1), 34–47.

19. Harvey, M. G., Heames, J. T., Richey, R. G., Leonard, N. (2006). Bullying: From the Playground to the Boardroom. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 12 (4): 1–11.

20. Heinemann, P. P. (1972), cited in Olweus, D. (1999). Norway. In P. K. Smith, Y. Morita, J. Junger–Tas, D. Olweus, R. Catalano, P. Slee (Eds.). *The nature of school bullying: A cross–national perspective*. London: Routledge, pp. 28–48.

21. Hendershot, C., Dake, J. A., Price, J. H., Lartey, G. K. (2006). Elementary School Nurses’ Perceptions of Student Bullying. *The Journal*

of School Nursing, 22 (4): 229–236.

22. Hilton, J. M., Anngela–Cole, L., Wakita, J. (2010). A Cross–Cultural Comparison of Factors Associated With School Bullying in Japan and the United States. *The Family Journal*, 18 (4): 413–422.

23. Johnson, S., Cooper, C., Cartwright, S., Donald, I., Taylor, P., Millet, C. (2005). The experience of work–related stress across occupations. *Journal of Managerial Psychology*, 20 (2): 178–187.

24. Keltikangas–Jarvinen, L., Terav, T. (1996). Social Decision–Making Strategies in Individualist and Collectivist Cultures: A Comparison of Finnish and Estonian Adolescents. *Journal of Cross–Cultural Psychology*, 27 (6): 714–732.

25. Lee, Ch. H. (2009). Personal and Interpersonal Correlates of Bullying Behaviors Among Korean Middle School Students. *Journal of Interpersonal Violence*, 25 (1): 152–176.

26. Lee, Ch. H. (2011). An Ecological Systems Approach to Bullying Behaviors Among Middle School Students in the United States. *Journal of Interpersonal Violence*, 26 (8): 1664–1693.

27. Lee, Ch. H., Song, J. (2012). Functions of Parental Involvement and Effects of School Climate on Bullying Behaviors Among South Korean Middle School Students. *Journal of Interpersonal Violence*, 27 (12): 2437–2464.

28. Leymann, H. (1990). Mobbing and psychological terror at workplaces. *Violence and Victims*, 5 (2): 119–126.

29. Leymann, H. (1993). Mobbing: Psychoterror am arbeitsplatz und wie man sich dagegen wehren kann (Mobbing: Psycho–terror in the workplace and how one can defend against it.). Hamburg: Rowohlt.

30. Leymann, H., Gustaffson, A. (1996). Mobbing at work and the development of post traumatic stress disorders. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 5: 251–275.

31. Lewis, D. (1999). Workplace bullying – interim findings of a study in further and higher education in Wales. *International Journal of Manpower*, 20 (1/2): 106–119.

32. Liefoghe A. P. D., Olafsson, R. (1999). “Scientists” and “ama-

teurs”: mapping the bullying domain. *International Journal of Manpower*, 20 (1/2): 39–49.

33. Lösel, F., Bender, D. (2011). Emotional and antisocial outcomes of bullying and victimization at school: a follow-up from childhood to adolescence. *Journal of Aggression, Conflict and Peace Research*, 3 (2): 89–96.

34. MacIntosh, J., O’Donnell, S., Wuest, J., Merritt–Gray, M. (2011). How workplace bullying changes how women promote their health. *International Journal of Workplace Health Management*, 4 (1): 48–66.

35. Malinauskienė, V., Obelenis, V., Šopagienė, D. (2005). Psychological Terror at Work and Cardiovascular Diseases Among Teachers. *Acta Medica Lituanica*, 12 (2): 20–25.

36. Malinauskienė, V., Obelenis, V., Šopagienė, D., Mačionytė, V. (2007). Mokytojų patiriamo priekabiavimo darbe sąsajos su subjektyviu sveikatos vertinimu. *Sveikatos mokslai*, 3: 908–911.

37. Mathisen, G. E., Øgaard, T., Einarsen, S. (2012). Individual and situational antecedents of workplace victimization. *International Journal of Manpower*, 33 (5): 539–555.

38. McCormack, D., Casimir, G., Djurkovic, N., Yang, L. (2006). The concurrent effects of workplace bullying, satisfaction with supervisor, and satisfaction with co-workers on affective commitment among schoolteachers in China. *International Journal of Conflict Management*, 17 (4): 316–331.

39. Minton, S. J. (2012). Alterophobic bullying and pro-conformist aggression in a survey of upper secondary school students in Ireland. *Journal of Aggression, Conflict and Peace Research*, 4 (2): 86–95.

40. Nsdale, D. Naito, M. (2005). Individualism–Collectivism and the Attitudes to School Bullying of Japanese and Australian Students. *Journal of Cross–Cultural Psychology*, 36 (5): 537–556.

41. Oishi, S., Graham, J. (2010). Social Ecology Lost and Found in Psychological Science. *Perspectives on Psychological Science*, 5 (4): 356–377.

42. O’Moore, M., Crowley, N. (2011). The clinical effects of workplace bullying: a critical look at personality using SEM. *International*

Journal of Workplace Health Management, 4 (1): 67–83.

43. Ortega, A., Hogh, A., Pejtersen, J. H., Olsen, O. (2009). Prevalence of bullying and risk groups: a representative population study. *International Archives Occupational Environmental Health*, 82: 417–426.

44. Perkins, H. W., Craig, D. W., Perkins, J. M. (2011). Using social norms to reduce bullying: A research intervention among adolescents in five middle schools. *Group Processes & Intergroup Relations*, 14 (5): 703–722.

45. Pörhölä, M., Karhunen, S., & Rainivaara, S. (2006). Bullying at school and in the workplace: A challenge for communication research. In C. S. Beck (Ed.), *Communication yearbook* (Vol. 30, pp. 249–301). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

46. Richard, J. F., Schneider, B. H., Mallet, P. (2011). Revisiting the whole-school approach to bullying: Really looking at the whole school. *School Psychology International*, 33 (3): 263–284.

47. Rigby, K. (2004). Addressing Bullying in Schools: Theoretical Perspectives and their Implications. *School Psychology International*, 25 (3): 287–300.

48. Rigby, K. (2001). Bullying in schools and in the workplace. In P. McCarthy et al (eds) *Bullying: from backyard to boardroom* 2nd Edit. Sydney: Federation Press.

49. Rigby, K. (2003). Addressing Bullying in Schools: Theory and Practice. *Australian institute of criminology: trends & issues in crime and criminal justice*, 23: 1–6.

50. Riley, D., Duncan, D. J., Edwards, J. (2011). Staff bullying in Australian schools. *Journal of Educational Administration*, 49 (1): 7–30.

51. Schäfer, M., Korn, S., Brodbeck, F. C., Wolke, D., Schulz, H. (2005). Bullying roles in changing contexts: The stability of victim and bully roles from primary to secondary school. *International Journal of Behavioral Development*, 29 (4): 323–335.

52. Sheehan, M., Griffiths, J. (2011). Understanding the context of workplace health management as it relates to workplace bullying. *International Journal of Workplace Health Management*, 4 (1): 5–12.

53. Smith, P. K., Myron-Wilson, R. (1998). Parenting and School

Bullying. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 3 (3): 405–417.

54. Svensson, J., van Genugten, M. (2013). Retaliation against reporters of unequal treatment: Failing employee protection in The Netherlands. *Equality, Diversity and Inclusion: An International Journal*, 32 (2): 129–143.

55. Targamadžė, V., Valeckienė, D. (2007). Patyčių bendrojo lavinimo mokykloje samprata: priešasčių, formų ir pasekmių diskursas. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 19: 159–171.

56. Thomas, M. (2005). Bullying among support staff in a higher education institution. *Health Education*, 105 (4): 273–288.

57. Timm, V. M., Eskell–Blokland, L. M. (2011). A Construction of Bullying in a Primary School in an Underprivileged Community: An Ecological Case Study. *South African Journal of Psychology*, 41 (3): 339–350.

58. Tomić, M. A. (2012). Mobbing: the incidence of mobbing activities and differences regarding workplace and gender. *Megatrend Review*, 9 (1): 243–252.

59. Vveinhardt, J. (2009). Mobingo kaip diskriminacijos darbuotojų santykiuose diagnozavimas siekiant gerinti Lietuvos organizacijų klimata. Daktaro disertacija. Kaunas: VDU leidykla.

60. Vveinhardt, J., Žukauskas, P. (2012). *Mobingas darbuotojų santykiuose: individas, organizacija, sociumas*. Monografija. Kaunas: Vytauto Didžiojo universiteto leidykla.

61. Weinstein, M. G. (2011). Social Ecology and Worksite Training and Development: Introducing the Social in Instructional System Design. *Human Resource Development Review*, 10 (3): 286–303.

62. Zapf, D. (1999). Organisational, work group related and personal causes of mobbing/bullying at work. *International Journal of Manpower*, 20 (1/2): 70–85.

63. Zapf, D., Warth, K. (1997). Mobbing: Subtile Kriegsführung am Arbeitsplatz. *Psychologie Heute*, 24 (8): 20–25.

64. Žukauskas, P., Vveinhardt, J. (2009). Diagnosis of Mobbing as Discrimination in Employee Relations. *Engineering economics*, 4 (64): 103–113.

MOBBING AS A RELATIONSHIP DYSFUNCTION IN EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS: SOCIO-ECOLOGICAL APPROACH TO THE FAMILY, SCHOOL, WORK

Dr. J. VVEINHARDT

Summary

When researching mobbing/bullying as a dysfunction in relationships between students and employees of organizations, it is usual to look for causes in the bully's personality and in organizational environment. Prevention and intervention measures often target to change this environment. However, the extent of mobbing/bullying shows that the models of the problem solutions are not always effective, as usually they focus on dealing with consequences and their prevention. It is relevant that aggressive behaviour is a learned model, influenced by the close social environment. Therefore, it is necessary to evaluate the formation of social behaviour in the workplace of a future aggressor in educational organizations, in which, according to the data of a number of studies, mobbing is most common, compared to other occupational activities. Whereas the impact of deeply rooted mobbing in employees' relationships in educational organizations on dysfunction of students' relationships still remains underestimated, it can be assumed that this is one of the reasons why the problem of mobbing occurs in severe forms in the workplaces. Narrow analysis of the range of mobbing consequences in relationships between educational employees, addressing only individual and organizational consequences, is one of the factors that hinder from effective solution of the problem of mobbing/bullying at school, which as a latent accompanying phenomenon moves into the workplace and has an impact on professional career. Therefore, the problem of the research is posed by the question, how mobbing in relationships of employees of educational organizations affects individuals, educated

in these organizations and what can be the impact of acquired experience in later professional activities of the individuals.

Analysis of the studies published in the international databases has shown that the causes of mobbing/bullying in relationships between educational employees, consequences for an individual and organizational climate, the role of the leadership and the impact of the leadership on conflict processes are generally analyzed. And only in some studies the influence of general climate of educational organization and employees' relationships on functionality of students' relations is evaluated. Social ecology theory provides the answers to solve the problem of mobbing/bullying, however, there is still a lack of solutions of the problem based on this approach.

AUTORIAUS LYDRAŠTIS

Autoriaus vardas, pavardė: Jolita Vveinhardt

Mokslo laipsnis ir vardas: mokslų daktarė

Darbo vieta ir pareigos: Vytauto Didžiojo universiteto docentė

Autoriaus mokslinių interesų sritys: mobingas darbuotojų santykiuose, organizacijos klimatas, nepotizmas kaip vadybos anomalija, vertybių kongruencija, žmogiškųjų išteklių valdymas

Telefonas ir el. pašto adresas:

8 698 06 668, jolitaw@gmail.com

A COVER LETTER OF AUTHORS

Author name, surname: Jolita Vveinhardt

Science degree and name: PhD.

Workplace and position: Vytautas Magnus University, Assoc. Prof.

Author's research interests: mobbing in employee relations, climate of the organisation, nepotism as a management anomaly, human resource management.

Telephone and e-mail address:

+370 698 06668, jolitaw@gmail.com

ASMENYBĖS SAVYBIŲ IR VERTYBIŲ SĄVEIKOS GALIMYBĖS PROGNOZUOTI ELGSENĄ

Mjr. Giedrius DVILAITIS

Generolo Jono Žemaičio Lietuvos karo akademija

Anotacija. Straipsnyje, sisteminant ir gretinant asmenybės savybių, vertybių ir elgesio, teorinių modelių prognostiškumą, siekiama atskleisti bendras galimybes geriau prognozuoti elgseną. Asmenybės, vertybių ir elgesio psichologijos empirinių tyrinėjimų analize siekiama apžvelgti įvairių mokslo sričių empirinius duomenis, kurie leistų sudaryti bendrą vertybių tyrimo krašto apsaugos sistemoje teorinį modelį, skirtą elgsenos prognozuojamumui didinti. Asmenybės savybės šioje studijoje apibūdinamos pagal Costos ir McCrae'o (1992) 5 faktorių teoriją, nors analizuojamos ir kitos teorinės galimybės. Šis modelis pasitelktas sąsajoms nusakyti, nes Lietuvoje jau yra adaptuotų metodikų, kurios leidžia gana patikimai vertinti statistinius tyrimų duomenis. Šiame straipsnyje statistiniams ryšiams demonstruoti buvo pasirinktas empiriškai pagrįstas ir 20 šalių išbandytas Schwartzo ir kt. (1992) modelis. Analizuojant ir gretinant minėtus asmenybės savybių ir vertybių modelius pasitelktos Olverio ir Mooradiano (2003), Schwartzo, (2002), Banduros (1978, 2009), Gage'o ir Berlinerio (1993) ir kitos publikacijos. Buvo analizuoti Maslow'o (2006), Gage'o ir Berlinerio (1993), Conley'aus (1985), Pedersen ir Reynolds (1998), Parks ir Guay'aus (2009), Illies ir kt. (2005) elgesio tyrimai.

Įvadas

Šis straipsnis sudaro pagrindą vertinti Lietuvos krašto apsaugos sistemoje (toliau – KAS) dirbančių asmenų vertybinių orientacijų dėsninumus, sudaryti vertybine orientacija grindžiamas ugdymo programas. Straipsnyje susisteminta teorinė medžiaga padės adaptuoti vertybinių sistemų tyrimo metodikas KAS ir Lietuvos populiacijai, vertinant ugdymo efektyvumą sieti jomis gaunamus duomenis su atrankos į profesinę karo

tarnybą ar Lietuvos karo akademiją sistema. Sujungus asmenybės, vertybių ir elgesio psichologijos empirines studijas, atsiranda poreikis empiriškai pagrįstai nusakyti ir (arba) prognozuoti, kaip vienos ar kitos asmeninės, psichinės struktūros ar vertybinės orientacijos individas ar jų grupė galėtų elgtis vienoje ar kitoje situacijoje, vienokioms ar kitokioms aplinkybėms susiklosčius. KAS yra paremta principu, kad tarnautojas yra besąlygiškai atsidavęs ir lojalus tarnybai ir valstybei (ir tautai) individas. Tačiau kyla daug teorinių ir metodologinių klausimų, kaip tirti ir suvokti KAS žmogiškųjų išteklių potencialą. Pagrindinis šio **straipsnio tikslas** yra pasiūlyti Lietuvos krašto apsaugos sistemai jungtinį teorinį modelį, kuris empiriškai pagrįstai leistų naudotis asmenybės savybių, vertybių ir elgesio kintamaisiais, apibūdinant organizacijai svarbius ir tyrimais pagrįstus vertybinius orientyrus, leidžiančius tyrinėti ir prognozuoti elgseną. Todėl, tyrimo objektas – asmenybės savybių, vertybių ir elgesio kintamųjų modelis, padedantis tyrinėti ir prognozuoti individo elgseną. **Tyrimo metodas** – prognostinių empirinių asmenybės savybių ir vertybių tyrimų lyginamoji analizė. Tyrimo metodologijos pagrindiniai principai šiame tyrime yra socialiniuose tyrimuose reikalaujamų patikimumo procedūrų užtikrinimas: duomenų surinkimo, aprašomosios ir statistikos panaudojimo, išryškinant analizuojamų reiškinių tendencijas ir jų statistinį reikšmingumą.

1. Asmenybės savybių veiksniai

Požiūris į elgesio, sėkmių ir nesėkmių priežastis visada sukelia vienojią ar kitokią reakciją (Gage ir Berliner, 1993: 272). Potencialias priežastis galima grupuoti pagal kilmės šaltinį, stabilumą ir galimybę valdyti (Weiner, 1986 pgl. Gage ir Berliner, 1993: 273). 1937 metais žymiam asmenybės teoretikui ir tyrinėtojiui Allportui pasiūlius vertinamųjų asmenybės bruožų eliminavimą vertinant asmenybę, asmenybė ir vertybės pradėtos tyrinėti kartu. Manoma, kad ir asmenybė, ir vertybės veikia elgesio įvairovę ir lemia individualius skirtumus (Parks ir Guay, 2009). Parks ir Guay (2009) pažymi, kad tyrimuose dažniau pabrėžiama asme-

nybės ir vertybių sintezė, o ne jų poveikis elgesiui.

Asmenybės savybėmis laikomos ilgalaikės dispozicijos, lemiančios charakterio šablonus, bruožus (angl. *patterns*) sąveikaujant su aplinka (Olver ir Mooradian, 2003).

Asmenybės savybėms analizuoti pasirinkta dažniausiai naudojama, nors kartais ir kritikuojama (Kairys, 2008), asmenybės sandaros arba apibūdinimo Didžiojo penketo teorija. Ją 1992 metais pateikė Costa ir McCrae, o Didžiojo penketo (angl. *Big Five*) terminą dar 1981 m. pasiūlė amerikiečių psichologas Goldbergas, apibendrinamas prieš tai atliktus šios srities tyrimus ir remdamasis hipoteze, kad patys ryškiausi ir socialiai svarbiausi asmenybių skirtumai yra užšifruoti šnekamojoje kalboje vartojamuose žodžiuose, apibūdinančiuose save ir kitus (John ir kt., 1999). Remiantis šia teorija, asmenybės savybių tyrimo modelis ir sutrumpinta jo versija buvo adaptuota prof. Albino Bagdono ir jo kolegų Vilniaus universiteto Specialiosios psichologijos laboratorijoje.

Prof. G.Valickas¹ išskiria veiksnius asmenybės savybes: intencionalumas (ilgalaikis ir trumpalaikis apgalvotumas); gebėjimas numatyti (susišęs su padarinių suvokimu, tokiu būdu motyvuojant elgesį); savirefleksija (asmenybė vertina save kaip efektyviai ir protingai veikiančią; geba kurti savo unikalų mąstymą, spręsti problemas).

Pagal Oliverį ir Mooradianą (2003 cit. pgl. Parks ir Guay, 2009) asmenybė apibūdinama kaip ilgalaikiai polinkiai, lemiantys charakterio šabloniškumą ir bruožus (angl. *patterns*), sąveikaujant su aplinka. Autoriai pažymi, kad asmenybė gali būti siejama ir su fiziologiniais procesais, ir su genetika. Bouchardas (2004) pažymi, kad trūksta įrodymų, kad asmenybės savybės priklauso ir nuo aplinkos poveikio. Jis taip pat pabrėžia, kad pasibaigus paauglystei aplinkos poveikis sumažėja iki minimumo. Ši išvada yra itin aktuali kariuomenėje, o ypač Lietuvos karo akademijoje, nes čia jaunuolių asmenybės formuojamos dar jiems nesubrendus (netapus brandžiais suaugusiais) (Errikson, 1968; Korte, 1984; Levinson,

¹ *Lectio Prima VU Filosofijos fakulteto studentams ir akademiniai bendruomeni. Pranešimas. Asmenybė šiuolaikiniame pasaulyje: iššūkiai ir galimybės. Vilnius, 2012.*

1978; Havinghurst, 1953 visi pgl. Lemme, 2003). Vėliau asmenybės formavimo pastangos gali būti neefektyvios. Tai reiškia, kad pamatinės asmenybės savybės turėtų būti formuojamos pačioje studijų pradžioje, vėliau jas papildomai palaikant ir pastiprinant. Tačiau Havinghurstas (1953 pgl. Lemme, 2003) nenurodo, kada baigia formotis asmenybės ir pažiūrų struktūra, tačiau pabrėžia, kad tik sulaukęs 35–60 metų žmogus imasi aktyvių pilietinių, socialinių ir ekonominių pareigų, t. y. jau būna išmokęs susirasti partnerį ir tinkamai apsirūpinti. Šis požiūris kiek primena Maslow'o koncepciją.

Minėta Didžiojo penketo, arba Penkių faktorių, teorija asmenybės konstrukciją aiškina kaip penkių asmenybės dimensijų (faktorių) sąveiką. Šios dimensijos yra pakankamos nusakyti esmines sveikos asmenybės savybes (Costa ir McCrae, 1992, pgl. Barkauskienė R, ir Žukauskienė R., 2006):

1. Neurotizmas. Tai asmens tendencija patirti neigiamus jausmus – baimę, liūdesį, nepasitenkinimą, pyktį, kaltę ir pan. Šiai dimensijai priklauso nerimas, priešiškus, depresyvumas, drovumas, impulsyvumas ir pažeidžiamumas.

2. Ekstraversija. Ekstravertai paprastai yra socialūs, tačiau socialumas nėra pagrindinis bruožas ekstraversijai nustatyti. Tai aktyvumas, šnekumas, optimizmas. Šiai asmenybės dimensijai priklauso šiluma, visuomeniškumas, savęs įtvirtinimas, aktyvumas, sužadavimo siekimas ir teigiamos emocijos.

3. Atvirumas patyrimui. Atvirumo naujam patyrimui elementai yra laki vaizduotė, dėmesys vidiniams išgyvenimams, estetinis jautrumas, žinių troškimas, domėjimasis vidiniu ir išoriniu pasauliu. Šios srities rezultatai siejami su išsilavinimu ir protu. Šiai asmenybės dimensijai priklauso fantazija, estetiškumas, jausmai, veikla, idėjos ir vertybės.

4. Sutariamumas. Siejamas su altruistiškumu, kito užjautimu ir supratimu, pastangomis padėti kitiems. Šiai dimensijai priklauso pasitikėjimas, tiesumas, altruizmas, nuolaidumas, kuklumas ir empatiškumas.

5. Sąmoningumas. Sąmoningumu (psichodinaminėje teorijoje) yra laikomas impulsų valdymas. Ši dimensija apima planavimo, organizavi-

mo, užduočių išsikėlimo, kitus procesus ir pasiekimų poreikį. Ji siejama su išsilavinimo siekimu, bet gali turėti ir negatyvią pusę – perdėtą skrupulingumą, tvarkingumą ar darboholišką elgesį. Šiai asmenybės dimensijai priklauso kompetencija, tvarka, pareigingumas, tikslo siekimas, savitvarda ir apdairumas.

Pasak Parks ir Guay'aus (2009), šios asmenybės savybės turi reikšmingos įtakos veiklos efektyvumui, motyvacijai, pasitenkinimui darbu, lyderystei ir kitiems veiklos rezultatams.

Vertybės šiame straipsnyje apibrėžiamos kaip žmogaus kognityviniai konstruktai, aiškinantys individualius skirtumus pagal gyvenime keliamus tikslus, elgesio principus ir prioritetus (Renner, 2003). Vertybės taip pat apibūdinamos remiantis Bilsky'io ir Schwartzo (1994) koncepcija, kuri įvardija keletą bendrų jų bruožų, atspindinčių vertybių esmę: vertybės kaip koncepcijos arba įsitikinimai; vertybės, lemiančios lūkesčius (angl. *end states*) arba elgesį; vertybės peržengia specifinių situacijų ribas; vertybės orientuoja elgesio arba įvykių įvertinimus arba pasirinkimus; vertybės yra ranguojamos (skirstomos) pagal santykinį reikšmingumą. Elgesio veiksnys ir jo prognozavimas vertinami remiantis Bardi ir Schwartzo (2003), Eyalo ir kt. (2009), Brunso ir kt. (2003), Torelli ir Kaikati (2009), Homer ir Kahle'o (1998) ir kitų mokslininkų studijomis, nes tik objektyviais ir reprezentatyviais duomenimis galima pagrįsti atrankos ar sisteminio prognozavimo modelius.

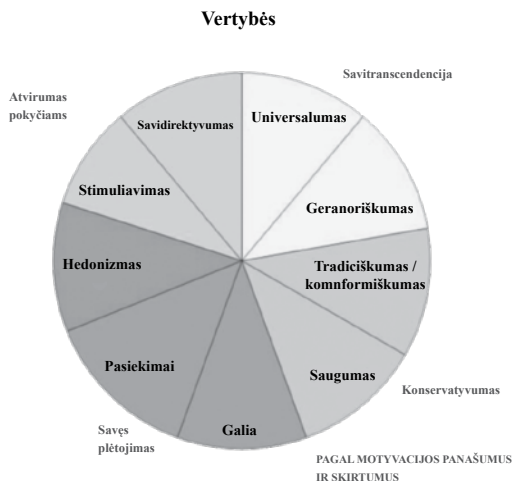
Vertybėms apibūdinti pasirinktas plačiai taikomas Schwartzo (1992) modelis, kuriam suformuoti duomenys buvo renkami 20-ye šalių.

Gluckhohnas (1951) vertybes apibrėžia kaip žmogaus troškimų koncepcijas. Vertybės gali būti apibūdinamos ir kaip žmogaus kognityviniai konstruktai, paaiškinantys individualius skirtumus pagal gyvenime keliamus tikslus, elgesio principus ir prioritetus (Renner, 2003). Vėlesniuose tyrinėjimuose, kai mokslui prireikė specifiškai konkrečias sudedamąsias dalis, buvo pereita prie sudedamųjų dalių ir sistemų, taip pat ir tyrimo metodikų paieškos. Analizuodami vertybių sąvokų apibūdinimus, Bilsky ir Schwartzas (1994) įvardija keletą bendrų jų bruožų: vertybės yra koncepcijos (arba įsitikinimai), susijusios su pageidau-

jamais lūkesčiais (angl. *end states*) arba elgesiu, peržengia specifinių situacijų ribas, orientuoja elgesio arba įvykių įvertinimus arba pasirinkimus ir yra vertinamos pagal santykinį reikšmingumą. Šių penkių bruožų sąrašas sudarytas remiantis Allporto (1961), Levy'io ir Guttmano (1974), Maslow'o (1959), Morriso (1956), Pepperio (1958), Rokeacho (1973) ir Scotto (1965) darbais ir tyrinėjimais (Bilsky ir Schwartz, 1994: 164).

Vertybės apibūdinantys tyrinėjimai yra nevienareikšmiai ir priklauso nuo metodologijos, tačiau Ravlin ir Meglino (1987a, pgl. Park ir Guay, 2009) pažymi, kad vertybės galime apibūdinti kaip teikiamas pirmenybes (angl. *preferences*), kurios labiau panašios į nuostatas. Jos labiau nusako, kokius prioritetus asmuo pasirenka sąveikaudamas su aplinka. Šis kontekstas labiau paplitęs vertinant žmogaus profesijos ir darbo pasirinkimą. Kita vertybių analizavimo kryptis yra vertybių kaip *principų* tyrinėjimas. Tai yra principai, apibrėžiantys, kaip asmuo privalo elgtis. Pavyzdžiui, mandagiai besielgiantis asmuo tikisi, kad ir kiti elgsis atitinkamai, kaip ir darbe sėkmės lydymas asmuo tikės, kad kiti dirbs kokybiškai ir darbą užbaigs. Teorija ir tyrinėjimai rodo, kad šio tipo vertybės yra sietinos su motyvacija (Parks ir Guay, 2009). Pabrėžtina, kad šios asmenybės vertybės apibūdinamos kaip išmokti tikėjimai arba orientuojantys principai. Todėl, kai žmogus suvokia, kad vienas ar kitas veiksmas yra prasmingas, teisingas ir reikalingas, jis veikia nuoširdžiai tikėdamas.

Vertybės yra bendros ir neapsiriboja specifinių situacijų vertinimu, o yra aktualios daugelyje sričių. Šioje vietoje atsiranda takoskyra tarp nuostatų ir vertybių, kai nuostatos gali reikšti specifinį požiūrį į konkretų dalyką ir kisti priklausomai nuo veikiamos išorinės informacijos. Vertybės yra įsišaknijusios asmenybėje ir labai stabilios; jos apima ir veikia daug bendriau, ir tai yra itin svarbu ugdant (England ir Lee, 1974 pgl. Parks ir Guay, 2009 p. 676). Kita vertybių savybė – tam tikra seka (tvarka) pagal svarbą. Tai reiškia, kad asmuo bus linkęs elgtis pagal svarbiausią vertybę, jei tam tikroje situacijoje kultų vertybių konfliktas. Pavyzdžiui, jei žmogui tektų rinktis tenkinti savo geismą ar padėti artimui, jis pasirinktų jam svarbesnę veiklą (Parks ir Guay, 2009), ypač jei reiktų spręsti spontaniškai.



1 pav. **Vertybių modelis (Swartz, 1992)**

1 paveiksle Schwartzo (2003) išskirtos vertybės apibūdinamos taip:

- **Galia:** socialinis statusas ir prestižas, kontrolė ir dominavimas žmonių ar resursų atžvilgiu.
- **Pasiekimai:** asmeninė sėkmė demonstruojant socialinius standartus atitinkančias kompetencijas.
- **Stimuliavimas:** jaudinimas, naujumas ir gyvenimo iššūkiai.
- **Savarankiškumas:** nepriklausomas mąstymas ir veikimas – rinkimasis, kūrimas, plėtojimas.
- **Universalumas:** supratimas, dėkingumas, tolerancija, kitų žmonių ir aplinkos gerovės gynimas.
- **Geranoriškumas:** žmonių ir aplinkos gerovės išsaugojimas ir stiprinimas būdingas ten ir tiems, kur ir su kuo yra dažnas asmeninis kontaktas.
- **Tradiciškumas:** pagarba, įsipareigojimas, ribojimų ir idėjų, būdingų kultūrai ar religijai, priėmimas.
- **Konformiškumas:** susilaikymas nuo veiksmų, nuolankumas.
- **Saugumas:** saugumas, harmonija ir socialinis stabilumas, santykių ir

asmeninis stabilumas.

1 paveiksle vertybės vaizduojamos ir aiškinamos rato schema, kurioje skirtingose pusėse esančios vertybės supriešinamos, t. y. kilus opozicinių vertybių konfliktui, jos konkuruoja tarpusavyje. Vertybės, esančios greta, yra artimai susijusios. Tam tikros išreikštų vertybių grupės susijusios su **atvirumu pokyčiams, saviugda, konservatyvumu, savitranscendencija**.

2. Vertybių ir asmenybės savybių sąveikos

Siekiant nusakyti, kaip atskiros vertybės ir asmenybės savybės sąveikauja, reikėtų labai aiškiai atskirti vertybes ir asmenybės savybes, nes tarp jų esama reikšmingų skirtumų. Vertybės turi aiškiai išreikštą vertinimo komponentą, kurio visiškai nedaug yra asmenybės struktūroje. Vertybės yra glaudžiai susijusios su tikėjimu tuo, kas individui svarbu; o asmenybės savybės labiau susijusios su tuo, ką asmuo natūraliai ketina daryti, kaip reaguoti. Asmenybės savybės paprastai nekonfliktuoja viena su kita (viename asmenyje gali derėti keletas vieno ar kito išraiškos laipsnio asmenybės savybių), o vertybės, ypač priešingos, dažnai sukelia konfliktą, kurio baigtis priklauso nuo labiau reikšmingos asmeniui vertybės. Kalbėdami apie asmenybės savybes, mes turime omenyje vidines asmenybės dispozicijas (Olver & Mooradian, 2003). Tada vertybės yra laikomos išmoktais ir socialiai priimtais įsitikinimais, atspindinčiais individo poreikių adaptyvumą pagal sąlyginį priimtinumą sociume (Rokeach, 1973). Tai vertintina ir pagal stabilumo, kintamumo kriterijų. Pavyzdžiui, jei bendriausiu supratimu individas yra intravertas, tai keičiantis aplinkai, darbui ar bėgant metams, mažai tikėtina, kad jis ims ir vieną dieną taps ekstravertu. Tačiau kalbant apie vertybes, rasime kitimo tam tikromis sąlygomis ir laikotarpiais požymių. Asmens vertybių struktūra gali kisti pasikeitus aplinkai, kurioje jis yra (Rokeach, 1973), o asmenybės savybės yra sąlyginai stabilios visą gyvenimą (Judge, Higgins, Thoreson, & Barrick, 1999; McCrae et al., 2000). Šis stabilumas gali būti apskaičiuojamas taikant metinį stabilumo koeficientą (angl. *annual*

stability coefficient) 98 (Conley, 1985).

Šių skirtumų ir ypatumų analizė suteikia nemažai nuorodų į ugdymo sistemos potencialą, į santykio su organizacija ar valstybe formavimosi predispozicijas, ypač jei turime omenyje ugdomojo individo amžių ir pakitusios socialinės aplinkos normų svarbą, arba taip vadinamą socialinį normuojamąjį faktorių. Tai gali reikšti, kad vertybinėms sistemoms kisti yra svarbus ne per ugdymo procesą gaunamas žinių kiekis ar treniruotumo lygis karinėje sistemoje. Daug svarbesnė šiame kontekste yra ugdymo įstaigos, įmonės ar karinio dalinio narių ir individo socialinė sąveika. Socialinė sąveika gali normuoti pamatinius individo įsitikinimus, įgytus sociume, kuriame jis užaugo. Būtent nuo buvusio ir naujo sociumų sąveikos ir vertybių konfliktų gali priklausyti individo vertybių sistemos pokyčiai.

		Vertybės									
		Galia	Pasiekimai	Hedonizmas	Stimuliavimas	Savidirektyvumas	Universalumas	Geranoriškumas	Tradicjiškumas	Konformiškumas	Saugumas
Asmenybės savybės	Neurotizmas										
	Ekstraversija		0,23; 0,26		0,26						
	Atvirumas patyrimui				0,29	0,49	0,46		-0,27	-0,35	
	Sutariamumas	-0,34				0,23		0,48	0,35		
	Sąmoningumas		0,26				Pilietiškas elgesys* Aplinkos išsaugojimas**			0,29	0,22

Parks (2007) metaanalizė (N=11)

* - Parks ir Guay (2009)

** - Illies ir kt. (2005 pgl. Schwartz, 1994)

1 lentelė. Vertybių ir asmenybės savybių sąveikos

Parks (2007 pgl. Parks ir Guay, 2009: 678) 11-os studijų metaanalizėje teigė, kad vertybės gali būti labiau vertintinos, kai tiriamieji elgesio motyvaciją dirbant, taip pat kitus su profesine veikla susijusius rezultatus. Kaip motyvą autoriai pateikia vidutinės ir žemas asmenybės savybių koreliacijas su pasiekimais minėtose srityse. Autorius, pateikdamas nuorodas į Barriko ir kt. (2001), Bormano ir kt. (2001) ir Cullen ir Sacketto (2003) tyrinėjimus, apibendrina, kad asmenybės sąmoningumas yra geras užduočių atlikimo (angl. *task performance*) rodiklis, kuris yra teigiamai susijęs su pilietišku elgesiu ir neigiamai – su nukrypimais. Jei vertybės reikšmingai koreliuotų su sąmoningumo faktoriumi, tuomet jos neturėtų būti ryškius motyvacijos ar kitų veiklos rezultatų rodiklis aukščiau ir žemiau nei sąmoningumo efektas. Labiausia tikėtina, kad pasiekimų vertybių sfera siesis su atlikimu ir koreliuos su sąmoningumu ir su ekstraversiškumu. Emocinis stabilumas sietinas su motyvacija keliose motyvacijos struktūrose: koreliuoja su užduočių atlikimu daugelyje veiklų, leidžia prognozuoti pilietiškumą ir nukrypimą. Dėl vertybių sąlyginio nesusietumo su emociniu stabilumu yra tikėtina, kad vertybės gali turėti įtakos ir pilietiškumui, ir nukrypimui.

Universalizmo vertybės sietinos su aplinkos išsaugojimu. Tradiciškumo ir konformistiškumo vertybės daugelyje kontekstų sietinos su religingumu. Tyrinėdami ryšius tarp vertybių ir vadovavimo stilių, Illiesas ir kt. (2005 pgl. Schwartz, 1994) pastebėjo, kad skirtingos vertybės yra susijusios su nukreiptu į užduotį *versus* į santykius orientuotu vadovavimo stiliaus išryškėjimu tarp studentų.

Apibendrinant įvairiareikšmius tyrinėjimus, galima teigti, kad vertybės yra reikšmingai sietinos su sprendimų priėmimu, taip pat su sprendimu, kokių tikslų siekti. Asmenybės savybės, ypač sąmoningumas ir emocinis stabilumas, koreliuodamos kartu su vertybėmis ir veikdamos daugiausia per tikslus, jų valentingumą ir sprendimų priėmimą, yra ryškūs motyvacinių procesų antecedentai. Turimų teorinių žinių visuma demonstruoja, kad poreikiai, vertybės ir tikslai turi hierarchinę sandarą, kur poreikiai veikia vertybių sistemos tobulėjimą ir vertybės veikia sprendimų priėmimą siekiant įvairių tikslų. Ilgalaikių tikslų pasiekimas

veda prie vertybių įgijimo, o jos savo ruožtu lemia poreikių patenkinimą (Locke, 2000 pgl. Parks ir Guay, 2009; Schwartz, 1992).

Nors vertybės yra gana aiškūs ir susisteminti konstruktai, tačiau jas lemia konformiškumas. Vertybių išraiška gali remtis ir kognityvine kontrole, kai žmogus racionaliai svarsto ir skaičiuoja galimybes (Parks ir Guay, 2009).

Schwartzo (1994) teigimu, keletas tyrimų rodo, kad reikia vertinti vertybių įtaką motyvacijai, nes yra vertingų įrodymų, kad vertybės veikia individų sprendimų priėmimo būdus ir tokiu būdu lemia jų elgesį. Analizuodamas Rokeacho (1973), Verplankeno ir Hollando (2002), Saroglou ir kt. (2004), Illieso ir kt. (2005) ir Merriamo (2005) publikacijas, autorius apibendrina, kad vertybės yra gana stipriai sietinos su sprendimais prisijungti prie žmogaus teisių organizacijų, aktyviai jose veikti.

Tirdamas vertybinius prioritetus ir socialines vertybes, Gärlingas (1999) nustatė, kad universalizmo vertybės yra susijusios su bendradarbiavimu, sprendžiant socialines dilemas. Švedijos mokslininkas tikėjosi, kad prosocialai bendrąsias vertybes laikys geresnėmis nei individualistai. Tačiau netikėtai paaiškėjo, kad universalios kolektyvinės vertybės, tokios kaip lygybė, socialinis teisingumas ir solidarumas, yra labiau susijusios su požiūriu į socialinę vertę (angl. *social value orientations*) nei su geranoriškumu susijusios vertybės, tokios kaip tikra draugystė, geri santykiai su kitais ir buvimas mėgiamu. Kadangi buvo nustatyta, kad susitapatinimas su grupe yra svarbus bendradarbiavimą socialinėse dilemose skatinantis faktorius, tikrai būtų buvę galima tikėtis, kad prosocialai su geranoriškumu susijusias vertybes laikytų svarbesnėmis, t. y. jas prioritetizuotų. Šie rezultatai, rodantys, kad požiūris į socialinę vertę labiau susijęs su universaliosiomis vertybėmis, patvirtina hipotezę, kad bendradarbiaujant teisingumas arba sąžiningumas (angl. *fairness*) vaidina svarbų vaidmenį (Brewer ir Kramer, 1986; Kramer ir Brewer, 1984 pgl. Gärling, 1999).

Išvados

Atlikę prognostinių empirinių asmenybės savybių ir vertybių tyrimų lyginamąją analizę, galime teigti, kad:

1. Ir asmenybės savybės, ir vertybės atskirai prognozuoja elgesį arba svarbius jo antecedentus konkrečiose situacijose.

2. Negalima vienareikšmiškai teigti, kad sugretinus asmenybės savybių, vertybių ir elgesio sąsajas galime geriau prognozuoti elgesį sutampančiose dimensijose.

3. Yra pakankamai empiriniais tyrimais grįstų asmenybės savybių ir vertybių tyrimo modelių, kad būtų galima pradėti jungtinius empirinius tyrinėjimus siekiant nustatyti prognostinius elgesio veiksnius KAS vertinant asmenybės savybes ir vertybes.

Svarbu paminėti, kad toliau plėtojant tyrimus, galima aiškiai išskirti ir gretutinius asmenybės savybių ir vertybių sąveikų prognostiškumo kintamuosius ir tyrimų sąlygas. Toliau tiriayrinėjant dėmesys neturėtų nukrypti ir nuo vertybių raiškos sąlygų, ir nuo elgesio motyvacijos mechanizmų, ir nuo socialinio konteksto, ir tiriamųjų intereso. Vertinant sąveikų tyrimus spontaniškose situacijose ir renkant, KAS galėtų gauti ypač reikšmingų duomenų ir medžiagos pažangių atrankos ir ugdymo metodikoms kurti ir taikyti praktiškai.

Literatūra

1. Allport Gordon W. Tapsmas. Vaga: Vilnius, 1998.
2. Bandura A. (2009). Socialiniai minties ir veiksmo pagrindai. Socialinė kognityvinė teorija. VU specialiosios psichologijos laboratorija. Vilnius.
3. Bandura A. (1978). Social learning theory of aggression. *Journal of Communication*, 28, 12-29.
4. Bandura A. (1978). The self-system in reciprocal determinism, *American Psychologist*, 33, 344-358.
5. Barrick M. R., Mount M. K., & Judge T. A. (2001). Personality and performance at the beginning of the new millennium: What do we

know and where do we go next? . *International Journal of Selection and Assessment*, 9, p. 9-30.

6. Bilsky W., Schwartz S. H. (1994). Values and personality // *European Journal of Personality*. Vol. 8 163-181.

7. Bouchard Thomas J. Jr. (2004). Genetic Influence on Human Psychological Traits. *Current directions in psychological science*. Volume 13 – Number 4.

8. Bradi A., Schwartz, S. H. (2003). Values and Behavior: Strength and Structure of Relations. *Personality and social psychology bulletin*, 29, 1207-1220.

9. Brunsø Karen, Scholderer Joachim, Grunert Klaus G. (2004). Closing the gap between values and behavior – a means end theory of lifestyle. *Journal of Business Research* 57 665– 670.

10. Conley J. J. (1985). Longitudinal stability of personality traits: a multitrait-multimethod-multioccasion analysis. *J Pers Soc Psychol.*; 49(5):1266-82.

11. Costa Paul. T., Jr., McCrae, Robert R. The Five-Factor Theory of Personality. [žiūrėta 2013-05-08]. Prieiga per internetą: <https://syllabus.byu.edu> <http://www.google.ee/url?sa=t&rct=j&q=3.%09costa%2C%20paul.t.%2Cjr.%20%26%20mccrae%2C%20robert%20r.%20the%20five-factor%20theory%20of%20personality&source=web&cd=4&cad=rja&ved=0CEQQFjAD&url=https%3A%2F%2Fsyllabus.byu.edu%2Fuploads%2FFoAbwzFVg-oc.pdf&ei=fomKUfWQCsk14AT3uoCgDg&usg=AFQjCNFeTGr7V720b5vBFt4KISXU2bsrNQ&cbvm=bv.46226182,d.bGE>

12. Eyal Tal, Sagristano Michael D., Trope Yaacov, Liberman Nira, Chaiken Shelly. (2009). When values matter: Expressing values in behavioral intentions for the near vs. distant future. *Journal of Experimental Social Psychology* 45, 35–43.

13. Gage N., Berliner D. (1993). *Pedagoginė psichologija*. V.: Alma Litera.

14. Gärling T. (1999). Value priorities, social value orientations and cooperation in social dilemmas. *British Journal of Social Psychology*

Volume 38, Issue 4, pages 397–408.

15. Homer, P., L. Kahle. (1998). A Structural Equation Test of the Value – Attitude–Behavior Hierarchy. *Journal of Personality and Social Psychology* 54 (4): 638–646.

16. Illies J. J., Reiter-Palmon, R., Nies J. A., & Merriam J. M. (2005). Personal values and task-oriented versus relationship-oriented leader emergence. Paper presented at the 20th annual conference of the society for industrial and organizational psychology, Los Angeles, CA.

17. John Oliver P., Srivastava Sanjay. (1999). The Big-Five Trait Taxonomy: History, Measurement, and Theoretical Perspectives. In To appear in L. Pervin and O.P. John (Eds.), *Handbook of personality: Theory and research* (2nd ed.). New York: Guilford (in press).

18. Judge Timothy A., Higgins Chad A., Thoresen Carl J., Barrick Murray R. (1999). The big five personality traits, general mental ability, and career success across the life span. *Personnel Psychology* 52, 3, Autumn.

19. Kairys A. (2008). Didysis penketas: už ir prieš. *Psichologija* 37. ISSN 1392–0359.

20. Kluckhohn C. K. (1951). Values and value orientations in the theory of action. In T. Parsons and E. A. Shils (Eds.), *Toward a general theory of action*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

21. Hansen, L. B. (2003). Suaugusiojo raida. Poligrafija ir informatika: Kaunas.

22. Maslow Abraham H. (2006). *Motyvacija ir asmenybė*. Apostrofa. Vilnius.

23. McCrae R. R., Costa P. T., Jr., Ostendorf F., Angleitner A., Hrebickova M., Avia M. D., et al. (2000). Nature over nurture: Temperament, personality, and lifespan development. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78, 173–186.

24. Olver J. M., & Mooradian, T. A. (2003). Personality traits and personal values: A conceptual and empirical integration. *Personality and Individual Differences*, 35, 109–125.

25. Parks L., Guay Russell P. (2009). Personality, values, and motiva-

tion // Personality and individual differences 47, 675-684.

26. Pedersen Nancy L., Reynolds Chandra A. (1998). Stability and Change in Adult Personality: Genetic and Environmental Components. *European Journal of Personality*. Eur. J. Pers. 12, 365-386.

27. Renner W. (2003). Human values: A lexical perspective. *Personality and Individual Differences*, 34, 127-141.

28. Rokeach M. (1973) *The Nature of Human Values*. New York: Free Press.

29. Schwartz S. H. & Bardi, A. (2001). Value hierarchies across cultures: Taking a similarities perspective. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 32, 268-290.

30. Schwartz S. H. (1992). Universals in the content and structure of values: Theory and empirical tests in 20 countries. In M. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology (Vol. 25)* (pp. 1-65). New York: Academic Press.

31. Schwartz S. H. (1996). Value priorities and behavior: Applying a theory of integrated value systems. In C. Seligman, J.M. Olson, & M.P. Zanna (Eds.), *The Psychology of Values: The Ontario Symposium, Vol. 8* (pp. 1-24). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

32. Torelli Carlos J., Kaikati Andrew M. (2009). Values as Predictors of Judgments and Behaviors: The Role of Abstract and Concrete Mindsets. *Journal of Personality and Social Psychology*. Vol. 96, No. 1, 231-247.

33. Valickas G. (2012). Konferencijos „*Lectio Prima* VU Filosofijos fakulteto studentams ir akademinėi bendruomenei“ pranešimas. Asmenybė šiuolaikiniame pasaulyje: iššūkiai ir galimybės. Vilnius. [žiūrėta 2013-05-10]. Prieiga per internetą: <http://www.youtube.com/watch?v=SzZsjUO9t0A>.

THE POSSIBILITIES OF PERSONALITY TRAITS, VALUES, INTERACTION TO PREDICT THE PERSONALITY'S BEHAVIOR

Summary

The Article systemizes and compares personality traits, values, and behaviors by designing the theoretical model able more effectively to **prognosticate** behavior. The analysis of empirical research on personality, values, and behavior in the various scientific fields were revealed via empirical data which showed the possibility of creating a single valid test system sufficient to increase predictability of individual's behavior in the military system on the basis of theoretical model. In these study personality characteristics is based on Costa and McCrae 5-factor theory (1992) described, although the theoretical analyzes and other options were involved as well. This particular model was chosen to describe the interfaces as Lithuania has already adapted techniques allowing a sufficiently reliable assessment of research statistics. In this article in order to demonstrate the value of statistical relations the most empirically reliable Schwartz's model (1992) was selected which has been analyzed by more than 20 countries. Analyzing and comparing these personality traits and values and patterns studies of Olver and Mooradian (2003), Schwartz (2002), Bandura (1978 , 2009) , Gage and Berliner (1993) were invoked. Moreover, Maslow (2006), Gage and Berliner (1993), Conley (1985), Pedersen and Reynolds (1998), Parks and Guay (2009), Illies et al. (2005) with their scientific research works on personality's behavior were also analyzed in the research of this article.

AUTORIAUS LYDRAŠTIS

Autoriaus vardas, pavardė: Giedrius Dvilaitis

Mokslo laipsnis ir vardas: magistras

Darbo vieta ir pareigos: Generolo Jono Žemaičio Lietuvos karo akademijos Studijų skyriaus viršininkas

Autoriaus mokslinių interesų sritys: klinikinė ir karo psichologija

Telefonas ir el. pašto adresas:

8 657 46 671, giedriusdv77@gmail.com

A COVER LETTER OF AUTHORS

Author name, surname: Giedrius Dvilaitis

Science degree and name: Master degree

Workplace and position: Military academy of Lithuania Study division, Head

Author's research interests: Clinical and military psychology

Telephone and e-mail address:

+37065746671 giedriusdv77@gmail.com

MOKINIŲ UGDYMO PORINIAIS SPORTINIAIS ŠOKIAIS TYRIMO METODOLOGIJA

Dr. Laima SAPEŽINSKIENĖ

Lietuvos sveikatos mokslų universitetas

Alvydas SORAKA

Klaipėdos universitetas

Anotacija. Šokio taikymas ugdant yra viena iš meno ir socialinės praktikos šakų, prasidedanti nuo praktikos, todėl pripažįstama, kad yra mažai ištirta kaip edukologijos, psichologijos sritis. Sportiniai šokiai kaip šiandienos kultūros reiškinys yra vienas iš populiariausių asmenybės ugdymo būdų. Nauja tyrimų sritis atsiveria, **tyrimo objektu** pasirenkant mažai tirtą mokinių ugdymą šokiu. **Mokslinė problema:** trūksta įrodymais pagrįstų edukacinių tyrimų metodologijų, ugdant mokinius poriniais sportiniais šokiais, nes neaišku, kaip mažinti konfliktą tarp šokio, kaip sportinio meistriškumo rezultato, ir meno, kai Lietuvoje tradiciškai naudojami dažniausiai vien tik šokio technikos edukaciniai metodai. **Straipsnio tikslas** – sukurti mokinių ugdymo poriniais sportiniais šokiais ir rengimo meistriškumo varžyboms tyrimo metodologiją.

Pagrindiniai žodžiai: mokinių ugdymas; sportiniai šokiai; metodologija.

Įvadas

Straipsnyje atskleista aktuali mokinių ugdymo, ugdant ne tik bendrąsias, bet ir menines kompetencijas, tema. Meninis ugdymas gali turėti įtakos emociniam ir doroviniam vertybių išgyvenimui ir jų internalizacijai (Girdzijauskas, 2004). Vertinant mokyklų, ugdymo proceso kokybę, priimant abiturientus į aukštąsias mokyklas, nevertinamas mokinių meninis ugdymas, turintis esminę įtaką formuojant mokinių kul-

tūrinę kompetenciją (Girdzijauskas, 2012). Atsiradus norminiams dokumentams (Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro įsakymas „Dėl humanistinės kultūros ugdymo menine veikla sampratos tvirtinimo“, 2012), akcentuojama, kad būtina ugdymo procesą orientuoti ne tik į žinias, bet ir į menines kompetencijas. Šokio taikymas ugdant yra viena iš meno ir socialinės praktikos šakų, prasidėjusi nuo praktikos, todėl pripažįstama, kad yra mažai ištirta kaip edukologijos, psichologijos sritis (Nikitin, 2003). Šokis yra vienas iš mokėjimų, kuris, tiesa, yra gana apleistas oficialioje švietimo sistemoje (Karoblis, 2003). Meninis ugdymas yra puiki terpė mokinio asmenybės sklaidai, savirealizacijai. Ugdymo menu sąvoką apibrėžė H. Reader (1966). Perfrazuojant H. Reader (1996), galima teigti, kad menas leidžia vaikui „išeiti iš savęs“, t. y. atsiverti pasauliui. Šokiu mokinys taip pat turi galimybę plėtoti raiškos patirtį ir įgyti kultūrinės kompetencijos pagrindus, kurie reikalingi norint kūrybiškai reikštis bendruomenės gyvenime. Sportiniai šokiai kaip šiandienos kultūros reiškinys yra vienas iš populiariausių asmenybės ugdymo būdų (Prūsaitis, 2010). Nauja tyrimų sritis atsiveria, **tyrimo objektu** pasirenkant mažai tirtą mokinių ugdymą, taikant porinius sportinius šokius. Tema Lietuvoje tirta menkai. Sportinio (pramoginio) šokio istorinės ir sampratos problemos nagrinėtos (Karoblis, 2003, Idzelevičius, 2010; Soraka, 1999, 2007). Keletas mokslo darbų jau yra atlikta ir Lietuvoje (Banevičiūtė, 2009). B. Banevičiūtė parengė ir apgynė vieną iš pirmųjų Lietuvoje socialinių mokslų krypties edukologijos disertaciją „Šokio gebėjimų ugdymas ankstyvojoje paauglystėje“ (Banevičiūtė, 2009). Disertacijoje nagrinėjami šokio gebėjimų ugdymo ypatumai ankstyvosios paauglystės amžiuje, kuris mokslininkų, meno edukologų ir psichologų yra nurodomas kaip kritinis lūžis meniniame ugdyme. Atlikus edukologinės, dalykinės, psichologinės, filosofinės literatūros analizę kognityvinės meninio ugdymo teorijos požiūriu pagrindžiama šokio gebėjimų struktūra, susieta su šokio elementų (judesio, erdvės, ritmo, tempo, judesio jėgos, dinamikos, metaforos) raiška kuriant šokio struktūrą ir ja bendraujant. Analizuojama komunikacinė šokio gebėjimų ugdymo kryptis, kinestetinis šokio gebėjimų aspektas ir paauglių

šokio veiklos ypatumai. Empirinėje darbo dalyje aprašoma tyrimo metodologija ir argumentuojamas tyrimo metodų (anketinės apklausos, diagnostinio tyrimo, pedagoginio eksperimento, interviu, statistinės analizės) pasirinkimas. Atlikus anketinę šokio mokytojų apklausą, nustatytos pagrindinės šokio gebėjimų ugdymo tendencijos. Diagnostinio tyrimo duomenys parodė teoriškai išskirtų šokio gebėjimų atsiskleidimo galimybes ir ypatumus. Atlikus pedagoginį eksperimentą, nustatytas Birutės Banevičiūtės parengto šokio gebėjimų ugdymo modelio efektyvumas ugdant šokio gebėjimus ankstyvojoje paauglystėje (Banevičiūtė, 2009).

Mokslinė problema: trūksta įrodymais grįstų edukacinių tyrimų metodologijų, skirtų ugdyti mokinius poriniais sportiniais šokiais, nes neaišku, kaip mažinti šokio, kaip sportinio meistriškumo rezultato, ir meno konfliktą, kai Lietuvoje tradiciškai naudojami dažniausiai vien tik šokio technikos edukaciniai metodai. Šokio mokytojai / treneriai nepakankamai atsižvelgia į tai, kad šokiu (kaip meno ir sporto junginiu) kuriamas ne tik estetinis vaizdas, bet kartu jis yra galinga psichologinės / socialinės transformacijos ir naujų kultūrinių idėjų raiškos priemonė (Dyck, Archetti, 2003). Profesionalioje sistemoje besimokančios sportinio šokio poros yra ugdomos, naudojant įvairias užsienio ir Lietuvos autorių šokio ugdymo metodikas, grįstas skirtingais šokių mokytojų / trenerių požiūriais į šokio edukaciją (Idzelevičienė, 1998, Idzelevičius, 2000; 2010; Kavaliauskas, 2001; Soraka, 1999; 2007; Šlepniov, 2007). Vyraujantis kritinis požiūris į šokančiųjų mokymąsi, dažniausiai neigiamų, silpnųjų šokio mokymosi ir šokio įsisavinimo pusių akcentavimas, kritiškas šokio elementų, judesių ar pozų atlikimo, muzikinės ir artistinės raiškos vertinimas tiek treniruočių, tiek per varžybas, lyginimas savęs su kitomis didelio šokių meistriškumo siekiančiomis, konkuruojančiomis poromis sukelia sąmyšį. Tai sustiprina atgalinę reakciją: padidėja šokėjų / sportininkų pasipriešinimas, mažėja motyvacija, sunku poras skatinti siekti didelio meistriškumo rezultatų. Tokia reakcija į kritiką, dažniausiai, mažina pačių šokėjų ir jų tėvų motyvaciją, didina jų neigiamus emocinius jausmus, stiprina konfliktą tarp šokio, kaip sportinio meistriškumo rezultato ir meno, trikdo kūrybinį trenerių, šokėjų ir jų tėvų

bendradarbiavimą Lietuvos sportinių šokių konkurencinėje aplinkoje.

Straipsnio tikslas – sukurti mokinių ugdymo poriniais sportiniais šokiais ir rengiamų didelio meistriško varžyboms, tyrimo metodologiją, padedančią nustatyti mokinių ugdymo šokio menu ypatumus ir įtaką darančius veiksnius. **Tyrimo hipotezė:** mokinių meninės kompetencijos ugdymą poriniu sportiniu šokiu sąlygoja kinestetinių, kognityvinių ir emocijų procesų vienovė, t. y. sistemingas porinių šokių gebėjimų ugdymas, asmenybinės patirties kaupimas, emocijų, dorovinių vertybių ugdymo derinimas, santykių tarp mokinių ir jų šokio ugdytojo plėtojimas.

Tyrimo metodologija ir metodai. Kuriant tyrimo metodologiją, straipsnyje atskleisime teorines mokinių meninių kompetencijų ugdymo sportiniu šokiu prielaidas, apibrėždami dualistinę-simbolinę ir šokio kaip kūno treniravimo sampratą ir teorines ugdymo šokio menu sudėtinės dalis: 1) *socialinę-daugiakultūrę*; 2) *edukologinę-komunikacinę*; 3) *meno-estetikos* ir 4) *šokio kultūros*.

Teorinės mokinių meninių kompetencijų ugdymo sportiniu šokiu prielaidos. *Dualistinė simbolinė šokio ir šokio kaip kūno treniravimo samprata.* Šokio samprata skirtingai aiškinama besikeičiančiame visuomenės kontekste laiko, vietos, kultūros aspektu (Helen, 1995). H. Gardneris (1995) ją atskleidė ir išplėtojo, kaip simbolinės sistemos, integruojančios kūną ir protą, sampratą, kai šokant šokėjai išreiškia save per judesį dėl savo emocinio (socialinio) intelekto¹ (Mantell-Seidel, Arts, 2007). Šokio dualistinės sampratos esmė siejasi su Dekarto proto ir kūno dualumo samprata. Dualumo pažinimo tematika kartojasi fundamentinėse teorijose, nagrinėjančiose realybės ir jos atvaizdavimo; kultūros ir gamtos dualumus, proto ir kūno asociacijas su kalbos ir judesio dualumu. Platesnė yra šokio, kaip gyvenimo metaforos samprata. Kai kurių vabzdžių, pavyzdžiui, skruzdžių ir bičių atliekami judesiai ir kiti veiksmai panašūs

¹ Emocinis (socialinis) intelektas, matuojamas emocinės inteligencijos koeficientu ir apibrėžiamas kaip gebėjimas, kompetencija, įgūdžiai (dažniausiai bruožų rinkinys), gebėjimas suvokti savo, kitų ir grupines emocijas.

į šokimą. Paukščių patinų plunksnos ima žvilgėti ir jie ima šokti poravimosi laikotarpiu. Povas išskleidžia savo uodegą ir pasitempęs vaikšto prieš patelę. Antilopės dažnai šoka poruodamosi, o briedžiai ritmiškai šokinėja apie rūpimą patelę. Šokis yra gyvenimo sudėtinė dalis ir natūrali jo išraiška. Visai priešingą prasmę turi *šokio, kaip kūno, treniravimas, sportinės, laisvalaikio ir socialinio pasirodymo veiklos*. Šiuo atveju šokis yra aktyvi veikla bet kurioje socialinėje aplinkoje ir kultūroje. Šokimas nėra vien tik veiksmas, kurį žmonės stebi, bet ir aktyvi veikla, vyraujanti tiek populiariojoje kultūroje, tiek subkultūrose (Helen, 1995). Pavyzdžiui, dabartinis laikmetis pasižymi tuo, kad yra vertinamas gražus žmogaus kūnas ir šokiai (pradedant nuo džiazų šokių iki pramoginių / sportinių šokių ar baletu). Šokiai yra naudojami kaip priemonė išlaikyti sportišką, atitinkantį tam tikrus etinius ir sveikatos reikalavimus, kūno įvaizdį. Įvairių stilių šokių kompozicijos ir šokių judesių atlikimo praktikos įtraukiamos į suaugusių aerobikos ar stepo programas kūno treniravimo tikslu sporto centruose ir klubuose beveik kiekvieną dieną ištisus metus (Helen, 1995). Šokis tampa sportine veikla. Panašiai vyksta ir su vaikais, nes šeimos, pajėgiančios susimokėti už šokių pamokas, leidžia savo vaikus nuo ankstyvo amžiaus lankyti baletą, čėčiotką (angl. *tap-dances*) ir pan. Bet kiekvienoje šalyje yra žmonių, kurie nusprendžia ir leidžia savo vaikams mokytis sportinių varžybinių šokių, siekdami, kad jie įgytų atitinkamą klasikinių ir Lotynų Amerikos šokių įgūdžių, stiliaus ir technologijų, kad galėtų pasirengti varžyboms ir jose dalyvauti (Helen, 1995). Šokio kaip pasirodymo (socialinių šokių raiškos) suvokimas yra tradiciškai patrauklus visuomenei, nes per šokį reiškiasi žmonių socialinis aktyvumas. Socialinio šokio formos, kaip ir kitų pasirodymo šokių formos realizuojamos per įvairius estetinius šokio judesio ir kūno ekspresijos būdus. Tai tokia fizinė veikla, į kurią žmonės įsitraukia skirtinguose savo gyvenimo etapuose, kartais individualiai, kartais poromis ar grupėmis. Socialiniai šokiai šokami ir laisvalaikiu įvairioje aplinkoje: šokama gatvėse, šokių salėse, įvairiuose vakarėliuose ar per pietus, vestuvėse (Helen, 1995).

Teorinės ugdymo šokio menu sudedamosios dalys: socialinė-daugiakultūrinė; edukologinė-komunikacinė, meno ir estetikos, šokio kultūros.

Socialinė-daugiakultūrinė sudedamoji dalis susijusi su teiginiu, kad, negalima atmesti fakto, kad šokis, kaip žmogaus elgsenos raiškos aspektas, iš esmės, visose kultūrose atlieka svarbias kultūrinės, visuomeninės funkcijas (Mantell-Seidel, Arts, 2007). Šokio judesiai istoriškai susiformavo skirtingose kultūrose, tačiau yra natūrali žmonių vidinio pasaulio, jausmų ir emocijų raiškos forma (Hazel, 2006). Šokyje yra užkoduota kalbos, religijos, istorijos, skirtingumo, panašumo ir kitų kultūrinių reiškinų sampratos ir modeliai. Šokis gali paskatinti socialinę solidarumą ar susitvarkyti kasdienį gyvenimą, gali padėti išlaikyti identitetą, siekiant atsilaikyti prieš niveliuojančių skirtumus asimiliacijos (susiliejinimo) tendencijų spaudimą (Mantell-Seidel, Arts, 2007). Susidaro paradoksali situacija stengiantis ugdyti mokinių asmenybes per sportinius šokius, niveliuojami skirtumai, nes daugiau dėmesio skiriama kūnui.

Edukologinė-komunikacinė sudedamoji dalis. Šios dalies samprata gerai atsiskleidžia, perfrazuojant H'Doubler (1998) teiginį, kad „mokymas turi būti nukreiptas į žmonių gebėjimų ir galių panaudojimą, t. y. į jų įtraukimą mokytis komunikuoti, siekiant gerai suderintų ir subalansuotų individų gyvenimo“ (Hazel, 2006). Ieškant edukologinės-komunikacinės sudedamosios dalies paaiškinimo, mes sugrįžtame į ankstyvasias civilizacijas, kuriose susiformavo šokio kaip meno ir kaip mokymo istorinės šaknys. Žmonės šoko jau akmens amžiuje. Piešiniai ant uolų ir kiti istoriniai pėdsakai liudija, kad buvo šokama net dešimt tūkstančių metų prieš Kristaus gimimą (Idzelevičius, 2010). Dar ankstyvoje civilizacijoje jau buvo žinomas šokio kaip meno poveikis ir buvo tikslingai mokoma šokti (Hazel, 2006). Istorinė šokio ugdymo analizė parodo, kad nuo seno šokis ir judesys buvo individų bendravimo forma, tenkinant jų poreikius komunikuoti. Šokis ir judesys buvo naudojamas meno, estetinio grožio poreikių tenkinimui ir gydymo ritmu tikslu. Nekildavo klausimų, kam reikalingas šokis. Kūno judesys, gestai, akių žvilgsnis, kojų judesiai, kūno lingavimas buvo naudojami kaip emocinės ir socialinės elgsenos,

buitinio gyvenimo, religinių apeigų religinių įsitikinimų, socialinio elgesio, išraiška. Kai kurie šokio ir judesio tyrėjai, analizuoja šokio ir judesio istorinius, aspektus, siekdami labiau atskleisti ar imituoti kasdienio gyvenimo raišką (Hasel, 2006). Edukologine ir kultūrine prasme laikas nuo laiko vėl sugrįžtama prie kūno galios sureikšminimo. Pavyzdžiui, kūno galia iškeliamą ir R. Labano (1971) judėjimo teorijoje (Candacee, 2002). Jo idėjos plačiai pasklido po pasaulį ir įvairias kultūras, o judėjimo teorija darė įtaką ugdymo šokiu metodikoms. R. Laban naudojo diferenciaciją ir sistemizaciją. R. Labanas išskyrė 4 šokio judesio elementus (Candacee, 2002): 1) laikas; 2) erdvė; 3) pastanga (svoris); 4) kryptis (tėkmė). *Laikas*. Kiekvienas šokis yra laiko apibrėžta realybė, kurioje atliekamas šokis, turintis vidinį ritmą. *Erdvė*. Bet kuris šokis yra judėjimas tam tikroje apibrėžtoje erdvėje. Vadinasi galima stebėti ir tirti šokio erdvėje naudojamas judėjimo trajektorijas ir kaip, koku lygiu yra panaudojama erdvė. *Svoris*. Šokant gali būti skirtingai atliekamas judesys: lengvai, gyvai ar sunkiai (įtemptai). *Kryptis (tėkmė)*. Veikiamas pirmųjų trijų veiksnių šokis tęsiasi tam tikra šokio kryptimi (tėkme). Edukacine prasme yra svarbi šokio atlikimo kokybė. Šokis ar šokio judesys pagal jo atlikimo kokybę gali būti atliekamas laisvai arba suvaržytai, susikauščius, įsitempus. Šokio dinamikos komponentai pagal R. Labaną: 1) kūno dalių panaudojimas atliekant šokį priklausomai nuo specifinių šokio reikalavimų; 2) pastangų, naudojamų atlikti šokio judesį ar keletą judesių; 3) kūno gebėjimų panaudoti laiką, erdvę, svorį šokio, kuris yra atliekamas, tėkmėje; 4) kūno judesio formos, t. y. būdų, kaip kūnas sąveikauja su aplinka ir išnaudoja erdvinius komponentus šokio krypties ir judėjimo erdvėje lygių atžvilgiu. R. Labanas teigė, kad žmogus turi ugdytis, kreipdamas dėmesį ne į vieną, bet į kelis elementus.

Meno ir estetikos sudedamoji dalis. Esminė šokio samprata siejasi su menu. Kiekvienoje šalyje mažuma visuomenės atstovauja menui. Todėl šokio kaip meno samprata aktuali tik nedaugeliui. Ir tai, kad menai (pavyzdžiui, baletas) yra „aukštosios kultūros“ tradicija persidavė tradiciškai iš kartos į kartą. Nepaisant to, kai kurios klasikinės ar tradicinės šokio formos „pereina“ ir į populiariąją (masių) kultūrą ir, atvirkščiai (Helen,

1995). Pavyzdžiui, šiuolaikinis (modernusis) šokis, kurio formalūs principai mažiau žinomi plačiajai visuomenei nei baleto, yra mažiau subsidijuojamas ir globojamas, mėgina „nusimesti“ savo avangardinį statusą ir patekti iš tradicinės gatvės scenos į komercinio teatro sceną. Tokiu būdu, ties tradicinės „aukštosios ir populiariosios (masinės) kultūrų riba susiformuoja naujos, postmodernistinės šokio tendencijos, apimančios naujas šokio formas ir turinį (Helen, 1995). Vienas iš naujausių sportinių šokių stilius apima tiek tradicines, tiek postmodernistines erdves ir stilių. Kyla klausimas, kaip tirti ugdymą sportiniu šokiu? Sunkiai įsivaizduojama, kad šokis kaip meno šaka gali būti paaiškinamas ir tiriamas, kaip racionalus, nuoseklus, stabilus subjektas, taikant formaliuosius kriterijus. Idealistinį aiškų šokio, kaip meno, objektą, keičia, anot A. Valantiejaus (2004), reflektyviosios savimonės (socialinio veikėjo, agento) koncepcijos. Apibrėžtumas ir neapibrėžtumas – du kraštutinumai, būdingi tam tikru aspektu priešingoms pozityvistinėms ir postmodernistinėms koncepcijoms. Aiškumo siekiama gana neproblemiškai – taikant empirinius matavimo kriterijus, o neapibrėžtumo kriterijų supratimas ragina derinti skirtingus pažinimo būdus, pripažįstamos eretiškos mintys, kad formalūs empiriniai kriterijai yra pernelyg siauri ir vienpusiai. Neapibrėžtumas nereiškia, kad yra atsisakoma objektyvių kriterijų, tačiau atkreipiamas dėmesys į atvirumo, dinamiškumo, atsitiktinumo, skirtingumo, dvilypumo, prasmų dekonstravimo, dialektinio prieštaravimo veiksmus (Valantiejaus, 2004: 448). *Estetika* pagal apibrėžimą turėtų skatinti pasitelkti įvairesnius, pliuralistinius ir lankstesnius vertinimo kriterijus, vis dėlto, tiek istoriškai, tiek teoriškai Lietuvos visuomenės savivokai (čia turima omenų visuomenė ne kaip metafizinė realybė, bet kaip vyraujančios normos, principai, įpročiai, nuostatos) toli gražu nėra būdingas estetinis rafinuotumas. Kiekvienas „postmodernus“ naujadaras siejamas su etinių sprendimų ir moralinių vertinimų sritimi (Valantiejaus, 2004: 454). Vadinasi mokinių ugdymas šokio menu negali būti siejamas vien tik su kūno treniravimu, atmetant moralines vertybes.

Šokio kultūros sudedamoji dalis. Kultūros svarba šiuolaikiniame gyvenime priklauso nuo dviejų, viena kitą papildančių, priešasčių. Pirma,

kultūra tampa dinamiškiausiu civilizacijos sandu, meno srityje pasireiškia kaip impulsyvi energija, sąmoningai ieškanti kaip pakeisti ateities formas ir pojūčius. Antra, minėtas kultūrinis impulsas įteisinamas: „Dabar visuomenė pripažįsta tokį vaizduotės vaidmenį, o anksčiau buvo manoma, kad kultūra nustato normą ir įtvirtina moralės, filosofijos tradiciją, kuria remiantis vertinama ir (dažniausiai) kritikuojama visa tai, kas nauja. Iš tikrųjų, visuomenė ne vien pasyviai priima naujoves, ji tampa rinka, godžiai ryjanti visa, kas nauja, tikėdama, kad naujovė vertingesnė nei kokia nors sena forma (Valantiejaus, 2004:449). Mūsų nuomone, sociologinė žvalga ugdymo šokio menu istorinėje sklaidoje aptinka su pasipriešinimu atsiradusias naujas šokio struktūras, atskleidžiančias laikotarpio prieštaravimus, krizinius impulsus. Pavyzdžiui, valsas – suartina priešingų lyčių partnerius poroje, o gatvės šokiai – sumažina menines iškrovas prabangių teatrų, šokių salių scenose, įsileidžiant žemesniuosis, marginalizuotus visuomenės sluoksnius į šokio kultūros virsmą, vėliau jų šokių kultūrinius aspektus perkeliant į aukštuomenės scenas. Ryškėja, anot A. Giddenso, avangardinė, savireflektyvi sociologinė kultūra, kai yra pabrėžiama dvilypė dabartinių pokyčių kilmė. Naujos pasaulėžiūros paieška atliepia socialinės tikrovės pertvarkymą į esamą tikrovę ir tiesiogiai siejasi su sociologinės vaizduotės kitimu. Socialiniai ir sociologiniai pasikeitimai tampa labai priklausomi vieni nuo kitų. Silpnėjant kai kurių socialinės tikrovės sričių rizikingumui, paūmėja nežinomi rizikos veiksniai. Pasaulis nebesuvaldomai keičiasi, darydamas greitesnę poveikį ir ankstesnėms socialinėms praktikos formoms (Giddens, 2000, cituota iš Valantiejus, 2004 : 450). Siekiant išvengti prasmės fetišizavimo, svarbios ne abstrakčios, bet konkrečios prasmės, tam tikra socialinė veikla, jos sąlygos ir pasekmės. Visa tai siekiama suprasti iš atskiro žmogaus subjektyvių išgyvenimų, vaizdinių ir tikslų (Valantiejus, 2004 : 450). Aktualus asmeninę dramą išgyvenantis žmogus, pasimetęs tarp skirtingų prasmės ribų, moteriškosios ir vyriškosios mados griežtumo ir laisvumo, greitos formų kaitos, beprasmiskumo, pasireiškiančio žaidimu, tuštumu ir švaistymu, puošėiviškumu, dekoratyvumu, ir ieškantis prasmės. Visa tai atsispindi sudedamosiose šokio dalyse. Kuriamas šokis at-

veria asmeninę dramą išgyvenančio žmogaus konstruojamą socialinę realybę, kurioje susilieja tai, kas sena, su tuo, kas nauja, tai, kas pastovu su tuo, kas nepaliaujamai kinta. „Meno pasaulių sociologija išskleidžia prasmę ir sutelkia dėmesį į kūrimo kontekstą. Bet kuris „prasmės“ rezultatas laikomas kūrybos proceso epifenomenu, bet ne vidine meninės kūrybos ar komunikacijos tarp kūrinio ir auditorijos dalimi (Valantiejus, 2004 : 452).

Atitinkamai pasirinktai metodologijai bus taikyti šie **tyrimo metodai**: 1) mokslo literatūros analizė; 2) standartizuota anoniminė apklausa; 3) matematinė statistinė analizė. Tyrimo duomenų surinkimui naudojamas tyrimo instrumentas, sudarytas iš 4 dalių, skirtų: 1) mokinių temperamento; 2) poros pasirengimo varžyboms; 3) poros suderinamumo; 4) tarpasmeninių sąveikų su šokių mokytoju (treneriu) vertinimui. Tyrimo instrumento formavimui naudoti sportininkų meistriškumui testuoti skirti L. Meidaus (2004) adaptuoti testai. Sportinių šokių poros psichologinis pasirengimas varžyboms vertinamas normuotų rangų anketa, skirta vertinti poros pasirengimą varžyboms pagal 10 požymių (tikėjimas pergale, atsakomybė, emocinis pastovumas ir kt.). Psichologinis sportinių šokių poros suderinamumas vertinamas 3 skalėmis (iš viso 19 požymių), atskleidžiančiomis nuomonę apie 1) partnerį (-ę); 2) partnerio individualumo raišką; 3) partnerio kolektyviškumo raišką. Edukacinių tarpasmeninių sąveikų su šokių mokytoju (treneriu) vertinimo klausimyną sudaro 3 skalės (kompetencija paremti santykiai, emociniai santykiai, elgsena) ir apima 24 požymius (Meidus, 2004).

Išvada. Sukurta ir teoriškai pagrįsta mokinių ugdymo poriniu sportiniu šokiu tyrimo metodologija, padedanti nustatyti mokinių ugdymo šokio menu ypatumus ir įtaką darančius veiksnius, tikintis mažinti konfliktą tarp šokio, kaip sportinio meistriškumo rezultato, ir meno supriešinimo.

Literatūra:

1. Banevičiūtė, B. (2009). Šokio gebėjimų ugdymas ankstyvojoje pauglystėje. Daktaro disertacija. Socialiniai mokslai, edukologija (07S). Vilnius: VPU, 145 p.
2. Capello, P. (2007). Dance as Our Source in Dance/Movement Therapy Education and Practice . // American Journal of Dance Therapy, Volume 29, Number 1, June 2007, p. 3750.
3. Dyck, N., Archetti, E. P. Sport, Dance and Embodied Identities, 2003.
4. Haze. F. Dance Education: A Vehicle for Change. / World Dance Alliance Global Assembly 2006. Proceedings Franco.
5. Helen, Th. (1995). Dance, Modernity, and Culture: Explorations in the Sociology of Dance. New York: Routledge, 212 p.
6. Gardner, H., Moran, S. The science of Multiple Intelligences theory: A response to Lynn Waterhouse. / Educational Psychologist, Volume 41, Issue 4, Fall 2006, p. 227232.
7. Girdzijauskas, A. (2012). Meninio ir bendrojo ugdymo santykis vidurinėje mokykloje ugdam mokinių kultūrą.
8. Girdzijauskas, A. (2004). Meninio ugdymo įtaka formuojant moksleivių dorovinę poziciją. Mokslo darbai. ISSN 1392-0340 Pedagogika. T. 72, 31.
9. Giddens, A. (2000). Modernybė ir asmens tapatumas. Vilnius: Pradai.
10. Karoblis, G. (2003). Modernaus pramoginio šokio fenomenologija. Daktaro disertacija. Humanitariniai mokslai, filosofija. Kaunas: VDU.
11. Mantell- Seidel, A.D.A. „Dancing Across Disciplines. A 21st Century Model for Educational Reform in the Academy“. ISSN 1529-0824. Journal of Dance Education. 7 (4), 2007, 119126.
12. Nikitin, V. N. (2003). Novyje napravlenija v art-terapii. Moskva: Kogitalentv, p. 62.
13. Idzelevičienė, Ona-Skaistutė. (1998). Lotynų Amerikos sporti-

nių šokių egzaminų medžiaga III kursų studentams: metodinis leidinys. Klaipėda: KU I-kla, 46 p.

14. Idzelevičius, R. (2000). Skeiting sistema: mokomoji knyga. Klaipėda: KU I-kla, 51 p.

15. Idzelevičius, R. (2010). Pramoginių-sportinių šokių istorija. Klaipėda: Klaipėdos universiteto leidykla, 110.

16. Kavaliauskas, G. (2001). Bendrosios standartinių šokių žinios: metodinis leidinys. Kaunas: LKKA.

17. Meidus, L. (2004). Sporto psichologijos tyrimų metodai. / Metodinė priemonė. Vilnius.

18. Read, H. (1966). The Redemption of The Robot, My Encounter with Education through Art (New York, A Trident Press Book).

19. Prūsaitis, M. (2010). Sportiniai šokiai kaip mokinių kultūros rekonstrukcijos veiksnys. Magistro darbas. Šokio edukologija. Vilnius: Vilniaus pedagoginis universitetas, 61 p.

20. Soraka, A. (1999). Buitinis šokis. Klaipėda: Klaipėdos universiteto leidykla.

21. Soraka, A. (2007). Buitinis šokis. Antras leidimas. Klaipėda: Klaipėdos universiteto leidykla, 138 p.

22. Šlepnev, J. (2007). Didelio meistriškumo jaunimo ir suaugusių sportinių šokių porų rengimas lietuvoje edukaciniu, psichologiniu aspektu (X organizacijos pavyzdžiu). Magistro baigiamasis darbas. Nepublikuotas rankraštis. Klaipėda: Klaipėdos universitetas, 54 p.

23. Valantiejus, V. A. (2004). Kritinis sociologijos diskursas. Tarp pozityvizmo ir postmodernizmo. Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla, 976 p.

STUDENTS EDUCATION THROUGH PARTNER DANCESPORT RESEARCH METHODOLOGY

Alvydas SORAKA

Klaipėda University, Faculty of Arts, DanceSport Department

Dr. Laima SAPEZINSKIENE

*Lithuanian University of Health Sciences, Medical Academy,
Institute of Behaviour Medicine, Laboratory
of Psychosomatic Research*

Summary. The **scientific problem** is the lack of evidence-based methodology available to investigate the education of students through partner DanceSport. **The aim of the article** is to create a methodology for the education of students through partner DanceSport when preparing them for high-performance competition. The **research hypothesis** is as follows: The development of students' artistic competence through partner DanceSport is conditioned by the unity of kinaesthetic, cognitive and emotional processes. The following **research methods** were applied to the chosen methodology: 1) a scientific literature analysis; 2) a standardized anonymous survey; and 3) a statistical analysis. Research data collection involved a research instrument, which evaluated four dimensions: 1) students' temperament; 2) couple's readiness for competition; 3) couple's compatibility; 4) interrelations with teacher (coach). Therefore, to assess the temperament, trial by Eysenck was used, consisting of 57 primary questions and consists of 4 subscales: extraversion, introversion, neuroticism, and deception (Meidus 2004). The psychological readiness of a sportdancers for competition was evaluated using a normative rating scale, which was designed to measure the couple's readiness for competition according to 10 attributes (belief in winning, responsibility, emotional stability, etc.). The psychological compatibility

ty of a DanceSport couple was evaluated using three scales (19 attributes in total) revealing subjective opinions about 1) partner; 2) expression of partner's individuality; and 3) expression of partner's team spirit. The questionnaire for evaluation of educational interrelations with a dance teacher (coach) consisted of three scales (competence-based relations, emotional relations, behaviour) and contained 24 attributes (Meidus, 2004). **Conclusion.** Designed and theoretically based on a student's education paired Dancesport research methodology to help determine a student's education dance art features and influencing factors in the hope of reducing the conflict between dance as a result of sportsmanship, and the confrontation of art.

AUTORIŲ LYDRAŠTIS

Autoriaus vardas, pavardė: Laima Sapežinskienė

Mokslo laipsnis ir vardas: socialinių mokslų (sociologija) daktaro laipsnis

Darbo vieta ir pareigos: Lietuvos sveikatos mokslų universiteto Medicinos akademijos Elgesio medicinos instituto mokslo darbuotoja

Autoriaus mokslinių interesų sritys: visuomenės požiūris į negalę ir neįgaluosius, neįgaliųjų ir neturinčių negalios ugdymas šokiu; šokio (judesio) terapija kaip konkrečios jų psichoemocinės ir socialinės būsenos išraiška

Telefonas ir el. pašto adresas:

8 614 14 543, marija1000@gmail.com

Autoriaus vardas, pavardė: Alvydas Soraka

Mokslo laipsnis ir vardas: sporto magistro laipsnis

Darbo vieta ir pareigos: Klaipėdos universiteto Menų fakultetao Sportinio šokio katedros docentas

Autoriaus mokslinių interesų sritys: vaikų ugdymas; ugdymas šokio menu; porinių sportinių šokių ugdymas; neįgaliųjų ugdymas šokiu; šokio ir judesio terapija

Telefonas ir el. pašto adresas:

8 698 15 711, alvydas.soraka@gmail.com

A COVER LETTER OF AUTHORS

Author name, surname:

Science degree and name:

Workplace and position: Lithuanian University of Health Sciences, Medical Academy, Institute of Behaviour Medicine, Laboratory of Psychosomatic Research

Author's research interests: Society attitudes towards disabilities and the disabled, the disabled and non-disabled education; dance and movement therapy as the manifestation of their specific psycho-emotional and social status

Telephone and e-mail address:

+370861414543; marija1000@gmail.com

Author name, surname: Alvydas Soraka

Science degree and name: master of sport

Workplace and position: Klaipeda University, Faculty of Arts, DanceSport Department, associate professor

Author's research interests: children's education, dance arts education; even- danceSport education, dance education of persons with disabilities, dance and movement therapy

Telephone and e-mail address:

+37069815711; alvydas.soraka@gmail.com

BALTIJOS ŠALIŲ BENDRADARBIAVIMO RAIDA GLOBALIZACIJOS SĄLYGOMIS

Doc. dr. Feliksas ŽIGARAS

Generolo Jono Žemaičio Lietuvos karo akademija

Anotacija. Regioninio bendradarbiavimo pradžia. Sovietinė okupacija ir aneksija 1940 m. sudarė sąlygas formuotis realiai Lietuvos, Latvijos ir Estijos bendrystei ir tarpusavio solidarumui, taip pat socialiniams-ekonominiams panašumams visose trijose Baltijos respublikose. XX a. paskutinio dešimtmečio pradžioje trys Baltijos šalys vėl tapo nepriklausomos tarptautinės sistemos veikėjos. Baltijos šalių saugumo darbotvarkę lemia dabartinei saugumo aplinkai būdingi veiksniai. Svarbiausias Lietuvos Respublikos nacionalinio saugumo ir užsienio politikos tikslas – narys Europos Sąjungoje ir NATO. Šiuo metu Lietuvą, Latviją ir Estiją sieja didelis trišalių institucijų ir ryšių tinklas. Išskirtinis lieka trijų Baltijos valstybių bendradarbiavimas saugumo srityje. Lietuvos politinių partijų susitarimai dėl Lietuvos užsienio politikos principų, strateginių gairių ir tikslų. Baltijos šalių strateginis bendradarbiavimas su JAV.

Pagrindiniai žodžiai: Lietuva, Latvija, Estija, JAV, Baltijos Asamblėja, Baltijos Ministrų Taryba, ES, NATO, Lietuvos politinės partijos.

Įvadas

Tyrimo objektas – Lietuvos, Latvijos ir Estijos santykiai.

Tyrimo tikslas – atskleisti Baltijos šalių bendradarbiavimo raidą nuo tarpukario iki šių dienų.

Tyrimo uždaviniai:

1. Apžvelgti transformacijos procesus Baltijos šalyse.
2. Aptarti bendradarbiavimą saugumo ir gynybos srityje.
3. Atskleisti Lietuvos, Latvijos ir Estijos strateginį bendradarbiavimą su JAV.

4. Apžvelgti Baltijos šalis mobilizuojančius naujus iššūkius.

Tyrimo metodai – remiantis Lietuvos ir tarptautinių dokumentų, archyvinių šaltinių, mokslinės literatūros, internete publikuotos medžiagos ir periodinės spaudos analize, taikant istorinį, chronologinį tyrimo metodus, straipsnyje nagrinėjama ir įvertinamas Baltijos šalių bendradarbiavimas nuo tarpukario iki šių dienų.

Glaudesnius regioninius ryšius Lietuva, Latvija ir Estija oficialiai užmezgė jau 1934 m. rugsėjo 12 d., Ženevoje pasirašiusios Baltijos valstybių santarvės ir bendradarbiavimo sutartį. Joje buvo numatytas glaudesnis bendradarbiavimas taikos labui pagal Tautų Sąjungos principus, pagrindinių užsienio politikos klausimų koordinavimas (reguliariai susitinkant užsienio reikalų ministrams), savitarpio pagalba, tam tikras bendradarbiavimas tarptautiniame kontekste ir t. t.. Pagrindiniu Baltijos antantės organu tapo užsienio reikalų ministrų konferencijos (iki 1939 m. įvyko devynios tokios konferencijos). Veikė ir patariamieji organai: ekspertų komisijos, juristų klubas, intelektualinio bendradarbiavimo komitetas ir kt.

Deja, tarpukariu trys šalys nesugebėjo pasiekti rimto karinio bendradarbiavimo dėl nebrandaus strateginio mąstymo, autoritarinių lyderių ambicijų ir kvailų tarpusavio nesutarimų, ir tai galiausiai palengvino piktas totalitarinių geopolitinių grobuonių užmačias. Ekonominiam Baltijos šalių bendradarbiavimui tarpukariu pritrūko ekonominės integracijos institucionalizavimo.

1. Transformacijų procesai Baltijos šalyse

Pirmieji pasiūlymai dėl Baltijos šalių ekonominio bendradarbiavimo užfiksuoti jau 1990 m. pradžioje dar prieš šioms šalims atkuriant nepriklausomybę. Atgavus nepriklausomybę trys šalys pasuko skirtingais ekonominių reformų keliais: Estija pasirinko staigų, o Latvija ir Lietuva – kur kas laipsniškesnį perėjimą prie rinkos ekonomikos. Baltijos šalių skirtumus sustiprino ir skirtingų ekonominių partnerių pasirinkimas. Estija užmezgė labai glaudžius ryšius su Suomija, o Latvija ir Lietuva daugiau turėjo kitų tarptautinių partnerių. Greitai Baltijos valstybių

draugystė virto konkurencija. Dėl šios priežasties Baltijos laisvosios prekybos zonos projektas nesusilaukė didesnio atsako. Visgi, trijų Baltijos valstybių ekonominis bendradarbiavimas buvo institucionalizuotas sudarius keletą sutarčių. Šių sutarčių pagrindinė idėja buvo ta, kad Baltijos valstybės turėtų sukurti laisvosios prekybos zoną.

Sovietų okupacija ir aneksija 1940 m. sudarė sąlygas formuotis Lietuvos, Latvijos ir Estijos bendrystei ir tarpusavio solidarumui, taip pat socialiniams-ekonominiams panašumams visose trijose Baltijos respublikose. Baltijos šalių tapatumas ėmė ryškėti ir įgauti aiškius kontūrus, susikūrus tautiniams sąjūdžiams ir sustiprėjus nacionalinio išsivaidavimo nuotaikoms XX a. devintojo dešimtmečio pabaigoje.

Baltijos šalyse šiuo metu vyksta sudėtingi politikos, ekonomikos ir socialinės srities transformacijų procesai, rodantys demokratiškus santykių plėtotę, orientaciją į universalių žmogiškųjų vertybių prioritetus, taip pat į visų veiklos sričių internacionalizavimą ir naujo kokybės lygmens ekonomikos, funkcionuojančios rinkos pagrindais, formavimą. Transformacijų procesai Baltijos šalyse reiškiasi įvairiai. Viena iš esminių tokios raidos kryptių yra susijusi su Baltijos regiono, kaip sudėtingos sistemos, raida.

Baltijos valstybių bendrumą buvo bandoma įtvirtinti instituciniu būdu. 1990 m. balandį buvo bandoma įkurti Baltijos bendradarbiavimo tarybą, kurios siekis buvo sukurti bendrą rinką ir tokiu būdu sumažinti ekonominę priklausomybę nuo Sovietų Sąjungos, tačiau šis sumanymas nebuvo įgyvendintas. 1990 m. gegužę buvo įkurta Baltijos Valstybių Taryba, kuri siekė įgyvendinti svarbiausius Baltijos valstybių politinius tikslus 1990–1992 m., t. y. stiprinti valstybingumą ir siekti tarptautinio pripažinimo.

Siekdamos nepriklausomybės, Baltijos valstybės – Estija, Latvija ir Lietuva – susidūrė su ta pačia politine realybe, o suvienytos bendrų tikslų ir politinių, socialinių ir ekonominių sąlygų, savo svarbiausių tikslų siekė bendromis pastangomis. Baltijos tapatybė pradėjo greitai stiprėti, kadangi sutapo pagrindiniai trijų valstybių politiniai tikslai po nepriklausomybės gavimo 1990 m.

Pradėjus kurti savarankišką užsienio politiką, trijų Baltijos šalių politikai turėjo pasirinkti bendradarbiavimo partnerius ir konkrečias tarptautinio bendradarbiavimo formas, tinkamiausias esamiems poreikiams ir interesams. Baltijos šalių užsienio politiką lėmė vidaus politinių ir ekonominių reformų tikslai (rinkos ekonomikos ir demokratinės valdymo tvarkos įgyvendinimas), išorinės grėsmės suvokimas ir turimos galimybės. Europa, kurios politinės sistemos dalimi 1990 m. tapo ir Baltijos šalys, skyrėsi nuo tarpukario laikotarpio Europos tuo, kad baigiantis XX a. ji buvo tapusi „*institucijų Europa*“.

Baltijos valstybių nepriklausomybės atkūrimas 1990–1991 m. sudarė prielaidas atnaujinti šių valstybių bendradarbiavimą. Atkūrus Baltijos valstybių nepriklausomybę, iš karto iškilo jų nepriklausomybės išsaugojimo, nacionalinio saugumo ir jo įtvirtinimo problemos.

Nepaisant visų sunkumų Baltijos valstybės gyvavo, tvirtėjo, kūrėsi nacionalinio saugumo ir krašto apsaugos institucijos. Lietuvoje, kaip ir kitose atsikūrusiose Baltijos valstybėse, nacionalinio saugumo sistema buvo plėtojama kaip Europos bendro saugumo ir transatlantinės gynybos sistemų dalis.

Baltijos šalių saugumo darbotvarkę lemia dabartinei saugumo aplinkai būdingi veiksniai: Lietuvos, Latvijos ir Estijos narystė NATO ir Europos Sąjungoje ir procesai, vykstantys šiose tarptautinėse organizacijose; procesai, vykstantys Europos Sąjungos ir NATO rytinėje kaimynystėje, ypač tiesiogiai su Baltijos šalimis besiribojančiose Nepriklausomų valstybių sandraugos valstybėse; atsakas į tarptautinio terorizmo iššūkių ir didėjanti masinio naikinimo ginklų platinimo grėsmė.

Lietuvos nacionalinio saugumo koncepcijos parengimo, svarstymo ir priėmimo procesas užtruko daugiau nei penkerius metus. Pagaliau 1996 m. gruodžio 19 d. Seimas priėmė Lietuvos nacionalinio saugumo pagrindų įstatymą, kuris nustatė Lietuvos nacionalinio saugumo užtikrinimo priemones ir būdus. Keičiantis Lietuvos vidaus ir geostrateginei aplinkai nuo 1998 iki 2013 m. sausio 17 d. Nacionalinio saugumo pagrindų įstatymas ir jo priedėlis net dvidešimt vieną kartą buvo keičiamas ir papildomas.

2002 m. gegužės 28 d. Lietuvos Respublikos Seimas priėmė „Nacionalinio saugumo strategiją“, kuri sudarė sąlygas užtikrinti valstybės suverenitetą, teritorinį vientisumą, demokratiją, žmogaus teises ir laisves, privatumą, saugią aplinką atsirandant pavojams, gausėjant rizikos veiksniams, kylant grėsmėms, krizinėms situacijoms ir kariniams konfliktams. Tuo metu Lietuva dar nebuvo tapusi NATO ir ES nare, todėl daugelis Lietuvos Respublikos nacionalinio saugumo strategijos nuostatų turėjo padėti siekti narystės šiose tarptautinėse organizacijose ir jai pasirengti. Lietuvai tapus NATO ir ES nare, buvo nuspręsta nacionalinio saugumo strategiją patobulinti (patobulinta 2005 m. sausio 20 d.), kad ji atitiktų dabartinę situaciją ir numatytų tolesnes Lietuvos nacionalinio saugumo užtikrinimo gaires. Lietuvos Respublikos Seimas 2012 m. birželio 26 d. priėmė naują „Nacionalinio saugumo strategijos“ redakciją, kuri įtvirtino naują Lietuvos vidaus ir geostrateginę padėtį, pritarė sėkmingai Lietuvos integracijai į ES, NATO ir kitas tarptautines struktūras.

Šiuo metu Lietuvą, Latviją ir Estiją sieja platus trišalių institucijų ir ryšių tinklas. Per nepriklausomybės laikotarpį šios trys valstybės išplėtojo Šiaurės šalių pavyzdžiu grindžiamą bendradarbiavimo institucijų struktūrą, kurios pagrindą sudaro 1991 m. lapkričio 8 d. įkurta Baltijos Asamblėja ir 1994 m. birželio 13 d. Baltijos Valstybių Ministrų Taryba. 1993 m. spalio 31 d. įkurta nuolatinė tarptautinio bendradarbiavimo organizacija – Baltijos Taryba, veikianti per Baltijos Asamblėją ir Baltijos Valstybių Ministrų Tarybą.

Taip pat pradėti organizuoti Baltijos valstybių prezidentų susitikimai, kurie nebuvo institucionalizuoti ir vyksta iki šiol *ad hoc* principu, vyksta bendradarbiavimas užsienio politikos, saugumo, gynybos, karinėje, ekonomikos, kultūros ir kitose srityse. Liberalizuoti tarpusavio ekonominiai mainai. Pastebėtina, kad palyginti su kitomis ekonominėmis regioninėmis organizacijomis, Baltijos šalys išimtinai toli pažengę liberalizuodamos trišalę prekybą – pasaulyje yra nedaug laisvosios prekybos žemės ūkio produktais pavyzdžių. Bendri tikslai ir bendradarbiavimo struktūra padeda įgyvendinti nacionalinius siekius ekonomikos, politikos, saugumo srityje.

Nuo 1994 m. vis daugiau ėmė rasti Baltijos valstybių tarpusavio konkurencijos ir nesutarimų. Vienas iš nesutarimų šaltinių tarp Baltijos valstybių buvo sienų delimitacija (konfliktas kilo tarp Lietuvos ir Latvijos bei Latvijos ir Estijos). Kitas konfliktas tarp Latvijos ir Lietuvos buvo susijęs su oro erdvės kontrole ir su Latvijoje esančia oro navigacijos stotimi. Tačiau dauguma nesutarimų, kylančių tarp Baltijos valstybių, buvo ir yra ekonominio pobūdžio, kadangi Estijos, Latvijos ir Lietuvos ekonomikų panašumas labiau skatino konkurenciją nei bendradarbiavimą ekonomikos srityje. Nesutarimą dėl Būtingės naftos terminalo statymo galima taip pat sieti su Latvijos ir Lietuvos atskirais ekonominiais interesais. Be to, dar buvo vadinamieji „kiaulių“ ir „silkių“ karai, kurie buvo tik ekonominio pobūdžio, paskatinti tarpusavio konkurencijos.

Kalbant apie narystę ES, kiekviena valstybė siekė kuo greičiau integruotis, nors konkurencija ėjo kartu su pastangomis daugiau bendradarbiauti ekonomikos srityje. Ypač konkurencija integruojantis į ES išryškėjo tada, kai Estija pirmoji gavo kvietimą dėl derybų narystės klausimais. Vis dėlto bendradarbiavimas ir politikos koordinavimas tarp Lietuvos, Latvijos ir Estijos išliko santykinai svarbus užsienio politikos tikslas iki šiol ir buvo formalizuotas pasirašius nemažai trišalių įvairių sričių susitarimų ir įkūrus trišalių regioninių politikos koordinavimo institucijų.

2. Bendradarbiavimas saugumo ir gynybos srityje

Išskirtinis lieka trijų Baltijos valstybių bendradarbiavimas saugumo srityje. Baltijos regionas, kaip visuma ir kiekviena šalis atskirai, palaiko ilgalaikius saugumo ryšius su svarbiais partneriais už savo regiono ribų. Šie ryšiai rodo, kad Baltijos jūros teritorija nėra izoliuota, ekonomiškai nepriklausoma ir subalansuota saugumo sistema, bet priklauso vienai iš didesnio europinio ir transatlantinio saugumo tinklo regioninių posistemų. Baltijos šalių saugumo politika paremta gerų santykių plėtra su visomis euroatlantinės erdvės valstybėmis. Lietuva, Latvija ir Estija sukūrė tvirtą regioninio gynybinio bendradarbiavimo tinklą tarpusavyje ir su daugeliu NATO ir jos partnerių šalių.

Baltijos šalys, remiamos užsienio valstybių, aktyviai įgyvendina trišalius bendradarbiavimo projektus (Baltijos bataliono – BALTBAT, Baltijos oro erdvės kontrolės – BALTNET, karo laivų eskadros – BALTRON, BALTDEFCOL, ir kt.). Kai kurie projektai jau įgyvendinti. 2003 m. rugsėjo 26 d. Latvijoje vyko tarptautinės pratybos „Baltic Eagle 2003“, kuriomis buvo užbaigtas beveik dešimtmetį vykdytas BALTBAT projektas. Buvo nutarta, kad BALTBAT projektas įvykdė iškeltą užduotį – didinti sąveiką su NATO kariniais vienetais, rengti karinį personalą taikos palaikymo operacijoms. Jį pakeis glaudesnis sausumos pajėgų bendradarbiavimas, kurio esmė – kartu rengti mokymo doktrinas, bendras pratybas. Visi šie projektai buvo įmanomi tik dėl to, kad juos inicijavo, prižiūrėjo ir visokeriopai rėmė Vakarų valstybės, kurioms tai buvo gynybos diplomatijos priemonė, siekiant sustiprinti naujas demokratijas ir regioninį saugumą. Šie projektai padėjo Baltijos šalių kariuomenėms įgauti bendradarbiavimo įgūdžių ir suvokti, ką bendradarbiavimas ir integracija reiškia praktiškai. Klausimas, ar Baltijos valstybės bus saugumo teikėjos, ar tik paprasčiausios jo vartotojos, šiandien visiškai nebeaktualus. Per 1994–2013 metų laikotarpį daugiau kaip 4000 Lietuvos karių dalyvavo 13 tarptautinių operacijų ir misijų.

Ateityje indėlis į tarptautines operacijas dar labiau didės: 2014 m. Lietuva planuoja būti pasirengusi užsienyje nuolat išlaikyti apie 10 proc. savo sausumos pajėgumų. Dalyvavimas tarptautinėse operacijose suteiks valstybei tvirtesnes pozicijas tarptautinių organizacijų viduje ir didins Lietuvos, kaip svarbios tarptautinės saugumo sistemos veikėjos, vaidmenį.

Lietuvos karinėje strategijoje pabrėžiama, kad „*Lietuvos saugumas yra grindžiamas savarankiška ir kolektyvine gynyba*“. Lietuvos narystė NATO įpareigoja rengti Lietuvos kariuomenę ir plėtoti pajėgumus savarankiškai krašto gynybai ir bendriems kolektyvinės gynybos veiksams su NATO sąjungininkais ginant Lietuvą ir bet kurią kitą NATO valstybę. Kartu narystė NATO garantuoja, kad Lietuva, jei ji bus užpluta, bus ginama likusių NATO valstybių karinėmis pajėgomis“.

Tapdamos NATO narėmis, Baltijos šalys transformuoja savo karines pajėgas kurdamos modernius karinius pajėgumus, siekdamos tapti pati-

kimomis naujomis sąjungininkėmis naujame Aljanse, pasiruošusiomis priimti rytojaus saugumo iššūkius. NATO narių tikslas – turėti gerai parengtas ir aprūpintas, greitai perdislokuojamas mobilias pajėgas, kurios būtų pasirengusios veikti kartu su tarptautinėmis Aljanso pajėgomis.

Lietuva yra sukaupusi nemažą regioninio karinio bendradarbiavimo patirtį. Bendri projektai padeda taupyti lėšas, didina tarpusavio supratimą, santykių skaidrumą.

2004 m. kovo 17 d. Lietuvos parlamentinės partijos pasirašė susitarimą dėl 2005–2008 m. gynybos politikos siekiant Lietuvos saugumo, kuriame pratęsė Lietuvos parlamentinių partijų susitarimą dėl Lietuvos gynybos politikos 2001–2004 m.

Lietuvos politinių partijų susitarime „Dėl 2008–2012 metų Lietuvos užsienio politikos principų, strateginių gairių ir tikslų“ politinės partijos skelbia, kad svarbiausias strateginis Lietuvos užsienio politikos tikslas yra pirmiausia diplomatinėmis priemonėmis užtikrinti tautos ir valstybės saugumą, demokratinę jos raidą ir piliečių gerovę. Politinės partijos pritaria sėkmingai Lietuvos integracijai į ES, NATO ir kitas tarptautines struktūras ir remia aktyvų Lietuvos dalyvavimą jose.

3. Lietuvos, Latvijos ir Estijos strateginis bendradarbiavimas su JAV

Pasiektas parlamentinių partijų susitarimas, artėjant NATO aukščiausio lygio susitikimui Čikagoje 2012 m. gegužės 20–21 d., yra aiškus signalas partneriams NATO, kad Lietuva yra patikima sąjungininkė, pasirėngusi vykdyti savo duotus įsipareigojimus.

Lietuvos Respublikos Prezidentė Dalia Grybauskaitė dalyvavo NATO vadovų susitikime Čikagoje, kuriame buvo svarstomi NATO kolektyvinės gynybos stiprinimo, priešraketinės gynybos, misijos Afganistane ir kovos su naujomis grėsmėmis klausimai.

NATO viršūnių susitikime dalyvavusi šalies vadovė pabrėžė, kad šiaime susitikime Lietuva pasiekė ir įtvirtino visus užsibrėžtus tikslus mūsų šalies ir žmonių saugumui užtikrinti.

Susitikime nutarta neterminuotam laikui pratęsti NATO oro poli-

cijos misiją, užtikrintos kolektyvinės gynybos garantijos (kaip numato 5 Vašingtono sutarties straipsnis), patvirtintos priemonės gynybos planams įgyvendinti, nuspręsta, kad priešraketinė gynyba nebus dalijama į sektorius ir NATO šalis gins visavertę, efektyvi ir savarankiška NATO PRG (priešraketinės gynybos) sistema.

„Tai Baltijos valstybėms pats sėkmingiausias ir rezultatyviausias NATO viršūnių susitikimas. Per trejus metus pasiekta tikrai daug. Lietuvos narystė NATO tampa reali ir visavertė. Pagaliau turime aiškias ir konkrečias saugumo garantijas, kad būsime ginami ir apginti. Lietuvos žmonės gali jaustis saugūs“, – pabrėžė Prezidentė Dalia Grybauskaitė.

Tvirtą paramą NATO oro policijos misijai Baltijos valstybėse išreiškė ir Šiaurės Atlanto bendradarbiavimo taryboje kalbėjęs JAV Prezidentas Barackas Obama. Ši misija NATO viršūnių susitikime įvardyta kaip vienas sėkmingiausių išmaniosios gynybos ir Aljanso solidarumo pavyzdžių. Savo ruožtu, Baltijos šalys paskelbė, kad didina savo įnašą į oro policijos misijos įgyvendinimą.

NATO viršūnių susitikime priimta 13 dokumentų. Svarbiausi – NATO viršūnių susitikimo deklaracija ir didelis gynybos įsipareigojimų paketas „NATO pajėgumai 2020“ – numato efektyvios gynybos stiprinimo priemones dabar ir po 10-ies metų. Sutarta įgyvendinti Aljanso narių tarpusavio bendradarbiavimo ir sąveikos stiprinimo iniciatyvas „išmanioji gynyba“ ir „sujungtosios pajėgos“, kurios padės efektyviai ir solidariai panaudoti NATO šalių karinius, finansinius ir technologinius pajėgumus. Išmaniosios gynybos iniciatyva apims ir Lietuvai aktualias NATO priešraketinės gynybos sistemą ir oro policijos misiją Baltijos valstybėse.

„NATO oro policijos misija Baltijos šalyse yra vienas geriausių išmaniosios gynybos pavyzdžių ir akivaizdus NATO solidarumo ženklas. Lietuva aukštai vertina sąjungininkių pasiryžimą tęsti oro policijos misiją. Baltijos šalys susitarė nuo 2015 m. daugiau nei dvigubai padidinti savo indėlį į misiją – nuo 2,2 mln. eurų iki 5 mln. eurų per metus“, – sakė Prezidentė Dalia Grybauskaitė.

Aljanso viršūnių susitikime Čikagoje dalyvavusi Prezidentė Dalia Grybauskaitė Baltijos šalių saugumo klausimus aptarė su Jungtinių

Amerikos Valstijų Prezidentu Baracku Obama. Pokalbyje taip pat dalyvavo Latvijos Prezidentas Andris Bērzinis (Andris Bērziņš) ir Estijos Ministras Pirmininkas Andrusas Ansipas. Baltijos valstybių vadovai su JAV Prezidentu kalbėjosi apie Baltijos šalių gynybos planų įgyvendinimą, oro policijos misijos pratęsimą ir regioninio saugumo klausimus.

Šalies vadovė padėjo JAV Prezidentui Barackui Obamai už NATO viršūnių susitikime priimtus Baltijos valstybėms svarbius sprendimus dėl priešraketinės gynybos sistemos, oro policijos misijos, gynybos planų įgyvendinimo. Pasak Prezidentės, be asmeninio Prezidento B. Obamos indėlio šie Baltijos valstybių saugumui labai svarbūs rezultatai nebūtų įmanomi. Tvirtą paramą oro policijos misijai Baltijos valstybėse JAV Prezidentas Barackas Obama išreiškė ir kalbėdamas Šiaurės Atlanto bendradarbiavimo taryboje.

2013 m. rugpjūčio 30 d. (Vašingtonas) su darbo vizitu į JAV išvykusi Lietuvos Respublikos Prezidentė Dalia Grybauskaitė Vašingtone susitiko su Latvijos Prezidentu Andriu Bērzinu ir Estijos Prezidentu Toomu Hendriku Ilvesu. Prieš susitikimą Baltuosiuose rūmuose su JAV Prezidentu Baracku Obama Baltijos šalių vadovai trišaliame susitikime aptarė regiono saugumui svarbiausius klausimus.

Praėjus 15 metų nuo JAV ir Baltijos šalių partnerystės ir bendradarbiavimo chartijos pasirašymo, Baltijos šalių ir JAV Prezidentai susitiko Vašingtone aptarti tolesnio bendradarbiavimo perspektyvų.

Pirmąją bendradarbiavimo chartiją 1998 m. Vašingtone pasirašė Lietuvos Prezidentas Algirdas Brazauskas, Latvijos Prezidentas Guntis Ulmanis, Estijos Prezidentas Lennartas Meris ir JAV Prezidentas Billas Clintonas.

Pasak Lietuvos Prezidentės, per tą laiką Baltijos šalys užsitikrino realias saugumo garantijas ir tapo patikimomis partnerėmis. „Turime konkrečius Baltijos šalių kolektyvinės gynybos planus, nuolatinę NATO oro policijos misiją. Lietuvoje įsteigtas NATO energetinio saugumo kompetencijos centras, Medininkuose veikia Branduolinio saugumo centras, Estijoje – NATO kibernetinio saugumo centras. Lietuvos, Latvijos ir Estijos indėlis vertinamas tiek prisidedant prie saugumo pasaulyje užti-

krinimo, tiek įveikiant ekonominę krizę.“

Tačiau, pasak Prezidentės, besikeičiant geopolitinei situacijai ir modernėjant grėsmėms būtina ieškoti naujų galimybių šalių saugumui užtikrinti. „Stiprėjantis strateginis bendradarbiavimas su JAV prisidės prie viso regiono saugumo, stabilumo ir ekonominės gerovės.“

Rugpjūčio 30 d. (Vašingtonas) Lietuvos, Latvijos, Estijos ir Jungtinių Amerikos Valstijų Prezidentai Baltuosiuose rūmuose pasirašė bendrą *politinę deklaraciją*, kuria įtvirtinamas JAV ir Baltijos šalių įsipareigojimas stiprinti strateginį bendradarbiavimą karinio, energetinio, kibernetinio ir ekonominio saugumo srityse. Taip pat pabrėžiami Baltijos šalių pasiekti laimėjimai ir pripažįstamas jų indėlis ir augantis vaidmuo sprendžiant kritinius pasaulio saugumo ir ekonomikos klausimus.

„Tai svarbus politinis dokumentas, kuris įtvirtina strateginio Baltijos šalių ir JAV bendradarbiavimo tęstinumą, pagrįstą Baltijos Chartijos vertybėmis. Pripažįsta Baltijos šalių vaidmenį siekiant užtikrinti tarptautinę saugumą ir žmonių gerovę. Suvienija JAV ir Baltijos šalių pastangas kovojant su naujomis karinio, energetinio ir kibernetinio saugumo grėsmėmis“, – sakė Lietuvos Respublikos Prezidentė D. Grybauskaitė.

Deklaracijoje teigiama, kad keturios valstybės (Lietuva, Latvija, Estija ir JAV) dar karta *patvirtina savo ryžta stiprinti tarpusavio santykius* – kartu plėtoti prekybos ryšius, siekiant ekonominio klestėjimo, stiprinti strateginį bendradarbiavimą, sprendžiant pasaulio saugumo problemas, ir remti demokratiją, žmogaus teises visame pasaulyje.

Dokumente pabrėžiama, kad per du dešimtmečius nuo nepriklausomybės atkūrimo Baltijos šalys sėkmingai įgyvendino 1998 m. Baltijos Chartijoje įrašytus pažadus ir tapo vertinamomis NATO ir ES narėmis. „Papildydamos labiausiai išsivysčiusių šalių gretas tokiose organizacijose kaip Ekonominio bendradarbiavimo ir plėtros organizacija ir euro zonoje, taip pat pirmininkaudamos ES Tarybai, jos ir toliau plečia savo teigiamą įtaką sprendžiant pasaulio saugumo ir ekonomikos problemas“, – rašoma deklaracijos tekste.

Tai pat išsakomas geopolitinis interesas stiprinti JAV ryšius su dinamiškiausiu, ekonomiškai stabiliausiu ir saugiausiu Europoje regio-

nu – Baltijos ir Šiaurės valstybėmis. Pabrėžiama, kad Šiaurės ir Baltijos šalių bendradarbiavimas yra lemiamas sėkmės veiksnys. Teigiama, kad Baltijos ir Šiaurės valstybės yra stipresnės ir jų įtaka didesnė, kai dirba kartu ir vienija pastangas siekdamos bendrų tikslų.

Ypatingas dėmesys skiriamas bendriems veiksmams kovoje su naujomis grėsmėmis. Atverčiamas naujas puslapis energetinio saugumo srityje – pareikšta tiesioginė parama Trečiojo ES energetikos paketo ir energetikos jungčių įgyvendinimui. Tai reiškia, kad bus remiamos Baltijos šalių pastangos užtikrinti alternatyvų energijos tiekimą, didinti konkurenciją ir skaidrumą energetikos sektoriuje. Užsitikrinus energetinį saugumą bus sukurtas pagrindas tvariam regiono ekonomikos augimui. Sutariama bendradarbiauti stiprinant branduolinę saugą.

Naujas bendradarbiavimo puslapis atverčiamas ir kibernetinio saugumo srityje. Atsižvelgiant į nesenas kibernetines atakas prieš Baltijos šalis, bus imtasi regioninių ir globalių priemonių kibernetiniam saugumui regione stiprinti. Bus bendradarbiaujama stiprinant regiono ypatingos svarbos infrastruktūros objektų kibernetinį saugumą ir siekiama sukurti atvirą, saugų ir patikimą internetą.

Deklaracijoje aptariamas ir Baltijos šalių indėlis stiprinant Europos Sąjungos ekonominius ryšius su JAV. Patvirtintas įsipareigojimas derėtis dėl didžiausio pasaulyje prekybinio susitarimo – ES ir JAV Transatlantinės prekybos ir investicijų sutarties, kuri sustiprins pasaulinę prekybos sistemą, skatins konkurencingumą, ekonomikos augimą ir sukurs milijonus naujų darbo vietų. Tai vienas iš svarbiausių Lietuvos pirmininkavimo ES Tarybai darbų, nes antrasis šios sutarties derybų raundas įvyko 2013 m. spalį, būtent per Lietuvos pirmininkavimą ES Tarybai.

Gynybos srityje pabrėžiama, kad Baltijos šalys svariai prisideda prie NATO misijų vykdymo ir yra įsipareigojusios plėtoti Aljanso pajėgumus, reikalingus kolektyvinei gynybai, pripažįstama praktinio bendradarbiavimo svarba. Todėl Baltijos šalys ir JAV kartu dirbs kurdamos efektyvesnes technologijas ir sieks kuo efektyvesnio turimų išteklių panaudojimo. Sutariama koordinuoti veiksmus NATO viduje, kad būtų nustatyti ir plėtojami svarbiausi prioritetiniai pajėgumai, mokymų ir

pratybų galimybės.

Politiniame pareiškime taip pat pripažįstama, kad per pastaruosius kelis dešimtmečius Baltijos valstybės pasiekė išpūdingų demokratinių laimėjimų ir santykiuose su Rytų Partnerystės šalimis rodo lyderystės pavyzdį. Tai labai aiški parama Lietuvos pirmininkavimui ES Tarybai, kurio vienas svarbiausių prioritetų – santykių su Rytų partnerystės šalimis stiprinimas. Europinė Ukrainos ir kitų Rytų kaimynių integracija yra svarbi tarptautiniam saugumui.

Krašto apsaugos ministro gairėse 2008–2013 m. nustatytos NATO ir ES narės Lietuvos krašto apsaugos sistemos pagrindiniai vidutinės trukmės (šešerių metų) plėtros tikslai ir prioritetai, kurie padėtų užtikrinti valstybės gynybos sistemos efektyvumą. Jose taip pat įvardijami pagrindiniai šalies prisiimti kolektyviniai ir tarptautiniai saugumo įsipareigojimai.

4. Baltijos šalis mobilizuojantys nauji iššūkiai

2013 m. spalio 31 d. (Birinių pilis, Latvija). Lietuvos Respublikos Prezidentė Dalia Grybauskaitė susitiko su Latvijos Prezidentu Andriu Berziniu ir Estijos Prezidentu Toomu Hendriku Ilvesu. Tai tradicinis Baltijos šalių vadovų susitikimas (vyksta nuo 1994 m. kovo 25 d.), kurio tikslas kasmet aptarti visam regionui aktualius klausimus ir susitarti kaip stiprinti trijų valstybių tarpusavio bendradarbiavimą.

Valstybių vadovai ypatingą dėmesį skyrė bendriems veiksams energetiniam, ekonominiam, kariniam ir informaciniam Baltijos šalių saugumui užtikrinti.

„Nauji iššūkiai mobilizuoja Baltijos šalis. Vienybė, lydėjusi kovoje už laisvę ir nepriklausomybę, dabar mus sutelkia bendram darbui. Turime bendromis jėgomis užtikrinti regiono energetinę ateitį, vieningai ieškoti sprendimų, kaip įveikti suaktyvėjusio informacinio karo grėsmes, atremti ekonominių spaudimą“, – sakė Prezidentė.

Šalies vadovės teigimu, alternatyvų brangioms rusiškomis dujoms paieška ir priklausomybės nuo „Gazpromo“ mažinimas išlieka esminiu Baltijos šalių strateginiu tikslu. Todėl būtina kuo greičiau įgyvendinti

energetinių jungčių su Švedija, Lenkija ir Suomija projektus, didinti vidinių jungčių tarp Baltijos šalių pralaidumą ir užtikrinti diversifikuotą energijos tiekimą.

Pasak Lietuvos Prezidentės, Lietuvos pirmininkavimas ES Tarybai – galimybė paspartinti visoms Baltijos valstybėms svarbius energetikos projektus. Europos Komisija į prioritetinių projektų sąrašą įtraukė 15 projektų iš Baltijos šalių, tarp jų – 6 Lietuvos projektai. Jų įgyvendinimui bus skirtas finansavimas iš 2014–2020 m. ES biudžeto.

Šalies vadovės teigimu, viena anksčiausių alternatyvų „Gazprom“ dujoms – 2014 m. pabaigoje pradėsiantis veikti Klaipėdos suskystintų dujų (SGD) terminalas. Prireikus, šis terminalas galėtų tiekti dujas Estijai ir Latvijai.

Lietuvos, Latvijos ir Estijos vadovai taip pat kalbėjo apie regiono karinį saugumą. NATO matomumo Baltijos šalyse stiprinimas, realus kolektyvinės gynybos garantijų ir planų įgyvendinimas per konkrečias NATO pratybas yra svarbiausi gynybos srities darbai.

Susitikime kalbėta ir apie pasirengimą Vilniaus viršūnių susitikimui, kuris, kaip tikimasi, atvers naują ES santykių su Rytai etapą. 2013 m. lapkritį vykusiam susitikime buvo siekiama pasirašyti ES asociacijos sutartį su Ukraina¹ ir parafuoti analogiškas sutartis su Moldova ir Gruzija.² Prezidentai pabrėžė, kad sėkmingas Rytų partnerių suartėjimas su

¹ Ukrainos Prezidentas Viktoras Janukovičius 2013 m. lapkričio 28–29 d. atvykęs į Vilnių atsisakė pasirašyti asociacijos sutartį su ES. V. Janukovyčius pareiškė, kad Ukraina nori pasirašyti asociacijos sutartį su ES artimiausioje ateityje. V. Janukovičius po Rytų partnerystės viršūnių susitikimo Vilniuje pakartojo, kad jo šalis suinteresuota, kad vyktų trišalės derybos tarp Ukrainos, ES ir Rusijos, nors tokį derybų formatą atmetė ES institucijų vadovai. „Kita galimybė bus ES–Ukrainos viršūnių susitikimas, kuris suplanuotas 2014 metų kovo pradžioje“, – teigė Ukrainos prezidento patarėjas A. Hončarukas.

² Susitikimo metu ES taip pat parafavo Asociacijos sutartis su Moldova ir Gruzija, kurios apima ir laisvosios prekybos susitarimus.

ES – strateginis visų trijų Baltijos šalių interesas.³

Prezidentė padėkojo Estijos ir Latvijos vadovams už paramą šiuo, Lietuvai ypatingu laikotarpiu. ES Tarybai pirmininkaujanti Lietuva turėjo ne tik priimti visiems Europos žmonėms svarbius sprendimus, bet ir atremti ekonominę spaudimą, kibernetines atakas, agresyvią informacinę kampaniją ir bandymus diskredituoti Lietuvą tarptautinėje erdvėje.

Baltijos šalių prezidentai taip pat susitiko su euro grupės vadovu, Nyderlandų finansų ministru Joroenu Dijsselbloemu, su kuriuo aptarė euro zonos ir visos ES finansinę situaciją, kalbėjo apie euro įvedimo perspektyvas Latvijoje ir Lietuvoje.

Išvados

1. Glaudesnius regioninius ryšius Lietuva, Latvija ir Estija oficialiai užmezgė jau 1934 m. rugsėjo mėn. 12 d., Ženevoje pasirašiusios Baltijos valstybių santarvės ir bendradarbiavimo sutartį. Baltijos sandraugos įkūrimas 1934 m. prisidėjo prie intelektualinio bendradarbiavimo perkėlimo iš nevyriausybinių į valstybinių lygmenį. Intelektualų kongresai buvo akivaizdžiausias to pavyzdys. Kultūra ir švietimas buvo laikomi svarbiais veiksniais, galinčiais paskatinti politinį, ekonominį ir karinį Baltijos šalių bendradarbiavimą.

2. Sovietinė okupacija ir aneksija 1940 m. suformavo sąlygas formuoti realiam Lietuvos, Latvijos ir Estijos bendrumui ir tarpusavio solidarumui, taip pat socialiniams-ekonominiams panašumams visose trijose Baltijos respublikose.

3. Baltijos šalių tapatumas ėmė ryškėti ir įgauti aiškius kontūrus, su-

³ Kaip teigiama Rytų partnerystės Vilniaus Jungtinėje deklaracijoje, pagrindiniu Rytų partnerystės tikslu išlieka mobilumo saugioje ir gerai valdomoje aplinkoje didinimas, t. y. visa Europa – Vakarų ir Rytų – be sienų turi priklausyti jos valstybių piliečiams. Tarp deklaracijos tikslų iki 2015 m. – pradėti Asociacijos sutarčių įgyvendinimą, t. y. pradėti kurti tarp Rytų ir Vakarų Europos realios laisvosios prekybos erdvę, bendrą žinių ir inovacijų erdvę, vykdyti bendrus transporto infrastruktūros ir energetikos projektus, universitetų ir studentų mainų programas ir skatinti demokratines reformas Rytų partnerystės valstybėse.

sikūrus tautiniams sąjūdžiams ir sustiprėjus nacionalinio išsivadavimo nuotaikoms XX a. devintojo dešimtmečio pabaigoje.

4. Atgavus nepriklausomybę trys šalys pasuko skirtingais ekonomi- nių reformų keliais: Estija pasirinko staigų, o Latvija ir Lietuva – laips- nišką perėjimą prie rinkos ekonomikos. Baltijos šalių skirtumus sustipri- no ir skirtingų ekonominių partnerių pasirinkimas. Estija užmezgė labai glaudžius ryšius su Suomija, o Latvija ir Lietuva daugiau turėjo tarptau- tinių partnerių.

5. Tapusios visavertėmis tarptautinės bendruomenės narėmis Baltijos valstybės pirmaeilais tikslais ėmė laikyti tiek gynybos ir saugumo sti- prinimą, tiek ekonominės gerovės lygio kėlimą. 1990 m. gegužės mėne- sį įkurta (veikusi iki 1994 m. pradžios) Baltijos Valstybių Taryba buvo labai naudinga nepriklausomybės atkūrimo laikotarpiu politiškai inte- gruojant tris Baltijos valstybes ir formuojant jų bendrą solidarią poziciją, taip pat trijų valstybių, kaip vieningo politinio vieneto, įvaizdį pasaulyje.

6. Šiuo metu Lietuvą, Latviją ir Estiją sieja didelis trišalių instituci- jų ir ryšių tinklas. Per nepriklausomybės laikotarpį šios trys valstybės iš- plėtojo Šiaurės šalių pavyzdžiu grindžiamą bendradarbiavimo institucijų struktūrą, kurios pagrindą sudaro 1991 m. lapkričio 8 d. įkurta Baltijos Asamblėja ir 1994 m. birželio 13 d. Baltijos Valstybių Ministrų Taryba. 1993 m. spalio 31 d. įkurta nuolatinė tarptautinio bendradarbiavimo organizacija – Baltijos Taryba, veikianti per Baltijos Asamblėją ir Baltijos Valstybių Ministrų Tarybą. Taip pat pradėti rengti Baltijos valstybių pre- zidentų susitikimai, kurie nebuvo institucionalizuoti ir vyksta iki šiol *ad hoc* principu, vyksta bendradarbiavimas užsienio politikos, saugumo, gy- nybos, karinėje, ekonominėje, kultūrinėje ir kitose srityse.

7. Taigi Baltijos šalys sėkmingai bendradarbiavo kartu siekdamos ne- priklausomybės, narystės ES ir NATO. Tuo metu išryškėjo ir kai kurios varžybų tendencijos, bet vis tiek Baltijos valstybės iš esmės liko solidarios.

8. Išskirtinis lieka trijų Baltijos valstybių bendradarbiavimas saugu- mo srityje. Lietuvos, Latvijos ir Estijos bendradarbiavimas gynybos ir karinėje srityje yra svarbus jų saugumo, užsienio politikos ir gynybos politikos įrankis. Toks bendradarbiavimas remia strateginį trijų Baltijos

valstybių siekį integruotis į Vakarų saugumo institucijas; padeda stiprinti Baltijos šalių kariuomenių gynybinį potencialą, užtikrinti sąveiką su NATO ir atitikti šios organizacijos standartus ir reikalavimus, užtikrina aktyvų jų indėlį į tarptautines operacijas ir padeda siekti atvirumo ir pasitikėjimo tarp valstybių gynybos ir saugumo srityje. Lietuvos karinėje strategijoje (2012 m. lapkričio 22 d.) pabrėžiama, kad *Lietuvos saugumas yra grindžiamas savarankiška ir kolektyvine gynyba*.

9. Nuo 2004 m. kovo 17 d. Lietuvos parlamentinės partijos pasirašo susitarimus dėl Lietuvos užsienio politikos principų, strateginių gairių ir tikslų, dėl gynybos politikos kuriuose politinės partijos skelbia, kad svarbiausias strateginis Lietuvos užsienio politikos tikslas yra pirmiausia diplomatinėmis priemonėmis užtikrinti tautos ir valstybės saugumą, demokratinę jos raidą ir piliečių gerovę. Politinės partijos pritaria sėkmingai Lietuvos integracijai į ES, NATO ir kitas tarptautines struktūras ir remia aktyvų Lietuvos dalyvavimą jose.

10. Ypač glaudūs Baltijos šalių strateginės partnerystės santykiai su Jungtinėmis Amerikos Valstijomis. Lietuvos, Latvijos ir Estijos bendradarbiavimas su JAV saugumo ir gynybos srityje yra įvairiapusis ir platus. Jungtinės Valstijos, įgyvendindamos įvairiapusius projektus, teikė Baltijos šalims didžiulę karinę paramą, kurios tikslas – padėti Lietuvos, Latvijos ir Estijos ginkluotosioms pajėgoms pasiekti NATO standartus ir integruotis į europines ir transatlantines organizacijas. Po 2001 m. rugsėjo 11 d. teroro aktų JAV, Baltijos šalys pasiūlė ne tik moralinę, bet ir praktinę paramą teroro aukoms.

11. 2013 m. rugpjūčio 30 d. (Vašingtonas) Lietuvos, Latvijos, Estijos ir Jungtinių Amerikos Valstijų Prezidentai Baltuosiuose rūmuose pasirašė bendrą politinę deklaraciją, kuria įtvirtinamas JAV ir Baltijos šalių įsipareigojimas stiprinti strateginį bendradarbiavimą karinio, energetinio, kibernetinio ir ekonominio saugumo srityse. Taip pat pabrėžiami Baltijos šalių laimėjimai ir pripažįstamas jų indėlis ir augantis vaidmuo sprendžiant kritinius pasaulio saugumo ir ekonomikos klausimus. Baltijos šalis mobilizuojantys nauji iššūkiai: bendri veiksmai energetiniam, ekonominiam, kariniam ir informaciniam Baltijos šalių saugumui užtikrinti.

Literatūra

1. Baltijos regionas: konfliktai ir bendradarbiavimas: kelias iš precieties į ateitį. (2004). Parengė spaudai Ilo Publishers. Tallinn: Ilo.

2. Baltijos šalys stiprina strateginį bendradarbiavimą su JAV. Prezidentės spaudos tarnyba, 2013-08-30. [žiūrėta 2013-09-10]. Prieiga per internetą: http://www.president.lt/lt/spaudos_centras_392/pranesimai_spaudai/baltijos_salys_stiprina_strategini_bendradarbiavima_su_jav.html.

3. Baltijos šalis mobilizuoja nauji iššūkiai. Prezidentės spaudos tarnyba, 2013-10-31, (Birinių pilis, Latvija). [žiūrėta 2013-11-01]. Prieiga per internetą: http://www.president.lt/lt/spaudos_centras_392/pranesimai_spaudai/baltijos_salis_mobilizuoja_nauji_issukiai.html.

4. Janukovyčius V. Ukraina asociacijos sutartį nori pasirašyti artimiausiu metu (atnaujinta). [žiūrėta 2014-02-17]. Prieiga per internetą: <http://www.lrytas.lt/pasaulis/europa/v-janukovycius-ukraina-asociacijos-sutarti-nori-pasirasyti-artimiausiu-metu-atnaujinta.htm>.

5. JAV ir Baltijos šalių Prezidentai pasirašė bendrą Politinę deklaraciją. Prezidentės spaudos tarnyba, 2013-08-30 [žiūrėta 2013-09-10]. Prieiga per internetą: http://www.president.lt/lt/spaudos_centras_392/pranesimai_spaudai/jav_ir_baltijos_saliu_prezidentai_pasirase_bendra_politine_deklaracija.html.

6. Jermalavičius T., Baltijos valstybių karinis bendradarbiavimas – skyrybos ar santuoka? *Delfi.lt*, 2010-10-12. [žiūrėta 2011-01-24]. Prieiga per internetą: <http://www.delfi.lt/news/ringas/abroad/tjermalavicius-baltijos-valstybiu-karinis-bendradarbiavimas-skyrybos-ar-santuoka.d?id=37417753>.

7. Kirkilas G. Moldovos ir Gruzijos pažanga Vilniuje – ženklas Ukrainai ir Rusijai. [žiūrėta 2014-02-15]. Prieiga per internetą: <http://www.alfa.lt/straipsnis/15167540/kirkilas-moldovos-ir-gruzijos-pazanga-vilniuje-zenklas-ukrainai-ir-rusijai>.

8. Lietuvos Respublikos, Estijos Respublikos, Jungtinių Amerikos Valstijų bei Latvijos Respublikos partnerystės chartija, Vašingtonas, 1998 m. sausio 16 d., Užsienio reikalų ministerijos archyvas, ap. 4, b.

764, l. 1-6, 12.

9. Lietuvos, Estijos ir Latvijos santarvės ir bendradarbiavimo sutartis. Žr.: Sirutavičius V., Nekrašas E., Lopata R., sudar., Svarbiausios Lietuvos Respublikos tarptautinės sutartys 1918–1995. (1997). Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla, p. 122–125.

10. Lietuvos Respublikos karinė strategija, patvirtinta Lietuvos Respublikos krašto apsaugos ministro 2012 m. lapkričio 22 d. įsakymu Nr. V-1305. [žiūrėta 2013-09-09]. Prieiga per internetą: http://www.kam.lt/lt/gynybos_politika_490/aktualus_dokumentai_492/strateginiai_dokumentai_494.html.

11. Lietuvos Respublikos nacionalinio saugumo pagrindų įstatymas. Vilnius, 1996-12-19, Nr. VIII-49, Valstybės žinios, 1997, Nr. 2-16. Prieiga per internetą: http://www3.lrs.lt/pls/inter3/dokpaieska.showdoc_l?p_id=34169&p_query=&p_tr2=, 2008-06-15; Aktuali redakcija nuo 2013 m. sausio 30 d., http://www3.lrs.lt/pls/inter3/dokpaieska.showdoc_l?p_id=442449, 2013-09-09.

12. Lietuvos parlamentinių partijų susitarimas dėl gynybos politikos 2012–2016 m., Vilnius, 2012-05-08. [žiūrėta 2013-10-14]. Prieiga per internetą: <http://www3.lrs.lt/docs2/KJKGMSKK.PDF>.

13. Lietuvos politinių partijų susitarimas „Dėl 2008–2012 metų Lietuvos užsienio politikos principų, strateginių gairių ir tikslų“, Vilnius, 2008-10-28. [žiūrėta 2013-10-14]. Prieiga per internetą: <http://www3.lrs.lt/docs2/NXWIRFXQ.DOC>.

14. Lietuvos Respublikos Seimo nutarimas „Dėl Nacionalinio saugumo strategijos patvirtinimo“, Vilnius, 2002-05-28, Nr. IX-907, Valstybės žinios, 2002, Nr. 56-2233. [žiūrėta 2008-06-15]. Prieiga per internetą: http://www3.lrs.lt/pls/inter3/dokpaieska.showdoc_l?p_id=167925&p_query=&p_tr2=.

15. Lietuvos Respublikos Seimo nutarimas „Dėl Seimo nutarimo „Dėl Nacionalinio saugumo strategijos patvirtinimo“ priedo pakeitimo“, Vilnius, 2005-01-20, Nr. X-91, Valstybės žinios, Nr. 15-473. [žiūrėta 2008-06-15]. Prieiga per internetą: http://www3.lrs.lt/pls/inter3/dokpaieska.showdoc_l?p_id=249438.

16. Lietuvos Respublikos Seimo nutarimas „Dėl Nacionalinio saugumo strategijos patvirtinimo“, Vilnius, 2002-05-28., IX-907, Valstybės žinios, 2002, Nr. 56-2233. [žiūrėta 2008-06-15]. Prieiga per internetą: http://www3.lrs.lt/pls/inter3/dokpaieska.showdoc_l?p_id=167925&p_query=&p_tr2=.

17. Lietuvos Respublikos Seimo nutarimas „Dėl Nacionalinio saugumo strategijos patvirtinimo“. Aktuali redakcija, 2012-06-26, Nr. IX – 907. [žiūrėta 2013-09-09]. Prieiga per internetą: http://www3.lrs.lt/pls/inter3/dokpaieska.showdoc_l?p_id=429234.

18. Lietuvos Respublikos karinė strategija, patvirtinta Lietuvos Respublikos krašto apsaugos ministro 2004-11-15 įsakymu Nr. V-1226. [žiūrėta 2008-05-14]. Prieiga per internetą: <http://www.kam.lt/EasyAdmin/sys/files/Lietuvos%20karine%20strategija%202004.doc>.

19. Melnikas, B. (2002). Transformacijos. Vilnius: Vaga.

20. Puleikytė K., Trys Baltijos „sesės“: regioninio tapatumo beiėškant. Geopolitika. 2006-05-23.[žiūrėta 2006-07-10]. Prieiga per internetą: <http://www.geopolitika.lt/?artc=426>.

21. Vilpišauskas, R. (2001). Integracija Europoje: Baltijos šalys ir Europos Sąjunga, Vilnius: Arlila.

22. Žalimas. D. (1999). Lietuvos integracija į NATO: pagrindinės kryptys ir priemonės. Žr. NATO vakar, šiandien, rytoj, Lopata R., Vitkus G., sudar., Vilnius: Eugrimas, p. 145–149.

23. Žigaras, F. (2012). Baltijos šalių institucinis bendradarbiavimas. Vilnius: Generolo Jono Žemaičio Lietuvos karo akademija.

24. 2003 metų ataskaita apie nacionalinio saugumo būklę ir plėtrą. (2004). Vilnius. [žiūrėta 2005-05-0]. Prieiga per internetą: http://www3.lrs.lt/pls/inter/w5_show?p_r=733&p_d=32820.

25. 2012 m. gegužės 20–21 d. Prezidentė Dalia Grybauskaitė su darbo vizitu lankėsi Čikagoje, kur dalyvavo NATO viršūnių susitikime. [žiūrėta 2012-06-01]. Prieiga per internetą: http://www.president.lt/lt/prezidento_veikla/vizitai/uzsienyje/2012_m._geguzes_20-21_d._prezidente_dalia_grybauskaite_su_darbo_vizitu_lankesi_cikagoje_kur_dalyvavo_nato_virsuniu_susitikime.html.

THE DEVELOPMENT OF COOPERATION BETWEEN THE BALTIC STATES UNDER THE CIRCUMSTANCES OF GLOBALIZATION

Assoc. Prof. Dr. Feliksas ŽIGARAS

Summary

The article surveys the development of Baltic States' co-operation from inter-war period up to the present days as well as the beginning of regional co-operation. Soviet occupation and annexation in 1940 formed the conditions for the real community and mutual solidarity of Lithuania, Latvia and Estonia, as well as social and economic similarity of all the Baltic States. In the beginning of the last decade of the twentieth century three Baltic countries became independent states in the international system again. The Baltic States' security agenda was determined by factors similar to present security environment. The most significant goal of national security and foreign policy of Republic of Lithuania was the membership of European Union and NATO. At present Lithuania, Latvia and Estonia are related by the wide network of trilateral institutions and relationships. The co-operation of the three Baltic States in the area of security remains exclusive, as well as the agreements of Lithuanian political parties about the principles of Lithuanian foreign policy, strategic guidelines and objectives, and defence policy.

AUTORIAUS LYDRAŠTIS

Autoriaus vardas, pavardė: Feliksas Žigaras

Mokslo laipsnis ir vardas: docentas, daktaras

Darbo vieta ir pareigos: Generolo Jono Žemaičio Lietuvos karo akademijos Politikos mokslų katedros docentas

Autoriaus mokslinių interesų sritys: Lietuvos tarptautinis bendradarbiavimas; Lietuvos, Latvijos ir Estijos santykiai; pilietinio ugdymo raida, patirtis, Lietuvos kariuomenės problemos, jų sprendimo būdai; Lietuvos kariuomenės karininkų rengimas (1919–1940 m.)

Telefonas ir el. pašto adresas:

8 612 84 775, feliksas.zigaras@yahoo.com

A COVER LETTER OF AUTHORS

Author name, surname: Feliksas Žigaras

Science degree and name: Associated professor/ Docent/, doktor

Workplace and position: Lithuanian Military Academy Politics Sciences Department Associated professor/ Docent/ (same) /

Author's research interests: International co-operation of Lithuania; The Relationship among Lithuania, Latvia and Estonia; The development of Civic Education, experience, the problems in Lithuanian military and their solution; The Officers' training of Lithuanian Military in 1919-1940

Telephone and e-mail address:

861284775; feliksas.zigaras@yahoo.com

SVARBUS ATSARGOS KARIŲ INTEGRACIJOS Į DARBO RINKĄ VEIKSNYS – UŽSIENIO KALBŲ MOKĖJIMAS

Prof. dr. Eugenijus NAZELSKIS

Vilniaus universiteto Tarptautinio verslo mokykla

Anotacija. Stiprėjant lietuviško verslo konkurencingumui tarptautinėje erdvėje ir plečiantis lietuviško verslo tarptautiniams ryšiams, Lietuvoje greitai auga ir darbuotojų, sugebančių dirbti užsienio rinkose ir bendradarbiauti tarptautiniu lygmeniu, poreikis. Tačiau darbas užsienyje iškelia specifinius reikalavimus darbuotojams, nes reikia mokėti užsienio kalbą, gebėti bendrauti tarpkultūrinėse situacijose. Atsižvelgiant į tai, daroma prielaida, kad bent iš dalies darbuotojų poreikį lietuviško kapitalo įmonėms, veikiančioms užsienyje, gali padėti išspręsti į atsargą išeinantys kariai, norintys integruotis į darbo rinką, nes daugelis iš jų įgiję aukštąjį išsilavinimą, baigę studijas užsienyje, įgiję tarptautinio darbo patirties, sukaukę vienos ar kelių užsienio kalbų žinias.

Išnagrinėjus karinės ir darbinės veiklos sąsajas, matyti, kad karinė veikla turi esminių darbinės veiklos bruožų ir tarp šių veiklų nėra prieštarų, kurios neleistų atsargos kariams integruotis į civilinę darbo rinką ir tapti pilnaverčiais jos dalyviais. Be to, karinė veikla iškelia žmogui aukštesnius reikalavimus nei daugelis darbinės veiklos sričių, todėl karių įdarbinimas civilinėje organizacijoje daugeliu atvejų gali praturtinti juos įdarbinusią organizaciją naujomis idėjomis, žiniomis, patirtimi.

Tyrimo pagrindu autoriaus siūlo Krašto apsaugos ministerijos struktūroje sukurti duomenų banką darbdaviams, kuriame būtų galima rasti į atsargą išeinančių karių, pageidaujančių integruotis į darbo rinką, informaciją, duomenis apie jų išsilavinimą, kvalifikacijos kėlimą, kalbos (-ų) mokėjimo lygį ir kt. Įdarbinus į atsargą išėjusius karius, šalies ūkyje būtų efektyviai panaudojamas karių sukauptas žmogiškasis kapitalas, o tai būtų vertinga tiek socialiai, tiek ekonomiškai.

Pagrindiniai žodžiai: atsargos kariai, darbo rinka, užsienio kalbos žinios.

Įvadas

Dabartinė Lietuvos darbo rinka pasižymi darbuotojų trūkumu. Kaip teigiama masinės informacijos priemonėse, mūsų šalyje net 44 proc. pramonės įmonių jau susiduria su specialistų stygiu. Tik per aštuonis 2013 metų mėnesius Lietuvoje buvo registruota 172 tūkst. laisvų darbo vietų, į kurias darbdaviai negalėjo surasti jiems reikalingų darbuotojų (Fuks, 2013).

Ypač didelių sunkumų darbdaviai patiria, kai jiems pririekia rasti darbuotojų dirbti užsienyje. Tokie sunkumai susiformavo lietuviškam kapitalui veržliai žengiant į kitų valstybių rinkas, o tokio veržlumo tempus ir mastus atspindi statistika. Statistikos departamento prie Lietuvos Respublikos Vyriausybės duomenys rodo, kad 1999 m. užsienyje veikė tik 69 lietuviškos įmonės, kurių tiesioginės investicijos sudarė 65 904 litų (Nazelskis, 2010: 104). Tačiau praėjus daugiau nei dešimtmečiui, vien besiribojančiose su Lietuva valstybėse tokių įmonių skaičius gerokai išaugo.

Latvijos įmonių registro duomenimis šiuo metu Latvijoje veikia 2546 lietuviško kapitalo įmonės (Lietuvos Respublikos ambasada Latvijos Respublikoje, 2013). Labai padaugėjo lietuviško kapitalo įmonių Baltarusijoje. Šioje valstybėje veikia beveik 500 smulkiųjų ir vidutinių įmonių, kuriose yra lietuviško kapitalo. (Lietuvos pramoninkų konfederacija, 2013) Kaimyninėje Lenkijoje taip pat dirba beveik 500 lietuviško kapitalo arba bendro kapitalo įmonių. (Versli Lietuva, 2013) Kaliningrado srities (Karaliaučiaus krašto) laisvojoje ekonominėje zonoje jau įsikūrė daugiau nei 600 lietuviškų įmonių (*BNS, Bernardinai.lt.*, 2013). Kitaip tariant, jeigu XX a. pabaigoje lietuviško kapitalo įmonės, veikiančios užsienyje, dar buvo skaičiuojamos dešimtimis, tai XXI a. antrajame dešimtmetyje vien kaimyninėse šalyse jos imtos skaičiuoti šimtais ir netgi tūkstančiais.

Be to, lietuviškos įmonės jau sėkmingai dirba ne tik besiribojančiose su Lietuva valstybėse, bet ir Danijoje, Estijoje, JAV, Jungtinėje Karalystėje, Kazachstane, Gruzijoje, Olandijoje, Prancūzijoje, Vokietijoje, Suomijoje, Švedijoje, Ukrainoje ir daugelyje kitų valstybių.

Suprantama, kad sparčiai didėjant lietuviško kapitalo įmonių skaičiui užsienyje, stiprėjant lietuviško verslo konkurencingumui tarptautinėse rinkose ir plečiantis lietuviško verslo tarptautiniams ryšiams, Lietuvoje greitai auga ir darbuotojų, sugebančių dirbti užsienio rinkose ir bendradarbiauti tarptautiniu lygmeniu, poreikis. Tačiau darbas užsienyje ir tarptautinis bendradarbiavimas iškelia daug papildomų reikalavimų darbuotojams, nes greta profesinių žinių, komunikacinių ir komandinio darbo gebėjimų, gebėjimų spręsti darbinės užduotis, būtinybė tampa užsienio kalbos (-ų) mokėjimas, svetimos šalies teisės aktų žinojimas, kitos kultūros pažinimas, gebėjimas dirbti tarpkultūrinėje aplinkoje. Tad Lietuvoje, sparčiai augant specialistų, gebančių dirbti užsienio rinkose poreikiui ir gilėjant tokių darbuotojų trūkumo spragai, atsiranda būtinybė ieškoti jos įveikimo būdų ir priemonių.

Ieškant galimų sprendimų darytina prielaida, kad atsiradusi spraga galėtų būti bent iš dalies užpildoma išeinančiais į atsargą kariais, siekiančiais integracijos į darbo rinką, nes daugelis jų per tarnybos laiką yra sukaupę didžiulį žmogiškąjį kapitalą, kuris darbo ir žmonių išteklių ekonomikoje yra apibrėžiamas kaip žmogaus turimų žinių, gebėjimų, įgūdžių, asmeninių savybių visuma, lemianti žmogaus produktyvumą kuriant ekonomines vertybes. Anot Gardnerio (1993), žmogiškasis kapitalas – tai įvairialypis, daugiamačis ir sudėtingas fenomenas. Mokslininkai (Nelson, Phelps 1966: 69–75) teigia, kad žmogiškasis kapitalas pasireiškia žmogaus gebėjimais prisitaikyti įvairiose ekonominės veiklos situacijose.

Tad žvelgiant per žmogiškojo kapitalo prizmę matyti, kad daugelis atsargos karių turi aukštąjį išsilavinimą, neretas tarnaudamas yra baigęs studijas užsienyje, įgijęs žinių ir tarptautinio darbo patirties eidamas gynybos atašė pareigas Lietuvos Respublikos atstovybėse, tarnavęs įvairiuose NATO štabuose, dalyvavęs taikos palaikymo operacijose užsienyje.

Atsižvelgiant į augantį specialistų, gebančių dirbti tarptautinėse rinkose, poreikį Lietuvoje ir tokio darbo specifiką, šio tyrimo **tikslas:**

Pagrįsti, kad užsienio kalbos (-ų) mokėjimas ir užsienio kalbos žinių lygio patvirtinimas atitinkamais dokumentais, tampa atsargos kariui svarbiu veiksniu integruojantis į šiuolaikinę Lietuvos darbo rinką. Analizės pagrindu, pateikti rekomendacijas atsargos kariams, ketinantiems įsidarbinti civiliame darbe dėl įgytų užsienio kalbos žinių formalizavimo pagal veikiančius Bendruosius Europos kalbų mokėjimo orientacinės sistemos reikalavimus ir pateikti siūlymus krašto apsaugos vadovybei dėl informacinio duomenų banko sukūrimo, siekiant atsargos karių sukaupto žmogiškojo kapitalo racionalaus panaudojimo krašto apsaugos struktūrose ir šalies darbo rinkoje.

Siekiant minėto tikslo buvo sprendžiami šie **uždaviniai:**

1. Išryškinti užsienio kalbos (-ų) mokėjimo svarbą atsargos kariams, siekiantiems integruotis į darbo rinką, pagal darbdavių keliamus reikalavimus ir veikiančius norminius dokumentus.

2. Atskleisti užsienio kalbos vietą ir jos vaidmenį kario sukaupto žmogiškojo kapitalo struktūroje ir tokio kapitalo reikšmę stiprinant šalies ūkį.

3. Pagrįsti darbdaviams skirto informacinio duomenų banko apie atsargos karius, pageidaujančius integruotis į darbo rinką, reikalingumą ir užsienio kalbos (-ų) mokėjimo lygio (-ių) įtraukimo į informacinį duomenų banką būtinybę.

Sprendžiant šiuos uždavinius buvo taikyti šie tyrimo **metodai:** statistikos duomenų, specializuotų tyrimų, žinybinių dokumentų analizė.

1. Užsienio kalbos (-ų) mokėjimo svarba atsargos kariams, siekiantiems integruotis į darbo rinką, pagal darbdavių keliamus reikalavimus

Lietuviško kapitalo įmonių skaičiaus augimo užsienyje ir lietuviško verslo plėtros tarptautinėse rinkose kontekste Vytauto Didžiojo universiteto mokslininkai 2011 metais atliko tyrimą, siekdami nustatyti užsienio kalbų mokėjimo poreikį ir darbdavių keliamus užsienio kalbos žinių reikalavimus naujiems įdarbinamiems darbuotojams.

Šis tyrimas pristatytas VDU Lietuvių kalbos katedros doktorantės A. Kalninytės straipsnyje: „Ar Lietuvos įmonėms reikia daugiakalbių darbuotojų?“, išleistame moksliniame žurnale „Kalbotyra“ (Kalninytė, 2011: 2638).

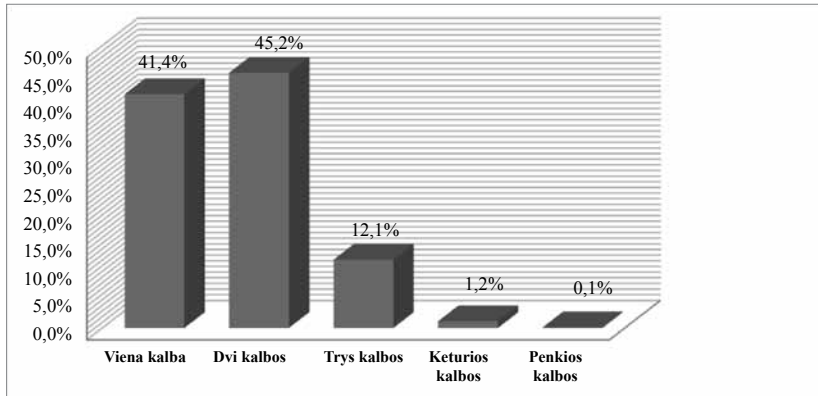
Tyrimas buvo atliekamas analizuojant darbo skelbimus. Jo medžiagą sudarė 1063 darbo skelbimų, paskelbtų 2010 m. sausio–rugsėjo mėn. viešosiose žiniasklaidos priemonėse (interneto svetainėse ir laikraščiuose), analizė. Buvo analizuoti 566 laikraščių skelbimai (53 proc. visų skelbimų) ir 497 interneto svetainių skelbimai (47 proc. visų skelbimų). Skelbimai laikraščiuose, buvo suskirstyti į dvi grupes. Pirmajai grupei buvo priskirti 440 nacionalinių dienraščių (78 proc. spausdintų skelbimų), o antrajai – 126 rajoninių laikraščių (22 proc. spausdintų skelbimų) skelbimai.

Visa surinkta medžiaga buvo suskirstyta į dvi grupes: į skelbimus, kuriuose reikalaujama ar pageidaujama, kad būsimieji darbuotojai mokėtų tam tikrą kalbą ar kelias kalbas, ir skelbimus, kuriuose tokie reikalavimai nebuvo keliami.

Atlikus tyrimą paaiškėjo, kad iš 1063 nagrinėtų skelbimų 574-iuose nereikalaujama jokios užsienio kalbos žinių. Šie skelbimai sudaro daugiau nei pusę (54 proc.) visų surinktų. Tačiau 489-iuose skelbimuose (tai sudaro 46 proc. visų surinktų skelbimų) reikalaujama mokėti kokią nors užsienio kalbą ar kelias kalbas.

Atlikus sociolingvistinę darbo skelbimų analizę, buvo nustatytas užsienio kalbų poreikis Lietuvos įmonėse. Darbdavių keliami užsienio kal-

bū mokėjimo reikalavimai pateikiami 1 pav.



1 pav. Darbdavių keliami užsienio kalbų mokėjimo reikalavimai

Paaikškėjo, kad dažniausiai ieškoma darbuotojų, mokančių vieną (anglų) arba dvi (anglų ir rusų) kalbas. Darbo skelbimuose, kuriuose reikalaujama mokėti 3 kalbas, dažniausiai pageidaujama valstybinės (lietuvių) kalbos, kurią kaip antrąją vartoja didelė dalis užsienio įmonių (anglų), ir kitos (rusų, prancūzų, lenkų) kalbos.

Be to, tyrimo autorė pastebėjo, kad darbo skelbimuose darbdaviai keldami užsienio kalbų įgūdžių reikalavimus dažniausiai apsiriboja abstrakčiomis formuluotėmis, tokiomis kaip „mokėti užsienio kalbą (-as)“ arba „gerai mokėti užsienio kalbą“ ir pan. Todėl tyrėjai pagrįstai įspėja, kad tokios formuluotės gali būti ne vienodai suprastos darbuotojų ir darbdavių.

Atsižvelgdama į pastarąją aplinkybę, tyrimo autorė pabrėžia, kad darbdaviai dar mažai remiasi Bendrąja Europos kalbų mokėjimo orientacine sistema. Ji atkreipia dėmesį, kad iš visų nagrinėtų darbo skelbimų yra tik 2, kuriuose reikalaujama mokėti kalbą vadovaujantis Bendrąja Europos kalbų mokėjimo orientacine sistema. Viename darbo skelbime nurodoma „puikiai mokėti vokiečių kalbą (C1 lygiu)“, kitame –

kad darbuotojas turi mokėti „vieną užsienio kalbą (anglų, vokiečių arba prancūzų) pažengusio vartotojo lygmenis B1 lygiu“. Toks reikalaujamos mokėti kalbos apibūdinimas leidžia žmogui, pretenduojančiam į siūlomas pareigas, lengvai įsivertinti kalbos žinias ir nustatyti, ar turimi kalbėjimo, rašymo, skaitymo ir supratimo įgūdžiai atitinka darbo skelbime nurodytą kalbos mokėjimo lygį.

Vadinasi, įvardyto tyrimo pagrindu galima teigti, kad užsienio kalbos žinios tampa svarbiu integracijos į šiuolaikinę Lietuvos darbo rinką veiksniu, nes beveik pusė darbdavių (46 proc.), ieškodami naujų darbuotojų, jau išreiškia pageidavimą arba kelia reikalavimą mokėti užsienio kalbą (-ų) tam tikru lygiu.

Taigi geras užsienio kalbos ar kalbų mokėjimas, patirtis užsienio kalbą vartojant įvairiose situacijose atsargos kariui gali tapti svarbiu integraciniu veiksniu į šiuolaikinę Lietuvos darbo rinką. Dėl to išeinantys į atsargą kariai, ketinantys integruotis į civilinę darbo rinką, turėtų iš anksto pasirūpinti dokumentu, patvirtinančiu asmeninį užsienio kalbos (-ų) žinių lygį pagal Bendrąją Europos kalbų sistemą. Tai leistų išvengti nesusipratimų su darbdaviais, sutrumpintų darbinimosi laiką.

2. Užsienio kalbos vieta ir vaidmuo kario sukaupto žmogiškojo kapitalo struktūroje ir tokio kapitalo reikšmė stiprinant šalies ūkį

Siekiant atsargos karių žmogiškojo kapitalo racionalaus panaudojimo šalies ūkyje, tenka įvertinti kad atsargos kariui, neketinančiam dirbti tiesiogiai su vertėjavimu susijusio darbo, integracijai į civilinę darbo rinką vien užsienio kalbos žinių gali nepakakti.

Ši aplinkybė skatina išsamiau nagrinėti karinės veiklos specifiką ir karių sukaupto žmogiškojo kapitalo racionalaus panaudojimo galimybes civiliniame darbe. Vadinasi, tenka nagrinėti karinės ir darbinės veiklos sąsajas, nes karinė veikla žmonijos užimtumo įvairovėje užima specifinę vietą. Jos specifiškumas pasireiškia tuo, kad tai yra viena iš nedaugelio žmonių veiklos sferų, kai esant būtinybei, atliekant tarnybinę parei-

gą, moralės norma tampa gyvybės paaukojimas Tėvynės vardan. Tad neuostabu, kad karinė veikla kelia labai aukštus reikalavimus karių moralinėms vertybėms, tokioms kaip patriotiškumas, karinės priesaikos laikymasis, kario garbė, jo gebėjimas paklusti vadų įsakymams ir punktualus jų vykdymas, tarnybos sunkumų ir nepriteklių ištverimas, sumanumas ir iniciatyva sprendžiant iškeltus uždavinius, meistriškas ginklų ir kovinės technikos valdymas, drąsa, vyriškumas, pagalba vienų kitiems netgi kritinėse situacijose. Įvardytos kario moralės branduolį sudarančios savybės rodo, kad jos glaudžiai susijusios su kario profesiniu ir fiziniu pasirengimu, sveikatos būseną, psichologiniu atsparumu. Tačiau visa tai, neatsiranda savaime ir iš niekur, o formuojama rengiant ir ugdant karį.

Vadinasi, atsižvelgiant į kario asmenybei ir jo pasirengimui išskylančių reikalavimų įvairovę, visą įvairialypę ir daugiaplanę karinę veiklą galima ir tikslinga suskirstyti į atskiras rūšis: 1) *kovinę* 2) *mokomąją-kovinę* ir 3) *kasdienę*.

Kovinė veikla – tai pagrindinė karinės veiklos rūšis, atliekant kovinius veiksmus (ginkluoti susirėmimai). Pagal savo paskirtį ši veikla gali būti skirstoma į: a) tiesioginį vadovavimą kariams kovinių veiksmų metu, b) štabo veiklą, atliekant žvalgybinę (informacinę-analitinę), inžinerinę-techninę, socialinę-psichologinę, karinę-pedagoginę ir administracinę-ūkinę veiklas ir šių veiklą tiesioginį kovinių veiksmų metu.

Daug šimtmečių pagrindinėms kovinės veiklos formoms buvo priskiriama puolimas ir gynyba. Tačiau paskutiniaisiais dešimtmečiais kovinei veiklai priskiriamos didelio masto antiteroristinės operacijos, taikos palaikymo ir jos užtikrinimo misijos.

Mokomoji kovinė veikla atliekama siekiant užtikrinti sėkmingą kovinę veiklą. Todėl ji susideda iš komplekso priemonių: a) mokslinės-tiriamosios veiklos, b) karių parengimo, jų mokymo ir auklėjimo, c) kovinių padalinių ir dalinių parengimo, jų tarpusavio sąveikos organizavimo. Mokomojo kovinio proceso metu vedamos pratybos, įvairūs mokymai, treniruotės, per kuriuos ugdomos kario moralinės savybės, vyksta jo fizinis lavinimas, ugdomi profesiniai gebėjimai, reikalingi atlikti kovines užduotis sausumoje, jūroje, oro erdvėje.

Kasdienė veikla apima visas likusias kario gyvenimo sritis ir atliekama karinių statutų pagrindu, kurie reglamentuoja kario tarnybą, kovinės parengties užtikrinimą, tvarkos ir drausmės palaikymą, kario sveikatos išsaugojimą. Ji apima kovinį budėjimą, budinčiąją tarnybą, vidaus tarnybą, technikos ir ginkluotės patikras ir jos priežiūrą, įvairaus sudėtingumo technikos ir kovinių priemonių remontą.

Apžvelgus karinės veiklos įvairovę, matyti, kad karinė veikla sukuria sąlygas ir suteikia galimybių kariui įgauti įvairių žinių ir patirčių (taip sukauptas didžiulį žmogiškąjį kapitalą). Tačiau atsižvelgiant į karinės veiklos specifiką, siekiant atsargos karių integracijos į darbo rinką ir racionalaus jų sukaupto žmogiškojo kapitalo panaudojimo civilinėje veikloje, iškyla fundamentalių klausimų: kokios egzistuoja tarpusavio sąsajos tarp darbinės ir karinės veiklos, ar tarp šių veiklų nėra esminių prieštarų ir kliuvinių, trukdančių atsargos kariams integruotis į civilinę darbo rinką?

Atsakant į šį klausimą tenka akcentuoti, kad mokslinėje literatūroje sutinkama daug ir įvairių darbinės veiklos esmės aiškinimų. Filosofai, sociologai, antropologai, kultūrologai, ekonomistai, psichologai visuotinai sutaria vienu klausimu, kad darbas – kiekvienos visuomenės funkcionavimo ir jos raidos pagrindas, kad tai amžina ir natūrali būtinybė. Tačiau kai pradeda gilintis į darbo esmę, mėginant paaiškinti darbo prigimtį, jo sąsają su žmogumi, mokslinėje literatūroje randama daug skirtingų požiūrių. Todėl atsižvelgiant į darbo esmės aiškinimų įvairovę, šiame tyrime vadovaujamas I. Toderio (Тодер, 2011), B. Fuks (Фукс, 2011), V. Litvino (Литвин, 2011) ir H. G. Wellso (1971) tyrimų duomenimis, jų pateikiamu darbo esmės suvokimu. Šie tyrėjai pasirinkti neatsitiktinai, nes jie savo požiūrį grindžia neurofiziologijos, neuropsichologijos ir genetikos tyrimais ir nuosekliai atskleidžia tai, kas sudaro žmogaus darbo pamatą, arba, kitaip tariant, jie pateikia įtikinamų argumentų, iš kur ir kodėl atsiranda žmogaus aktyvumas dirbti. Šių autorių teigimu tokį pamatą sudaro pažinimo instinktas ir žmogaus intelektas. Atsižvelgdami į šių veiksnių įtaką, mokslininkai pateikia tokį darbo esmės apibrėžimą: „*darbas – kryptinga ir tikslinga žmogaus veikla, atsirandanti*

danti iš būtinybės patenkinti gyvenimo poreikius, kylančius iš pažinimo instinktų, intelekto ir žinių apie gamtą ir visuomenę pagrindų; tai veikla, skirta kurti materialines ir dvasines vertybes ir toliau pažinti pasaulį“. (Toder, Fuks, Litvin 2011; vert. aut.) Panašios darbo esmės suvokimo pozicijos laikosi ir amerikiečių mokslininkas H. G. Wellsas (1971). Jis mano, kad už viską, ką sukūrė civilizacija iki XXI a., ir ką pasiekė žmonija, turime būti dėkingi pažinimo instinktui ir darbui.

Vadinasi, žvelgiant per tokią darbo esmės suvokimo prizmę matyti, kad karinei veiklai yra būdingi darbo veiklos bruožai, nes, visų pirma, karinė veikla kaip ir darbas pasižymi kryptingumu ir tikslingumu. Antra, karinė veikla atsiranda sukauptų žinių ir patirties apie visuomenę ir valstybės būtį pagrindų. Ji gimsta iš būtinybės apsaugoti ir apginti valstybę (gyventojus, teritoriją, valdžios organus) nuo išorės agresijos. Trečia, tai kūrybinė veikla, nes ji sukuria arba kitaip tariant, pagamina ir suteikia paslaugą, skirtą užtikrinti visuomenės saugumui. Todėl ši veikla tam tikra prasme yra tolygi gamybinei veiklai. Ketvirta, karinei veiklai būdingi ir kiti bruožai apibūdinantys darbinę veiklą, nes abi šios veiklos reikalauja intelekto, konkrečių žinių, mokėjimų ir įgūdžių. Ji reikalauja iš žmogaus iniciatyvos ir kūrybiškumo, netgi gebėjimo spręsti nestandartines užduotis, kurių iš anksto negalima numatyti, o užduotims atlikti panaudoti visas turimas žmogaus fizines ir dvasines galias.

Tad esamos darbinės ir karinės veiklos sąsajos rodo, kad karinė veikla turi esminių darbinės veiklos charakteristikų ir tarp šių veiklų neegzistuoja prieštarų, kurios neleistų atsargos kariams integruotis į darbo rinką ir tapti visaverčiais šios rinkos dalyviais. Dar daugiau, karinė veikla neretai iškelia žmogui daug aukštesnius reikalavimus nei daugelis darbinės veiklos sričių. Todėl karių darbas tam tikrose organizacijose dauge liu atvejų gali praturtinti juos įdarbinusią organizaciją naujomis idėjomis, žiniomis, patirtimi.

Žvelgiant per žmoniškojo kapitalo teorijos prizmę, matyti, kad per nepriklausomybės metus krašto apsaugos sistemos struktūroje sukaup-tas didžiulis žmoniškasis kapitalas. Šio kapitalo pagrindinius bruožus atskleidžia Generolo Jono Žemaičio Lietuvos karo akademijos Karo

mokslų instituto Strateginių tyrimų centro atliktų tyrimų duomenys. Jie rodo, kad 95 proc. karininkų yra įgiję aukštąjį išsilavinimą, 21 proc. karininkų turi po du aukštojo mokslo diplomus, daugiau kaip pusė (59 proc.) vyriausiosios kartos karininkų yra įgiję dvi technologines specialybes, maždaug kas trečias (30 proc.) vyresnis nei keturiasdešimties metų karininkas, turėjęs technologinį išsilavinimą, vėliau studijavo socialinius mokslus. Be to, tyrimo rezultatai rodo, kad 41,9 proc. jaunosios kartos Lietuvos kariuomenės karininkų yra įgiję antrą specialybę, o 9,3 proc. – ir trečią (Radvilas, 2012: 47–51). Daugelis karių baigė mokslus geriausiose karo akademijose, universitetuose, koledžuose užsienyje (Danijoje, Čekijoje, Jungtinėse Amerikos Valstijose, Jungtinėje Karalystėje, Lenkijoje, Prancūzijoje, Rusijoje, Vokietijoje, Švedijoje ir kt.). Daug karių kėlė kvalifikaciją mokydamiesi Baltijos gynybos koledže, įvairiuose kursuose užsienyje ir t. t. nemažai aukščiausio lygmens vadų yra baigę NATO koledžą Romoje. Dar daugiau, daugelis profesinės karo tarnybos karių įgijo ne tik populiarias darbo rinkoje profesijas (gydytojas, aviacijos inžinierius, medicinos slaugytojas, vairuotojas, kompiuterių programuotojas ir t. t.), bet ir įgijo retesnių, tačiau ne mažiau šalies ūkiui reikalingų profesijų (geodezininkas, kartografas, sprogdintojas, išminuotojas, naras, sraigatrasparnio pilotas, laivavedys, laivo mechanikas, ryšininkas, ir t. t.). Visa tai tampa ne tik didžiuliu ir neįkainuojamu asmeniniu žmogaus turtu, nes profesija, anot britų sociologo R. Dingvelo (Dingwall, 2004), yra svarbiausias žmogiškojo kapitalo elementas, bet tai ir didžiulis valstybės turtas.

Pažymėtina, kad greta aukšto lygmens teorinio pasirengimo, Lietuvos profesinės karo tarnybos kariai papildomai pasižymi tuo, kad daugelis jų yra įgiję kovinės patirties, dalyvaudami įvairiose tarptautinėse taikos palaikymo ir kitose operacijose. Tad jie yra sukaupę strateginio, operacinio, taktinio planavimo, logistinio aprūpinimo, vadybinio ir administracinio darbo ir tarptautinio bendradarbiavimo patirties. Todėl nenuostabu, kad daugelis karių ne tik formaliųjų studijų metu, bet ir neformalioju būdu įgijo kalbinių ir kultūrinių žinių, įvaldė naujausias informacines technologijas, įsisavino tarptautinio bendravimo protokolinius rei-

kalavimus, užmezgė asmeninių kontaktų ir ryšių užsienyje.

Vadinasi, įvertinant aukštą karių profesionalumo lygį ir jų įgytų patirčių įvairiapusiškumą, pagrįstai galima teigti, kad išleidžiami į atsargą profesinės karo tarnybos kariai – kokybiškai reikšminga šalies žmonių išteklių dalis.

Tačiau greta kokybinių rodiklių svarbiu rodikliu tampa ir kiekybiniai duomenys. Išsamesni duomenys apie išleidžiamus į atsargą karius pagal atskiras kategorijas pateikiami 2 pav.:

Išleidžiamų į atsargą karių kategorijos	2012 metais	2013 metais (iki 09 30)	Planuojama atleisti iki 2013 12 31
Karininkų	118	67	28
Puskarininkų	151	108	40
Kareivių	184	158	22
Iš viso:	453	333	90

2 pav. Duomenys apie išleidžiamus į atsargą karius pagal kategorijas

Kaip rodo 2 pav. pateikti duomenys, atsargos kariai sudaro darbo rinkos mastu santykinai nedidelę grupę. Tačiau įvertinant kokybinius ir kiekybinius rodiklius matyti, kad per nepriklausomybės laikotarpį krašto apsaugos sistemos struktūrose sukauptas didžiulis žmogiškasis kapitalas, galintis tapti neįkainuojamu turtu šalies ūkio subjektams, nacionalinės gynybos pramonės kūrimui, jos plėtrai, valstybės viešojo sektoriaus valdymui, nes turint specialistus gali būti ne tik palaikomos esamos, bet ir plėtojamos naujos ūkio šakos, kuriami nauji verslai, diegiamos naujos technologijos.

Tad, atsargos kariai nors santykinai sudaro nedidelę grupę nuo bendro dirbančiųjų skaičiaus, tačiau jų sukauptas žmogiškasis kapitalas ir jo efektyvus panaudojimas šalies ūkyje tampa reikšmingu ne tik socialine, bet ir ekonomine prasme.

3. Informacinio duomenų banko apie atsargos karius, pageidaujancius integruotis į darbo rinką, reikalingumas

Tiriant atsargos karių integraciją į šalies darbo rinką, tenka įvertinti įvairius scenarijus. Neatmestina, kad dalis išleidžiamų į atsargą karių dėl vienokių ar kitokių priežasčių gaudami karinę pensiją ir turėdami kitą pragyvenimo šaltinį gali net nenorėti tęsti darbinės veiklos. Dalis gali pasirinkti emigranto gyvenimą, kurti nuosavą verslą, ūkininkauti, užsiimti kūrybine ar kitokia veikla, tiesiogiai nesusijusia su samdymo santykiais. Tačiau atsižvelgiant į aplinkybę, kad dalis karių išeina į atsargą dar būdami darbingo amžiaus, tarp jų atsiras ir tokių, kurie sieks integracijos į darbo rinką. Tokią prielaidą patvirtina Lietuvos darbo biržos duomenų analizė, kuri rodo, kad iki 2013 metų spalio 20-os dienos, 75 buvę profesinės karo tarnybos kariai ieškojo darbo vietos naudodamiesi Lietuvos darbo biržos paslaugomis (Darbo biržos duomenų bazė, 2013). Tačiau tokios darbo paieškos rodo, kad ligi šiol išėję į atsargą kariai naudojami tik Lietuvos darbo biržos paslaugomis ir darbo bando ieškotis savarankiškai, o taip neturėtų būti dėl daugelio priežasčių.

Siekiant karių integracijos į šalies darbo rinką ir jų sukaupto žmogiškojo kapitalo racionalaus panaudojimo, Krašto apsaugos ministerijos ir Lietuvos kariuomenės vadovybė turėtų padėti išleidžiamiesiems į atsargą kariams, norintiems integruotis į darbo rinką. Toks vadovybės požiūris į atsargos karį, viena vertus, privalo būti grindžiamas humaniškuumu, nes išėjimas į atsargą siejasi su veiklos, gyvenimo būdo pakeitimu, o tai jau savaime yra sudėtingas socialinis-psichologinis veiksmas, lemiantis didelį psichologinių ir socialinių-ekonominių pasekmių ne tik išeinančiam į atsargą kariui, bet ir visai visuomenei.

Kita vertus, krašto apsaugos vadovybė taip pat neturėtų likti nuosalyje ir likti abejinga, kur ir kuo dirbs atsargos kariai, nes darbas nėra paprasta ekonominė kategorija, suprantama vien kaip piniginis atlygis, mainai ar gamybiniai santykiai. Kiekvienas darbuotojas yra unikalus (turi individualių savybių, patirčių, motyvų ir t. t.). Darbas žmogaus

gyvenime yra svarbus, juo sukuriamos ne tik materialinės ar dvasinės vertybės, skirtos žmonių poreikiams tenkinti, bet ir tobulėja patys darbuotojai. Dirbdami jie įgyja naujų įgūdžių, žinių, sukuria naujų produktų, medžiagų, tobulesnių ir našesnių įrankių, kurie skatina naujų žmonių poreikių atsiradimą. Taigi, ar žmogus dirba pagal įgytą specialybę, kaupia ir tobulina sukauptas žinias, ar jis iššvaisto jau sukauptą žmogiškąjį kapitalą, nemaža dalimi priklauso nuo to, kuo ir kur jis dirba. Todėl būtų sunku nesutikti su grupės mokslininkų ir praktikų (Гимпельсон, Капелюшников, Ларабчук, Рыжкова 2009: 205) nuomone, išdėstyta straipsnyje „Profesijos pasirinkimas: ko mokėsi ir kur dirbap?“, kad „turtingos valstybės yra turtingos todėl, kad jų gyventojai išsilavinę ir įgiję aukštą profesinę kvalifikaciją. Tačiau žmogiškasis kapitalas ir jo sukūrimas – tai tik pusė reikalo, kita pusė – jo efektyvus panaudojimas. Jeigu, pavyzdžiui, aviacijos inžinierius dirba draudimo agentu, gydytojas prekiauja turguje, o diplomuota medicinos sesuo dirba padavėja restorane, visuomeniniai ir asmeniniai resursai, įdėti į jų profesinį parengimą, matyt, labai smarkiai nuvertėja“.

Kitaip tariant, jeigu pasitraukę iš aktyvios tarnybos kariai dirbs darbą, susijusį su įgyta profesija, sukaupia patirtimi, tai išauga tikimybė, kad jie ilgai išlaikys įgytą kvalifikaciją, kurią mobilizacijos atveju galėtų vėl panaudoti tarnyboje, nes kvalifikacija yra žmogiškojo kapitalo vertės išraiška. Išsaugojus kvalifikaciją sumažėtų poreikis tokius karius mokytį iš naujo karinėse struktūrose ir jų kvalifikacijai palaikyti, o tai žymiai sumažintų pinigines išlaidas, skiriamas karių rezervui parengti ir jam išlaikyti.

Vadinasi, siekiant racionalaus atsargos kario žmogiškojo kapitalo panaudojimo, galima pagrįstai teigti, kad Krašto apsaugos ministerijoje tikslinga sukurti ir turėti duomenų banką, viešai prieinamą darbdaviams, apie kasmet išleidžiamus į atsargą karius, pageidaujantiems integruotis į darbo rinką.

Tačiau kuriant tokį duomenų banką tenka atsižvelgti į daugelį veiksnių. Pirma, įmonė strategiškai planuoja žmonių išteklių poreikį keletiemis metams į priekį. Todėl jos iš anksto numato, kur bus ieškoma rei-

kiamų darbuotojų, arba planuoja jų parengimą. Dėl to duomenys apie išeinantį į atsargą karį informaciniame duomenų banke turėtų atsirasti kuo anksčiau iki jo išėjimo į atsargą, kad darbdavys galėtų pasirinkti konkretų potencialų darbuotoją ir atėjus laikui įdarbinti. Jei darbdavys nesusidomėtų konkrečiu darbuotoju arba darbdavio siūlomos sąlygos netenkintų pretendento į siūlomą darbo vietą, atsargos karys galėtų iš anksto pagrįstai galvoti apie persikvalifikavimą, naujos, labiau darbo rinkai reikalingos, profesijos įgijimą, nes krašto apsaugos struktūroje tai garantuojama specialia socialinės karių adaptacijos programa. Antra, kuriant duomenų banką reikia atsižvelgti į tai, kad kiekviena darbo vieta ir kiekvienas darbuotojas yra unikalūs. Todėl darbdaviui svarbu disponuoti išsamia informacija apie potencialų darbuotoją, jo kvalifikaciją, sukauptą patirtį, pageidavimus, keliamus reikalavimus. Trečia, svarbu, kad darbdavys ir potencialus darbuotojas turėtų galimybę susisiekti vienas su kitu ir betarpiškai aptarti abiejų pusių lūkesčius.

Atsižvelgiant į išvardytus veiksnius galėtų būti kuriamas ir diegiamas duomenų bankas, teikiantis gana išsamią informaciją apie kandidatą į darbo vietą. Tokie duomenys galėtų būti susisteminti ir pateikiami lentelės pavidalu. Jos pavyzdys pateikiamas 3 paveiksle:

Eil. nr.	1	2	3	4	5
1	Profesijos kodas pagal Lietuvos profesijų klasifikatorių	Išleidžiamo į atsargą asmens karinis laipsnis	Atsargos kario amžius	Informacija apie išsilavinimą (chronologine tvarka nurodoma mokymo įstaigos ir jų baigimo metai)	Informacija apie kvalifikacijos kėlimą (chronologine tvarka nurodomos kvalifikacijos kėlimo vietos, laikas ir kvalifikacijos kėlimą patvirtinantys dokumentai)

6	7	8	9	10	11
Mokslo laipsnis ir mokslo vardas	Tarnybos metu įgyta patirtis	Užsienio kalbos (-ų) žinių lygis (pagal bendrąją Europos kalbų Vertinimo sistemą)	Vietovė, kurioje atsargos karys pageidautų įsidarbinti	Šeiminė atsargos kario padėtis	Kompiuterinis raštingumas: (mokėjimas dirbti tam tikromis kompiuterio programomis)

12	13	14	15
Teisė vairuoti automobilį	Pageidaujamas piniginis atlygis	Laisvalaikio pomėgiai	Asmeniniai kontaktai: el. p., tel.

3 pav. Duomenys apie atsargos karių, pageidaujanti integravotis į darbo rinką

Tikėtina, kad turint informacinį duomenų banką, rodanti karių sukauptą žmogiškąjį kapitalą, darbdavių susidomėjimas karių integracija į darbo rinką augtų, o atsargos karių žinios, patirtis būtų panaudojamos racionaliau.

Išvados ir rekomendacijos

1. Lietuvoje sparčiai augant specialistų, gebančių dirbti užsienio rinkose, poreikiui, darbo rinka galėtų būti bent iš dalies užpildoma išeinančiais į atsargą kariais, siekiančiais integracijos į darbo rinką, nes daugelis jų per tarnybos laiką yra sukaupę didžiulį žmogiškąjį kapitalą. Daugelis atsargos karių turi aukštąjį išsilavinimą ir tarnybos metu yra baigę studijas užsienyje, įgiję žinių ir tarptautinio darbo patirties eidami gynybos atašė pareigas Lietuvos atstovybėse, tarnaudami įvairaus lygio NATO organizacijos štabuose, dalyvaudami taikos palaikymo operacijose užsienyje.

2. Užsienio kalbos žinios tampa svarbiu integraciniu veiksniumi į šiuo-

laikinę Lietuvos darbo rinką, nes beveik pusė darbdavių (46 proc.) ieškodami naujų darbuotojų jau išreiškia pageidavimą arba kelia reikalavimą mokėti tam tikrą užsienio kalbą. Karių tarptautinio darbo patirtis leidžia kariams gerai išmokti užsienio kalbą (-as), kurios žinios atsargos kariui gali padėti integruotis į šiuolaikinę Lietuvos darbo rinką. Taigi išeinantys į atsargą kariai, ketinantys integruotis į darbo rinką, turėtų iš anksto pasirūpinti dokumentu, patvirtinančiu asmens užsienio kalbos žinių lygį pagal bendrąją Europos kalbų vertinimo sistemą.

3. Darbinės ir karinės veiklos sąsajos rodo, kad karinė veikla yra panaši į darbinę veiklą ir tarp šių veiklų nėra prieštarų, kurios neleistų atsargos kariams integruotis į darbo rinką ir tapti pilnaverčiais šios rinkos dalyviais. Dar daugiau, karinė veikla neretai iškelia žmogui aukštesnius reikalavimus nei daugelis darbinės veiklos sričių. Todėl karių išsiliejimas į darbo rinką daugeliu atvejų gali praturtinti juos įdarbinusią organizaciją naujomis idėjomis, žiniomis, patirtimi.

4. Siekiant karių integracijos į šalies darbo rinką ir jų sukaupto žmogiškojo kapitalo racionalaus panaudojimo, tikslinga sukurti ir turėti Krašto apsaugos ministerijos duomenų banką, viešai prieinamą darbdaviams, kuriame saugoma informacija apie kasmet į atsargą karius išleidžiamus, pageidaujantius integruotis į darbo rinką, nes atsargos kariai sudaro nors ir nedidelį skaičių nuo bendro dirbančiųjų skaičiaus, tačiau jų sukauptas žmogiškasis kapitalas ir jo efektyvus panaudojimas šalies ūkyje tampa reikšmingas ne tik socialine, bet ir ekonomine prasme.

Literatūros sąrašas:

1. BNS, *Bernardinai.lt*: Kaliningrado srityje investavusios įmonės gali netekti lengvatų. [Žiūrėta 2013-10-20]. Prieiga internetu: archyvas.tst.bernardinai.lt/index.php.
2. Darbo biržos duomenų bazė. (2013).
3. Dingwall R. (2004). Professions and socialial order in a global society//Revista Electronica de Investigacion Educavita. Vol 6. Nr. 2.
4. Dingwall R. (2004). Professions and socialial order in a global so-

ciety//Revista Electronica de Investigacion Educavita. Vol 6. Nr. 2.)

5. Fuks E. D. Grybauskaitė stebisi, kokie specialistai rengiami Lietuvoje. [žiūrėta 2013-09- 4] Prieiga per internetą: www.DELFI.lt.

6. Kalninytė A. (2011). Ar Lietuvos įmonėms reikia daugiakalbių darbuotojų? Kalbotyra. Nr. 63(3) , p. 26–38.

7. Lietuvos Respublikos ambasada Latvijos Respublikoje. [žiūrėta 2013-10-20]. Prieiga per internetą: lv.mfa.lt/index.php?22219288.

8. Lietuvos pramoninkų konfederacija. Prieiga per internetą: www.lpk.lt/lt/naujienos/lt-forumas).

9. Nazelskis E. (2010). Profesinis orientavimas švietimo ir verslo plėtros kontekste. Mokslo darbai. Acta Paedagogica Vilnensia, Nr. 25 p. 104).

10. Nelson R. R., Phelps E.S. (1966). Investment in Humans, Technological Diffusion, and Economic Growth. The American Economic Review, Vol. 56, No. 1/2, American Economic Association, p. 69–75.

11. Radvilas G. (2012). Moderni kariuomenė – išsilavinę karininkai. Kardas Nr. 1 (453), p. 47–51.

12. Versli Lietuva. Prieiga per internetą: www.verslilietuva.lt/lt/salys/lenkija/.

13. Wells, Y.G The Outline of Yistory. Book II. The Making of man _International Collection Library. New York.).

14. Гимпельсон В.Е., Капелюшников Р.И., Ларабчук Т.С., Рыжкова Выбор профессии : чему учились а где пригодились? Экономический журнал ВЭШ Том 13, №2, 2009, с 205)

15. Тодер И., Фукс Б., Литвин В. Человек и труд: философский, нейropsихологический, генетический, социологический и экономический аспекты. [žiūrėta 2012-02-05] Prieiga internetu: www.russianscientist.org/files/.../2010_TODER-FOUX-LITVIN_24.pdf.

IMPORTANCE OF FOREIGN LANGUAGES FOR INTEGRATION INTO LABOUR MARKET

Dr. Eugenijus NAZELSKIS

Summary

Growing competitiveness and expanding international relations of Lithuanian business in international area bring the need for people who are able to work in foreign markets and cooperate on international level. However, work abroad has specific requirements because people have to speak foreign languages, be able to communicate in specific cultural situations. Accordingly, the presumption is that the need of people in companies of Lithuanian capital working abroad could be solved at least partially by retired military people who want to integrate into labour market. Most of them have university education, have finished studies abroad, have experience of international work and speak foreign languages.

After analyzing the connections between military and labour activities, it appeared that military activities have essential characteristics of labour activities and there are no contradictions between the two which could not allow the retired military people to integrate into civil labour market and become its real members. Besides, military activities raise higher requirements comparing with most labour activities, so employment of former military people in civil organizations could bring new ideas, knowledge and experience for the employer.

On the research basis the author suggests to create the data bank in the structure of Ministry of Defence where it could be possible to find information about retiring people who want to integrate into labour market, their education, qualification, languages. The employment of retired military people could help to use labour capital effectively both socially and economically.

AUTORIAUS LYDRAŠTIS

Autoriaus vardas, pavardė: Eugenijus Nazelskis

Mokslo laipsnis ir vardas: socialinių mokslų daktaras

Darbo vieta ir pareigos: Vilniaus universiteto Tarptautinio verslo mokyklos profesorius

Autoriaus mokslinių interesų sritys: žmonių išteklių vadyba, profesinis orientavimas

Telefonas ir el. pašto adresas:

(8 5) 260 0204; e.nazelskis@gmail.com

A COVER LETTER OF AUTHOR

Author name, surname: Eugenijus Nazelskis

Science degree and name: Doctor of Social Sciences

Workplace and position:

Author's research interests: human resource management, professional orientation, professional vocation

Telephone and e-mail address:

(8 5) 2600204, e.nazelskis@gmail.com

MENTORIAUS VEIKLA UGDYMO INSTITUCIJOJE

Doc. dr. Sigita MONTVILAITĖ

Lietuvos edukologijos universitetas

Doc. dr. Nijolė JANULAITIENĖ

Generolo Jono Žemaičio Lietuvos karo akademija

Anotacija. Siekiant užtikrinti sąveiką tarp teorijos ir praktikos, svarbus vaidmuo tenka mentoriams. Mentoriumi vadinami specialiomis kompetencijomis pasižymintys patyrę darbuotojai, betarpiškai vadovaujantys būsimojo specialisto praktikai darbo kolektyve. Mentorai jiems padeda ugdyti praktinius įgūdžius ir sparčiau integruotis į specifinę darbo kolektyvo aplinką, plėtoti etika pagrįstus santykius su kolegomis, socialiniais partneriais. Lietuvos aukštosios mokyklos, bendradarbiaudamos su darbo kolektyvais, remiasi užsienio šalių patirtimi rengiant mentorystės programas, kurios pastarąjį dešimtmetį sėkmingai įgyvendinamos ir bendrojo lavinimo, ikimokyklinio ugdymo institucijose. 2011–2012 m. atliekant pedagoginį tyrimą Respublikos ikimokyklinio ugdymo institucijose, siekta išsiaiškinti, kokia yra dabartinė studentų praktikantų globos situacija. Apklausoje dalyvavę ugdymo įstaigų direktoriai, jų pavaduotojai ir pedagogai teigiamai įvertino mentorystę, jos naudą ir reikšmę jauno pedagogo karjerai, jo ugdymui.

Pagrindiniai žodžiai: praktika, praktikantas, mentorius, mentorystė, bendradarbiavimas, kompetencija.

Įvadas

Mentorystė Lietuvos ugdymo įstaigose nėra naujas reiškinys: iki šiol aukštųjų mokyklų studentai praktikantai turėdavo savo vadovus, pradedantiems dirbti jauniems ugdymo institucijų specialistams kas nors pa-

dėdavo, tik tie žmonės nebuvo vadinami mentoriais (neturėjo mentoriaus statuso). Mūsų šalyje apie mentorystę ugdymo institucijose pradėta kalbėti ir rašyti pastarąjį dešimtmetį ir ji nėra dar išsamiai tirta.

Užsienyje jau prieš keletą dešimtmečių suvokta mentoriaus vaidmens svarba, kai pradedantiems profesinę veiklą padedama integruotis darbo vietoje ir tobulėti. Mentorystė oficialiai įteisinta daugelyje valstybių: Australijoje, Singapūre, Anglijoje, Vokietijoje, JAV, Hong Konge ir kt. Mentoriavimas praktikuojamas pedagogų ir kitų profesijų atstovų: medikų, juristų, bibliotekininkų.

Vienas pirmųjų Lietuvos universitetų, pradėjęs vykdyti mentorystės programą 2003–2004 m. – Vytauto Didžiojo universitetas. Tai buvo tarptautinių ryšių tarnybos koordinuojama veikla, talkinanti tarptautinei ne pelno siekiančiai studentų organizacijai ESN VMU (angl. *Erasmus Student Network Vytautas Magnus university*). Šiandien mentorystės programos jau sėkmingai įgyvendinamos Vytauto Didžiojo ir Mykolo Romerio universitetuose rengiant socialinius darbuotojus, Šiaulių, Klaipėdos universitetuose, Lietuvos edukologijos universitete, kai kuriose kolegijose rengiant jaunuosius pedagogus bendrojo lavinimo mokyklai, Vilniaus Gedimino technikos universitete ugdant inžinierius. Vykdamas Generolo Jono Žemaičio Lietuvos karo akademijos 2012 m. rugsėjo 10 d. viršininko įsakymą Nr.10 V-23 „Dėl mentorystės tvarkos aprašo tvirtinimo“, neseniai mentoriaus institucija įvesta ir šioje karinio ugdymo įstaigoje. Mentorystės tikslas – padėti jauniems kariams sparčiau integruotis į karo tarnybą ir į Lietuvos karo akademijos bendruomenę, skatinti pasitikėjimą savo jėgomis, stiprinant pilietinę savimonę ir plėtojant lyderystę.

Mentoriaus sąvoka pasiekusi šias dienas iš antikos laikų. *Mentor* – tai graikų mitologijos personažas, kuriam buvo pavesta kuruoti Odisejo sūnaus mokymąsi. Mentorius turėjo rodyti pavyzdį ir padėti auklėtiniui pasiekti jam keliamus ugdymosi tikslus.

Šiandien be termino *mentorius* (t. y. patyręs ugdytojas (pedagogas, karininkas ir kt.)), kuris teikia pagalbą pradedančiam dirbti specialistui, mokslinėje literatūroje vartojami ir kiti terminai. Didžiojoje Britanijoje, JAV, Kanadoje mentorius dar vadinamas asocijuotu mokytoju (angl.

Associate Teacher), bendradarbiaujančiu mokytoju (angl. *Cooperative Teacher*). Užsienio autoriai, apibrėždami mentoriaus sąvoką, akcentuoja skirtingus mentoriaus veiklos aspektus. „Mentorius – asmuo, gebantis daryti svarbią, ilgalaikę, teigiamą įtaką kito asmens gyvenimui individualiai su juo bendraudamas. Tai asmuo, perteikiantis savo žinias, įžvalgas, išmintį, patirtį, naudingą kito asmens profesiniam ir asmeniniam tobulėjimui.“ (Shea, 1999: 3) „Mentorius – tai vadovas, rėmėjas, patarėjas, modelis, patikimas draugas, dvasinis vadovas, patyręs mokytojas, mokytojas rėmėjas, mokytojas specialistas, kolega, porininkas.“ (Jonson, 2002: 9) „Mentorius yra tas, kuris padrašina, palaiko, motyvuoja. Tuo pat metu jis yra globėjas, užtarėjas, tarpininkas, pristatantis Jus žmonėms, kuriuos Jūs turėtumėte pažinoti, su kuriais Jums teks bendrauti.“ (Miller, 2003: 2429) „Bendradarbiaujantis pedagogas – tai pradedančio dirbti pedagogo globėjas (patyręs pedagogas), vadovaujantis praktikai ir padedantis pasirengti licencijavimui. Toks pedagogas modeliuoja ugdymo procesą, atlieka profesinę priežiūrą, teikia grįžtamąjį ryšį, vertina pradedančio dirbti pedagogo ugdymo kokybę ir kompetencijas, palaiko asmeninius ir profesinius ryšius su globotiniu, turi suaugusiųjų mokymo gebėjimų.“ (Rudney, Guillaume, 2003: 2; Udelhofen, Larson, 2003: 24)

Mentorystės esmė – užtikrinti sąveikos tarp teorijos ir praktikos efektyvumą (Sajienė, 2003: 6). Tai asmeninio tobulėjimo skatinimas, pagrįstas abipusiais santykiais tarp tam tikroje srityje aukštesnę kvalifikaciją turinčio ir mažiau patyrusio asmens. Pagrindinis santykių principas – galimybė abiems pusėms mokytis viena iš kitos.

Anot J. Girves, I. Zepeda, J. K. Gwathmey (2005: 449479), mentorius, dalyvaudamas praktikanto ugdymo procese, atlieka dvi svarbias funkcijas: psichosocialinę ir profesinę. Psichosocialinė arba asmeninės paramos funkcija apima: vaidmenų modeliavimą, konsultavimą, skatinimą ir kolegialumą. Profesinė funkcija susijusi su praktikanto karjera, tad ji apima instruktavimą, konsultavimą ir mokymą.

Tyrimo tikslas – išsiaiškinti Lietuvos ikimokyklinio ugdymo institucijų vadovų ir pedagogų nuomonę apie mentoriaus veiklą šiose ugdymo institucijose.

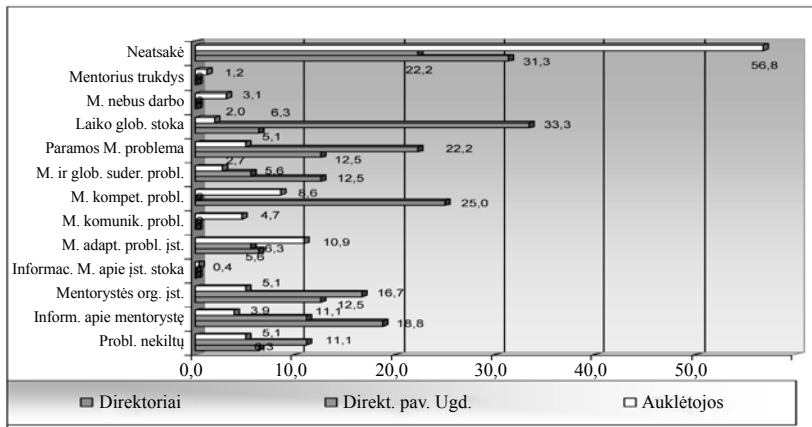
Tyrimo objektas – mentoriaus veikla ikimokyklinio ugdymo institucijoje.

Tyrimo subjektai – 34 ikimokyklinių įstaigų direktoriai, 32 direktorių pavaduotojai ugdymui, 55 studentai praktikantai, 38 pradedantys dirbti pedagogai, 257 auklėtojos.

Tyrimo metodas – anketa, jos duomenų analizė.

Studentų praktikantų globos ikimokyklinėse ugdymo įstaigose tyrimas. Tyrimo rezultatai

2011–2012 m. buvo atliktas tyrimas, kurio tikslas – išsiaiškinti, kokia yra dabartinė studentų praktikantų ir jaunų pedagogų globos situacija ikimokyklinio ugdymo įstaigose. Apklausoje dalyvavo 323 į Lietuvos edukologijos universiteto (toliau – LEU) Profesinių kompetencijų tobulinimo instituto renginius atvykę Lietuvos Respublikos ikimokyklinių įstaigų vadovai, pedagogai (auklėtojos), Vilniaus regiono ikimokyklinio ugdymo institucijose pradedantys dirbti 38 pedagogai ir 55 LEU studentai praktikantai.



1 pav. Vadovų ir pedagogų nuomonė apie studentų praktikantų globos situaciją ikimokyklinio ugdymo įstaigose

Šaltinis: sudaryta autorių

Respondentams buvo pateiktas atviras klausimas, kaip ikimokyklinio ugdymo institucijoje, kuriose jie dirba, glojami studentai praktikantai. Atlikus tyrimo duomenų analizę, paaiškėjo (žr. 1 pav.), kad 30,4 proc. pedagogų į klausimą neatsakė. Daugiausia studentų praktikantų globa suinteresuoti direktorių pavaduotojai ugdymui, mažiau – direktoriai ir pedagogai. Nemažai respondentų atsakymų pateikta nenurodant, kas teikia pagalbą studentui praktikantui (nuo 12 iki 20 proc.). Todėl šie duomenys nebus išsamiau analizuojami.

50,2 proc. įstaigų direktorių atsakė, kad studentams praktikantams padeda abu įstaigų vadovai. 23,53 proc. vadovų paminėjo, kad jie dažniausiai atlieka vadybinę veiklą: „vadovauja, pristato praktikantus pedagogams, rengia susitikimą su auklėtojomis, paskiria į grupes, kontroliuoja jų veiklą jose ir t. t.“ 8,82 proc. direktorių visuomet supažindina studentus su įstaiga: tikslais, vizija, situacija, misija („Koks šios ugdymo įstaigos raidos etapas, jos uždaviniai, situacija, kokie pokyčiai įstaigoje įvykę, kaip jie vertinami“), su pedagogais, darbo specifiška, ugdytiniais. 8,82 proc. vadovų paminėjo, kad jie labai atidžiai susipažįsta su studentų praktikos tikslais, reikalavimais jai, praktikos trukme, etapais, sistemingai aptaria praktikos eigą ir kt.; 5,88 proc. paminėjo, kad vadovai nuolat bendradarbiauja su studentais išsiaiškindami studentų lūkesčius – išklauso pageidavimus, kokio rezultato jie tikisi, kokios pagalbos pageidautų ir t. t. 32,4 proc. direktorių mano, kad studentams ypač daug padeda pedagogai. Pavaduotojai paminėjo (6,25 proc.) jų teikiamą socialinę, konsultacinę pagalbą ir pagalbą plėtojant praktinius gebėjimus. Jie mano, kad praktikantams vertingiausia pedagogų pagalba ugdymo modeliavimo požiūriu. Paminėtina, kad 23,53 proc. direktorių kalba apie savo pagalbą studentui praktikantui bendromis frazėmis (1,8 proc.), tačiau kai kurie (2,3 proc.) jų patys teikia socialinę, didaktinę, komunikacinę, konsultacinę, vertinimo ir asmeninę pagalbą. 34,4 proc. respondentų mano, kad abu institucijų vadovai – direktorius ir pavaduotojas – nuoširdžiai paremia praktikantus, jiems adaptuojantis naujame kolektyve.

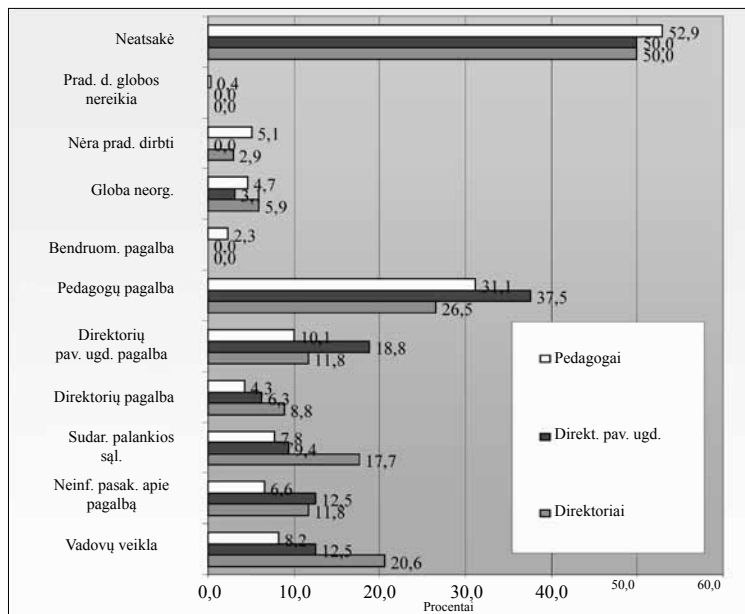
Analizuojant pedagogų atsakymus išaiškėjo, kad net 50 proc. ugdytojų teigė noriai padedantys studentams praktikantams. Analizuodami pedagoginę pagalbą 9,73 proc. jų atsakė, kad padeda, jei reikia. 9,34 proc. parašė, kad skatina ir moko praktikantus tobulinti praktinius gebėjimus. 8,56 proc. patyrusių pedagogų atsakė pasirenę teikti socialinę pagalbą studentams, jei mato, kad jos reikia, o 7 proc. paminėjo ugdymo modeliavimo pagalbą. Tik 3,89 proc. pedagogų pažymėjo, kad padeda studentams atlikti sociologinius ir pedagoginius tyrimus. Tai, kad ugdymo institucijose sudaromos palankios sąlygos dalykiniam ir pedagoginiam praktikantų tobulėjimui, mano 10,51 proc. pedagogų. Jų nuomone, 7,78 proc. direktorių pavadootojų žymiai prisideda prie psichopedagoginio praktikanto tobulėjimo. Mažiausiai būsimaisiais specialistais rūpinasi direktoriai, nes jie užsiėmę administracine veikla.

Apibendrinus tyrimo duomenis, galima teigti, kad dažniausiai ugdymo įstaigose studentai praktikantai sulaukia pagalbos iš pedagogų (47,06 proc.), rečiau iš pavadootojų ugdymui (11,15 proc.), o rečiausiai – iš direktorių (5,88 proc.).

Analizuojant konkrečias pagalbos sritis, pastebėta, kad direktoriai dažniausiai rūpinasi praktikantų vadybininės veiklos problemomis (16,72 proc.), o direktorių pavadootojus labiausiai domina vadybiniai (16,72 proc.) ir konsultaciniai klausimai (3,72 proc.). Daugelis pedagogų stengiasi nuolat padėti studentams visais juos dominančiais klausimais, o daugiausia – stiprindami ir plėtodami jų praktinės veiklos įgūdžius, skatindami socializaciją ir adaptaciją naujame kolektyve (7,74 proc.).

Pradedančių dirbti pedagogų globa ugdymo institucijose. Kadangi norėta sužinoti, kokia yra pradedančių dirbti pedagogų globos situacija ikimokyklinėse ugdymo įstaigose, tyrime dalyvavusių respondentų paprašyta atsakyti į klausimą: kaip jų įstaigoje globjami pradedantys dirbti pedagogai?

Iš diagramos matyti (žr. 2 pav.), kad skirtingų respondentų grupių nuomonės šiuo požiūriu panašios.



2 pav. Vadovų ir pedagogų nuomonė apie jų įstaigoje organizuojamą pradedančių dirbti pedagogų globą

Šaltinis: sudaryta autorių

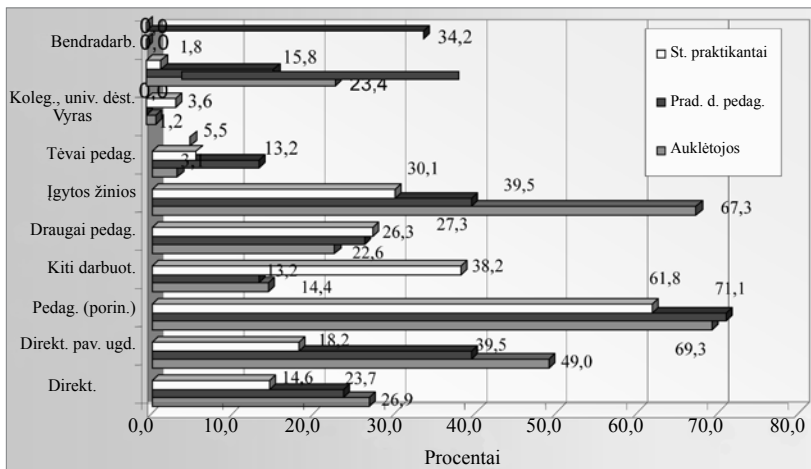
Direktoriai, rašydami apie pradedančių dirbti pedagogų globą jų įstaigoje, daugiausia paminėjo efektyvią pedagogų pagalbą ugdymo modeliavimo srityje (26,7 proc): pagalbą įgyjant patirties (5,88 proc) ir tobulinant praktinius gebėjimus (2,94 proc.). 20,9 proc. direktorių pažymėjo abiejų vadovų globos svarbą. Anot jų, vadovai privalo supažindinti naujokus su įstaiga (5,88 proc), sudaryti palankias sąlygas mokytis bendradarbiaujant (5,88 proc.), modeliuoti ugdymą (2,94 proc.).

50 proc. direktorių pavaduotojų ugdymui į klausimą apie būsimų pedagogų globos organizavimo svarbą ir naudą būsimam specialistui neatsakė nieko. 37,5 proc. jų konstatavo, kad pradedančius pedagogus noriai globoja labiau patyrę pedagogai: konsultuoja (9,38 proc.), teikia so-

cialinę pagalbą (6,25 proc.), padeda įgyti patirties (6,25 proc.), pamoko juos gilinantis į sudėtingas auklėjamosios veikos situacijas (6,25 proc.). 18,75 proc. pavaduotojų minėjo, kad dažniausiai tenka padėti praktikantui spręsti socializacijos kolektyve problemas, konsultuoti auklėjimo klausimais (6,25 proc.), netgi paremti asmeniškai (3,13 proc.).

Pedagogai, atliekantys mentoriaus vaidmenį ugdymo įstaigose.

Trys respondentų grupės (pradedantys pedagogai, studentai praktikantai ir auklėtojos) turėjo atsakyti į klausimą, į ką jie kreipiasi, kai iškyla sudėtingų, sunkiai sprendžiamų ugdymo problemų?



3 pav. Pradedančių dirbti pedagogų ir studentų praktikantų mentoriai ugdymo įstaigose

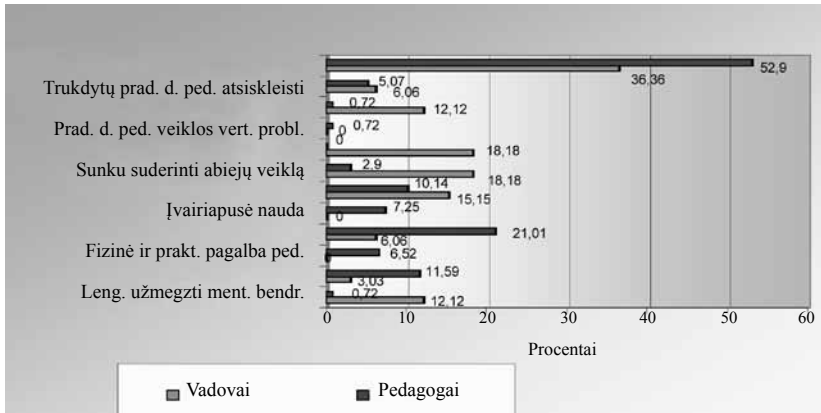
Šaltinis: sudaryta autorių

Atliktų tyrimų analizė parodė (žr. 3 pav.), kad dažniausiai paramos pradedantys dirbti pedagogai (71,1 proc.) ir studentai praktikantai (61,80 proc.) sulaukia iš patyrusio pedagogo (porininko). 39,5 proc. jaunų pedagogų teigė linkę remtis savomis, universitetinėmis ir gyve-

nimiškomis įgytomis žiniomis, o pagalbos, jų nuomone, greičiausiai sulaukia iš direktorių pavaduotojų ugdymui. 34,2 proc. jaunų pedagogų taip pat talkina įstaigos bendradarbiai ir draugai (30,1 proc.). Rečiausiai studentams praktikantams ir pradedantiems dirbti pedagogams padeda įstaigų direktoriai (14,6 proc.), kolegijų ir universitetų dėstytojai (1,8 proc.).

Vadovų nuomonės apie patyrusio pedagogo ir pradedančio dirbti pedagogo veiklą bendraujant ir bendradarbiaujant. Vadovų atsakymai į klausimą: „Jei mentorius dirbtų bendraudamas ir bendradarbiaudamas su pradedančiu dirbti pedagogu, kokios problemos iškiltų?“, ir pedagogų atsakymai į atvirą klausimą: „Kokios problemos iškyla, kai patyręs pedagogas bendrauja ir bendradarbiauja su pradedančiuoju pedagogu?“, parodė, kad pirmiausiai abi respondentų grupės išvelgia tokios sąveikos privalumus (4 pav.). Tai siejama su patirties įgijimu iš patyrusio pedagogo, su greitesniu ugdomojo darbo esmės suvokimu ir praktinių gebėjimų įgijimu.

Kitas išryškėjęs privalumas – didaktinės pagalbos suteikimas laiku nepatyrusiam pedagogui. 11,59 proc. įstaigose dirbančių pedagogų nurodė, kad nuolat bendradarbiaujant, t. y. drauge rengiantis užsiėmimams, planuojant ir aptariant jų vedimo eigą, patyręs pedagogas galėtų jauną bendradarbį pamokyti, kaip racionaliau ir kūrybingiau suplanuoti ugdomąją veiklą, padėtų pasiruošti konkrečioms užsiėmimams, pamokytų, kaip paruošti reikiamų metodinių priemonių, kad jaunieji kolegos greičiau suvoktų ugdomojo darbo esmę, mokytųsi kūrybingai ir profesionaliai dirbti. 5,80 proc. praktikantų teigė, kad bendradarbiaujant su vyresniaisiais pedagogais, ugdomoji veikla tampa lengvesnė ir įdomesnė. 3,62 proc. jaunų pedagogų mano, kad patyręs kompetetingas pedagogas – tai ugdytojo pavyzdys, į kurį jam norėtusi lygiuotis.



4 pav. **Pedagogų ir vadovų nuomonė apie patyrusio ir pradedančio dirbti pedagogo veiklą jiems bendraujant ir bendradarbiaujant**

Šaltinis: sudaryta autorių

Vadovų ir pedagogų išsakytų problemų, galinčių kilti bendradarbiaujant su pradedančiaisiais dirbti ikimokyklinėse įstaigose, analizės rodo, kad vadovai dažnai išvelgia daugiau problemų (54,54 proc.), negu jų vadovaujama įstaigų pedagogai (9,42 proc.). Anot jų, svarbiausios – vadybos ir bendravimo problemos. 12,12 proc. vadovų pastebi ir praktikanto globėjo užmokesčio už darbą su jaunesniuoju problema, taip pat patyrusio pedagogo ir jo globotinio asmenybių nesuderinamumo galimybę (3,03 proc.). Jų manymu, gali nesutarti asmenys dėl charakterių ir temperamentų skirtumo, gali rasti interesų bendrumo stoka, tuomet vadovams tenka spręsti klausimą, kaip įtikinti patyrusį pedagogą imtis jaunesnio pedagogo globos.

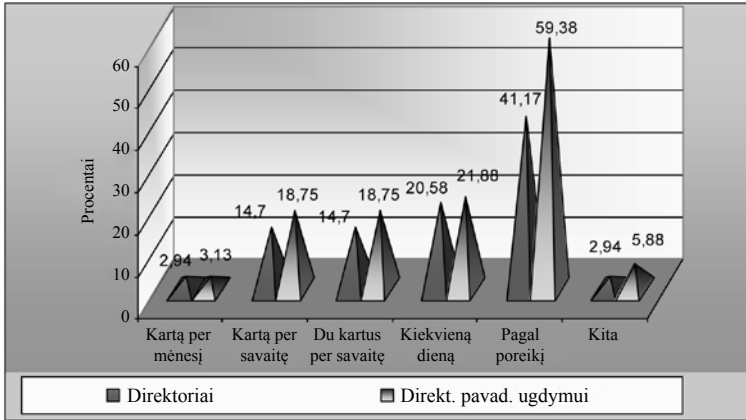
Respondantų (6,06 proc. vadovų ir 5,07 proc. pedagogų) nuomonės sutampa, kad ugdomoji veikla praktikantui ir jį globojančiam pedagogui nuolat bendraujant ir bendradarbiaujant, gali sutrukdyti pradedančiajam atsiskleisti, tad gali kilti kai kurių psichologinių problemų. Kai jauno specialisto darbą nuolat stebi ar vertina kiti pedagogai, kai nemažėja vidinė įtampa, kai jis nuolat jaudinasi, jaunam specialistui gali būti

sunku susikaupti, gali imti slopti jo iniciatyvumas. Jei globėjas bus pernelyg globėjiškas, naujokas nesijaus padėties šeimininkas, didės jo nesavarankiškumas, gali kilti nusivylimas savimi ir profesija.

Vadovų nuomonė apie mentoriaus ir globotinio susitikimų dažnumą. Vadovai buvo prašyti atsakyti į klausimą: „Kaip dažnai galėtų vykti mentoriaus ir jo globotinio susitikimai?“

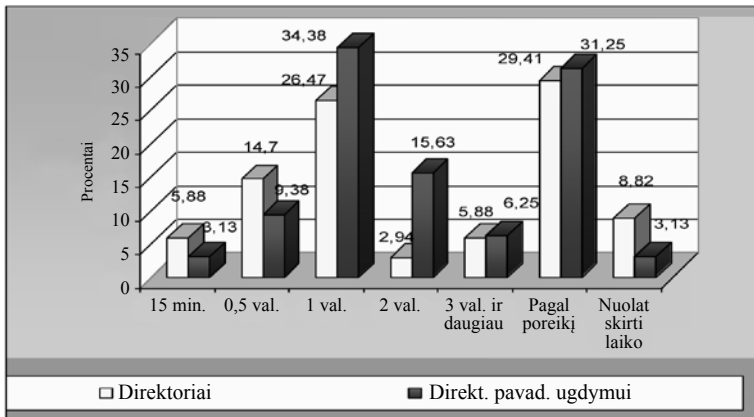
Išanalizavus tyrimo duomenis, paaiškėjo, kad direktorių ir jų pavaduotojų nuomonės šiuo klausimu sutampa. Tai rodo pateikta diagrama (žr. 5 pav.). Nustatyta, kad pusė ugdymo įstaigų direktorių ir jų pavaduotojų ugdymui mano, kad naujokams reikia padėti pagal poreikį. Kad mentorius su globotiniu turėtų susitikinėti kiekvieną dieną, pasisakė 21 proc. direktoriaus pavaduotojų ir 20,58 proc. direktorių. Du kartus ar kartą per savaitę – 14,7 proc. direktorių ir 18,75 proc. pavaduotojų ugdymui.

Atliekant tyrimą išryškėjo statistiškai patikimas stiprus koreliacinis ryšys tarp nuomonės apie mentoriaus ir globotinio susitikimų dažnumą ir pedagogo įgytos kvalifikacinės kategorijos ($c = -0,542$, $p < 0,0001$), silpnas koreliacinis ryšys su pedagogo išsilavinimu ($c = 0,298$, $p < 0,0001$), specialybe ($c = 0,234$, $p < 0,0001$), pedagoginiu stažu ($c = -0,204$, $p < 0,0001$), studijomis ($c = 0,232$, $p < 0,0001$) ir studijų kursu ($c = 0,322$, $p < 0,0001$). Kuo vyresnis pedagogas, aukštesnės jo kvalifikacija ir išsilavinimas, tuo daugiau respondentų mano, kad minėtas pedagogas turėtų susitikinėti su globotiniu pagal poreikį.



5 pav. **Vadovai apie mentoriaus ir globotinio susitikimų dažnumą**
Šaltinis: sudaryta autorių

Vadovų nuomonė apie mentoriaus ir globotinio susitikimų trukmę. Norėta sužinoti vadovų nuomonę, kiek laiko mentorius turėtų skirti savo globotiniui.



6 pav. **Vadovai apie mentoriaus ir globotinio susitikimų trukmę**
Šaltinis: sudaryta autorių

Atlikus tyrimą išryškėjo dvi atsakymų tendencijos (žr. 6 pav.). Daugelis vadovų teigia, kad mentorius globotiniui turėtų skirti 1 val. (34,38 ir 26,47 proc.), kita grupė vadovų mano, kad reikia skirti laiko tiek, kiek, jų nuomone, globotiniui reikia (31,25 ir 29,41 proc.). Taigi, išsiskyrė nuomonės: vieni mano, kad mentorius globotiniui turėtų skirti iki 1 val., kiti teigia – pagal poreikį.

Apibendrinus tyrimą, galima formuluoti šiuos svarbiausius mentoriaus uždavinius: gebėti modeliuoti situacijas, galinčias skatinti studento praktikanto ar jauno pedagogo asmenybės tobulėjimą; padėti būsimajam ugdytojui apsibrėžti ir suvokti moralinius veiklos aspektus, vertybes ir normas, suvokti savo profesijos vaidmenį ir su juo susijusius etinius aspektus; sukurti efektyvią nuoširdžiu bendravimu ir bendradarbiavimu pagrįstą konsultavimo sistemą.

Siekiant aukštesnės ikimokyklinio ugdymo institucijų jaunų specialistų rengimo kokybės, šiandien vis daugiau dėmesio skiriama jų praktinių kompetencijų ugdymui. Tai didina praktikos vadovų, turinčių mentoriaus kompetencijas, poreikį.

Išvados

- Aiškinantis, kokia yra dabartinė studentų praktikantų globos situacija ikimokyklinio ugdymo įstaigose, paaiškėjo, kad dažniausiai įstaigose studentus praktikantus globoja pedagogai ir pavaduotojai ugdymui, rečiau – direktoriai. Analizuojant konkrečią pagalbą paaiškėjo, kad direktoriams dažniausiai rūpi vadybinės mentorių globos problemos, direktorių pavaduotojams – vadybinės ir konsultacinės, o pedagogai padeda studentams visais klausimais, daugiausia – plėtodami praktinius būsimųjų ugdytojų gebėjimus, skatindami jų integraciją į kolektyvą.
- Palyginus pradedančių dirbti pedagogų ir studentų praktikantų globos tyrimo rezultatus, paaiškėjo, kad pradedantieji pedagogai globojami ugdymo įstaigose prasčiau, t. y. pradedančiųjų profesinės veiklos globa dažnai atsitiktinė. Tyrimo rezultatai patvirtina mentoriaus ugdymo įstaigose būtinumą.

- Ugdymo įstaigų vadovai patyrusio ugdytojo ir pradedančiojo pedagogo dalykinį bendradarbiavimą vertina pozityviai, pastebėdami abiemis naudingus dalykus. Tai rodo, kad jaunų ugdytojų globos problema jiems aktuali.
- Patyrusių ir pradedančių dirbti pedagogų bendradarbiavimo privatumai ir trūkumai sąveikauja su užsienio šalių mentorystės patirtimi.

Literatūra

1. Generolo Jono Žemaičio Lietuvos karo akademijos viršininko 2012 m. rugsėjo 24 d. įsakymas Nr.10 V-23 „Dėl Mentorystės tvarkos aprašo“.

2. Girves, J. M., Zepeda, Y., Gwathmey, J. K. (2005). *Mentoring in a Post-affirmative Action World*. Journal of Science Issues. 61 (3). 449479.

3. Jonson, Kathleen, F. (2002). *Being an Effective Mentor. How to Help Beginning Teachers Succeed*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, Inc.

4. Miller, A. (2002). *Mentoring Students & Young People: A Handbook of Effective Practice*. London and New York: Routledge, Taylor and Francis Group.

5. Rudney, G. L., Guillaume, A. M. (2003). *Maximum Mentoring: An Action Guide for Teacher Trainers and Cooperating Teachers*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, Inc.

6. *Mentoriaus knyga. Mokytojų rengimas* / Sudarytoja Sajienė, L. (2003). Kaunas: VDU.

7. Shea, G. F. (1999). *Making the Most of Being Mentored. How to Grow From a Mentoring Partnership*. Boston, MA: Thomson Learning.

8. Udelhofen, S., Larson, K. (2003). *The Mentoring Year: A Step-by-Step Program for Professional Development*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, Inc.

MENTORING ACTIVITIES AT AN EDUCATIONAL INSTITUTION

**Assoc. Prof. Dr. Sigita MONTVILAITĖ,
Assoc. Prof. Dr. Nijolė JANULAITIENĖ**

Summary

The importance of a mentor for the professional development of novice educators and facilitation of their integration in a working place was perceived in foreign countries several decades ago. Preparing for establishment of the system of professional traineeship in Lithuania, it was important identify the opinion of heads and specialists of pre-school institutions about the mentor's assistance to a novice educator or a student trainee. The object of the research: peculiarities of communication and interaction of a mentor, an educator, a novice educator and a student trainee in an education institution. The methods of the research: questionnaire. The analysis of the data on concrete support to students showed that the heads of the institutions most often deal with managerial and mentoring questions, whereas deputy directors help to solve managerial and consulting problems. The educators provide support to students on all the issues, including acquisition of practical skills and integration into a team. Comparison of the tutoring results of novice educators and student trainees revealed a considerably worse situation in novice educator support in education institutions compared to that of student trainees. It can be concluded that tutoring of educators in the beginning of their career is of episodic nature. Such results confirm the necessity to introduce mentors to education institutions. The results revealed a positive attitude of a big part of heads of education establishments and educators in the research to cooperation between an experienced educator and a novice specialist. This shows that the problem of novice educators mentoring is new and has emerged only now. The problems and advantages of cooperative working of an experienced educator and a novice specialist, identified during the research, are linked with those observed in the mentoring experience abroad.

AUTORIŲ LYDRAŠTIS

Autoriaus vardas, pavardė: Sigita Montvilaitė

Mokslo laipsnis ir vardas: socialinių mokslų daktarė (edukologija)

Darbo vieta ir pareigos: Lietuvos edukologijos universiteto Vaikystės studijų katedros docentė

Autoriaus mokslinių interesų sritys: ugdymo filosofija, ugdymo mokslo istorija, lyginamoji edukologija.

Telefonas ir el. pašto adresas:

el. p. montvile@gmail.com

Autoriaus vardas, pavardė: Nijolė Janulaitienė

Mokslo laipsnis ir vardas: socialinių mokslų daktarė (edukologija)

Darbo vieta ir pareigos: Generolo Jono Žemaičio Lietuvos karo akademijos Humanitarinių mokslų katedros docentė

Autoriaus mokslinių interesų sritys: ugdymo mokslo istorija, teorija ir praktika, kariūnų atranka į Lietuvos karo akademiją

Telefonas ir el. pašto adresas:

el. p. njanulaitiene@gmail.com

A COVER LETTER OF AUTHORS

Sigita Montvilaite: Doctor of Social (Education) Sciences, Docent at the Department of Childhood Study, Lithuanian University of Educational Sciences.

Work address: Studentų 39-306, Vilnius, Lithuania.

Field of scientific interests: philosophy of education, history of education, comparative education.

E-mail:

montvile@gmail.com

Nijolė Janulaitienė: Doctor of Social (Education) Sciences, Docent at the Department of Humanities, General Jonas Žemaitis Military Academy of Lithuania.

Work address: Šilo 5A, Vilnius, Lithuania.

Field of scientific interests: History, Theory and Practice of Education Sciences, the Selection System of Cadets to Military Academy of Lithuania.

E-mail:

njanulaitiene@gmail.com

UŽSIENIO ŠALIŲ PATIRTIES TAIKYMAS RENGIANT LIETUVOS KARININKUS KARO MOKYKLOJE 1919–1940 M.

Mjr. Gintautas JAKŠTYS

Generolo Jono Žemaičio Lietuvos karo akademija

Anotacija. Straipsnyje nagrinėjamas Pirmojo Lietuvos Prezidento karo mokyklos karininkų rengimas 1919–1940 m. laikotarpiu. Autorius, naudodamasis jam prieinamais šaltiniais, siekia išanalizuoti, kokią įtaką Lietuvos karininkų rengimui turėjo užsienio valstybių karininkų ugdymo patirtis. Straipsnyje nagrinėjamos problemos yra aktualios rengiant karininkus Generolo Jono Žemaičio Lietuvos karo akademijoje.

Pagrindiniai žodžiai: karininkų rengimas, Karo mokykla, Lietuvos kariuomenė.

Įvadas

Tirdami Lietuvos karininkų rengimo ypatybes 1919–1940 m., visuomet susiduriame su objektyvaus vertinimo problema. Dėl tyrimui naudojamų šaltinių ribotumo sudėtinga vertinti to meto karininkų rengimą, nes nei vienas iš Karo mokyklos viršininkų ar karininkų nepaliko tiesioginių liudijimų, kurių šalių karininkų rengimas labiausiai patiko tuometei vadovybei ir kaip laikui bėgant šios nuostatos kito. Taip pat svarbu konstatuoti, kad pavyko atkurti tik atskirus epizodus, iš kurių matyti Karo mokyklos veiklos sritys, kuriose pritaikoma vienos ar kitos užsienio valstybės patirtis. Tyrimu buvo siekiama išsiaiškinti, kaip Lietuvos karininkų rengimą skirtingais laikotarpiais veikė Rusijos, Čekoslovakijos, Belgijos, Prancūzijos ir Vokietijos karininkų rengimo sistemos. Beje, šie klausimai išlieka aktualūs ir šiandien rengiant karininkus Generolo Jono Žemaičio Lietuvos karo akademijoje, nes nuolat besikeičiančioje geopolitinėje daugiakultūroje erdvėje keitimasis karininkų rengimo patirtimi yra kaip niekad aktualūs ne tik Lietuvai, bet ir kitoms valstybėms.

Nemažai publikacijų, susijusių su Karo mokyklos kūrimusi ir raida, galima rasti ikikarinėje spaudoje. Tarp jų leidinys skirtas dvidešimtojioms Karo mokyklos įkūrimo metinėms paminėti [13]. Nagrinėjamai temai labai svarbūs ir gana informatyvūs yra pirmųjų Karo mokyklos viršininkų Jono Galvydžio-Bykausko [7], Prano Tvarono [18] ir Prano Kauno [10] atsiminimai, įvairiomis progomis publikuoti tuometėje kariuomenės spaudoje. Tyrimus Lietuvos karo mokyklos tematika yra paskelbę Vytenis Statkus [16], Feliksas Žigaras [19], Vytautas Lesčius [12], Stasys Knezys [11] ir Gintautas Jakštys [9].

Tyrimo objektas – užsienio šalių patirties taikymas rengiant karininkus Lietuvos karo mokykloje.

Tyrimo tikslas – atskleisti, kokių užsienio valstybių patirtį rengiant Lietuvos kariuomenės karininkus naudojo Karo mokykla.

Tyrimo uždaviniai:

1) apžvelgti Lietuvos karininkų rengimo keitimąsi pereinant nuo karo meto prie kadrinių karininkų rengimo;

2) išsiaiškinti, kodėl patirtis buvo perimama iš tam tikrų užsienio šalių.

Tyrimo metodai: mokslinės literatūros, dokumentų tyrimų analizė ir istorinis lyginamasis.

Karo mokyklos kūrimosi pradžia

Antantės valstybių karinės misijos, o ypač Prancūzijos karinės misijos karininkai, nuo pat pradžių atidžiai sekė Lietuvos karo mokyklos kūrimąsi ir veiklą. Prancūzų karo misija dar 1919 m. sausio 15 d. buvo sudariusi ir pasiūliusi būsimai Karo mokyklai karininkų ugdymo programą. Tačiau 1919 m. sausio 25 d. krašto apsaugos ministro įsakymu Nr. 20 pirmuoju Karo mokyklos viršininku paskirtas karininkas Jonas Galvydis-Bykauskas [1, 20] ir jo padėjėjas karininkas Pranas Tvaronas panaudojo tik tos programos bendrojo lavinimo dalį. Būsimieji karininkai buvo rengiami pagal situacijos diktuojamą ir pačių parengtą mokymo programą. Sudarydamas pirmąją karininkų mokymo programą, Karo mo-

kyklos viršininko padėjėjas karininkas Pranas Tvaronas panaudojo visą savo turėtą patirtį ir sukauptas žinias, kurių įgavo 1916–1917 m. tarnaudamas Rusijos imperijos Čistapolio praporščikų mokykloje. Taigi, sudarant pirmąją Karo mokyklos mokymo programą, buvo remiamasi carinės Rusijos karo mokyklos keturių mėnesių kurso [18, 12] programa. Tokia Karo mokyklos viršininko ir jo pavaduotojo pozicija ir pasirinkta mokyklos organizavimo kryptis neturėtų stebinti, nes pats tuometis Karo mokyklos viršininkas karininkas Jonas Galvydis-Bykauskas buvo kadrinis Rusijos imperijos karininkas, 1886 m. baigęs Peterburgo junkerių karo mokyklą. Jo padėjėjas karininkas Pranas Tvaronas karininku tapo kaip ir daugelis kitų lietuvių karininkų – prasidėjus Pirmajam pasauliniam karui buvo mobilizuotas į Rusijos kariuomenę, kur trūkstant karininkų, buvo pasiūstas mokytis į Kazanės karo mokyklą, kurią baigęs 1914 m. gavo praporščiko laipsnį. Taigi abu karininkai buvo gerai susipažinę su Rusijos imperijos karininkų rengimo sistema tiek karo, tiek taikos metu. Akivaizdu, kad pirmųjų karo meto laidų karininkai buvo rengiami pagal Rusijos imperijoje vykusį sutrumpintą 4 mėnesių trukmės karo meto karininkų kursą, tačiau būta ir nemažai skirtumų, kuriuos lėmė Lietuvoje susiklosčiusi situacija ir jos specifika. Karo mokyklos vadovybė ir instruktoriai nuo pat pirmųjų mokyklos įsteigimo dienų stengėsi parengti ne tik savitą lietuviško tipo karininką, bet ir rūpinosi Karo mokyklos autoritetu ir tolesniu savo auklėtinių likimu. Dėl šių priežasčių Karo mokyklos viršininkas kreipėsi į krašto apsaugos ministrą, siūlydamas 4 mėnesių trukmės mokymo programą ir galimybę suteikti absolventams karininko laipsnį ir skirstyti juos į dalinius pagal specialybę arba naudojamų ginklų rūšis. Pagrindiniai siūlymo argumentai buvo tokie: 1) visame pasaulyje baigusiems karo mokyklas yra suteikiamas jaunesniojo karininko laipsnis ir, turėdami tą laipsnį, jie gali praktikuotis daug plačiau, negu būdami skyrininkais; 2) jaunuoliai, įpratę mokykloje prie kitokio gyvenimo ir auklėti tik karininko dvasia, turėtų vėl tapti kareiviais, ir tada mokyklos autoritetas, be abejo, karių ir visuomenės akyse sumažėtų; 3) baigę mokyklą skyrininkais ir atlikę praktišką daliniuose kaip kareiviai, įgytų siaurą darbo patirtį ir nepasiektų savo

tikslo [5, 441–442]. Be to, Karo mokyklos viršininkas karininkas Jonas Galvydis-Bykauskas 1919 m. balandžio 7 d. raporte pateikia specialistų rengimo Karo mokykloje projektą. Šios Karo mokyklos vadovybės pastangos davė rezultatų 1919 m. liepos 17 d. įsakymu Nr. 114 paskelbti kariuomenei „Pamatiniai Karo mokyklos dėsniai“ [1, 127].

Kaip jau buvo minėta, Karo mokyklos kūrimosi laikotarpiu rengiant karininkus didžiausią įtaką turėjo Rusijos imperijos karininkų rengimo sistema, tačiau, nepaisant to, kad Karo mokyklos vadovybė atmetė prancūzų misijos siūlytą karininkų rengimo programą, visgi, prancūzų įtaka buvo akivaizdžiai juntama fizinio lavinimo srityje. Karo mokykloje 1919–1922 m. fizinio lavinimo pratyboms vadovavo jaunesnieji karininkai. Analizuojant šio laikotarpio fizinio lavinimo raidą pažymėtini Prancūzijos karo misijos kariai iš kurių išsiskyrė kpt. Renė Henris Cohendetas. Jis, būdamas sporto mėgėjas, pasiūlė padėti Karo mokyklai vesti fizinio lavinimo pratybas. Kadangi savų specialistų labai trūko, pasiūlymas buvo priimtas ir kpt. Renė Henris Cohendetas su dviem prancūzų puskarininkiais 1919–1920 m. iš dalies vykdė būsimųjų karininkų fizinį lavinimą, todėl šiuo laikotarpiu, be abejonės, didelę įtaką vykdant bendrą fizinį būsimųjų karininkų lavinimą turėjo prancūziškoji fizinio lavinimo sistema [15, 137–138]. Asmeniniu kpt. Renė Henrio Cohendeto rūpesčiu per pertraukas tarp užsiėmimų buvo įvestos mankštos. Prancūzų karinėje misijoje tarnaujančių karininkų bendradarbiavimas su Karo mokykla skatino vadovybę domėtis prancūziškąja karininkų rengimo patirtimi, be to betarpiškas bendravimas su prancūzais natūraliai skatino Karo mokyklos auklėtinius mokytis prancūzų kalbos. Nepaisant to, kad šiuo laikotarpiu fiziniam būsimųjų Lietuvos karininkų lavinimui iš dalies vadovavo prancūzų misijos karininkai, o pačiai mankštai skirta kasdien tik po 1 val. 30 min. ir kad fiziniam lavinimui trūko treniruoklių, specializuotų patalpų ir sporto aikščių, Karo mokykloje dirbę karininkai instruktoriai neliko vien pasyviais stebėtojais. Lietuviai karininkai, stengdamiesi perduoti sukauptą mūsų patirtį būsimiems karininkams, pasiekė labai gerų rezultatų, kurie paliko įspūdį ne tik užsienio karininkams, bet ir suteikė daugiau pasitikėjimo savo jėgo-

mis Karo mokyklos auklėtiniams. Geriausias pavyzdys vieno britų karininko bandymas pamokyti Karo mokyklos antrosios laidos būsimuosius karininkus durtynių meno baigėsi tuo, kad kar. vrš. Pranas Bronevičius tiksliai judesiu išmušė britų karininkui iš rankų ginklą. Šis veiksmas neliko nepastebėtas ir savų, ir svečių, nes prieš išvykdamas iš Lietuvos britų misijos karininkas gen. F. P. Crozieris paliko kompasą, kurį įpareigojo įteikti geriausiai Karo mokyklos antrąją karininkų laidą baigusiam karininkui. Išleidžiant antrąją Karo mokyklos karininkų laidą, pedagogų tarybos sprendimu geriausiai baigusiu Karo mokyklą pripažintas lt. Pulgis Lumbis, kuriam ir buvo padovanotas šis kompasas [3, 129].

Pasibaigus Nepriklausomybės kovoms ir perėjus prie taikos meto gyvenimo, buvo pradėta diskusija, kaip taikos metu turėtų būti rengiami kadriniai Lietuvos karininkai, kiek laiko turėtų trukti jų mokymas ir kiti su karininkų rengimu susiję klausimai. Karininkų rengimo klausimams spręsti 1921 m. balandžio mėn. tuomečio krašto apsaugos ministro Jono Šimkaus įsakymu buvo sudaryta speciali komisija iš gen. lt. Vlodo Nagevičiaus, gen. lt. Maksimo Katchės, plk. Černoveckio, plk. Aleksandro Kurkausko, plk. Petro Bytauto, plk. lt. Prano Tvarono, kpt. Stasio Dirmanto ir komisijos pirmininko gen. Leono Radaus-Zenkavičiaus. Komisija turėjo nustatyti: 1) Karo mokyklos mokslo metų programą, mokymo planus, mokinių egzaminų programas ir egzaminus laikančių puskarininkio, karininko laipsniui gauti; 2) Aukštųjų karininkų kursų mokslo programą ir mokslo planus; 3) mokymosi trukmę; 4) teises, baigusiems Karo mokyklą ir Aukštuosius karininkų kursus; 5) etatus [4, 1]. Analizuojant išlikusius komisijos posėdžių protokolus, akivaizdžiai matomas intensyvus parengiamasis darbas ruošiantis pereiti prie taikos meto kadrinių karininkų rengimo. Komisija nusprendė priimti į Karo mokyklą tik su 6 gimnazijos klasių išsilavinimu, mokslai mokykloje turėjo trukti 2 metus. Rengiant mokymo programą, plk. Černoveckiui buvo pavesta parengti medžiagą pagal Vokietijos ir Prancūzijos karo mokyklų gyvenimą [4, 6–7]. Labai sunku nustatyti, kaip plk. Černoveckiui pavyko per labai trumpą laiką išanalizuoti ir pateikti komisijai nurodytą medžiagą, bet dar sudėtingiau

nustatyti, kokią įtaką Vokietijos ir Prancūzijos karo mokyklų programų analizė turėjo Karo mokyklos 1924–1925 m. mokymo plano sudarymui. Tačiau nepaisydami pastangų pritaikyti užsienio valstybių patirtį rengiant Lietuvos karininkus, turime konstatuoti, kad nesant generalinio štabo išsilavinimą turinčių karininkų, galinčių dėstyti Karo mokykloje, nebuvo galima užtikrinti visaverčio kadrinių karininkų rengimo. Konstantino Žuko teigimu, 1919–1920 m. Lietuvos kariuomenėje buvo tik vienas karininkas, baigęs generalinio štabo akademią, – gen. ltn. Konstantas Kleščinskis [20, 312]. Taigi, buvo prasta Lietuvos kariuomenės situacija: karininkų katastrofiškai trūko, o juos rengti tiesiog nebuvo kam. Išėitis iš šios situacijos buvo tik viena – lygiagrečiai rengti karininkus Karo mokykloje ateityje planuojant juos siųsti mokytis į Aukštuosius karininkų kursus, o atrinktus karininkus siųsti mokytis į užsienio generalinio štabo akademijas, kad jie ten įgytų aukštąjį karinį išsilavinimą. Pasirenkant šalis ir atrenkant kandidatus mokytis tų šalių generalinio štabo akademijose, lemiamu veiksmu tapo užsienio kalbų mokėjimas. Kad ir paradoksalu, tačiau itin svarbų vaidmenį suvaidino lenkų kalbos mokėjimas, nes jos artumas čekų kalbai sudarė sąlygas lietuviams mokytis Čekoslovakijos generalinio štabo akademijoje. Palaipsniui daugėjant visą gimnazijos kursą baigusių karininkų, gebančių kalbėti prancūziškai, atsirado galimybė juos siųsti mokytis į Prancūzijos ir Belgijos generalinio štabo akademijas. Taip Lietuvos kariuomenėje palaipsniui daugėjo karininkų, baigusių Čekoslovakijos, Vokietijos, Prancūzijos, Austrijos, Italijos ir Belgijos karo mokyklas ir generalinio štabo akademijas. Karininkai, baigę užsienio valstybių akademijas, dėtydami Lietuvos karo mokykloje perteikė ne tik ten įgytas akademinės žinias, bet taip pat įdiegė daug naujovių, kurios lėmė tolesnį Lietuvos karo mokyklos kūrimą pagal Vakarų Europos karo mokyklų modelį [9, 182]. Svarbu akcentuoti, kad nebuvo aklaai kopijuojama kuri nors viena Vakarų Europos karininkų rengimo sistema, bet buvo stengiamasi perimti ir adaptuoti viską, kas geriausia ir labiausiai atitiko Lietuvos sąlygas. Tokiu būdu palaipsniui susiformavo savita Lietuvos karininkų rengimo mokykla, kuri jungė Rusijos imperijos ir įvairių vakarų Europos valsty-

bių karininkų rengimo elementus. Kadangi nei vienos užsienio valstybės generalinio štabo akademijos karininkai nesudarė absoliučios daugumos, tai visi buvo priversti taikytis prie kitų savo kolegų, o tai natūraliai sąlygojo skirtingų nuomonių pliuralizmą ir konstruktyvias diskusijas siekiant geriausio rezultato [9, 182]. Dalydamiesi įgytomis žiniomis ir patirtimi skirtingose užsienio valstybių aukštosiose karo mokyklose, karininkai galėjo gana lengvai nustatyti skirtingų mokyklų karininkų rengimo sistemų privalumus ir trūkumus.

Visgi, rengiant karininkus didžiausią užsienio valstybių įtaką patyrė fizinis lavinimas, nes trūkstant savų specialistų, buvo nuspręsta tiesiog perimti ir įdiegti visą fizinio lavinimo sistemą. Jeigu 1919–1922 m. fiziniam lavinimui didelę įtaką darė prancūziškoji fizinio lavinimo sistema, tai 1923–1931 m. laikotarpiu fiziniam lavinimui didžiausią įtaką turėjo čekoslovakų fizinio lavinimo mokykla [15, 140]. Buvo itin žavimasi vadinamąja „sakalų“ ritmine gimnastika ir masiniais pasirodymais. Be to, didelis dėmesys buvo skiriamas lengvajai atletikai, gimnastikai su prietaisais ir pritaikomai karinei mankštai. Tačiau, nepaisant karininkų ir kariūnų pastangų, nei Karo mokykloje, nei Lietuvos kariuomenėje čekoslovakų fizinio lavinimo sistema neprigijo, nes 1932–1936 m. laikotarpiu, Lietuvos kariuomenės vadovybės sprendimu, daug pastangų ir laiko užimantys parodomosios „sakalų“ ritminės gimnastikos masiniai pasirodymai palaipsniui buvo pakeisti daugiau praktinės taikomosios vertės turinčiais fizinio lavinimo pratimais, kuriais siekta pakelti bendrą fizinį lygį, atmetant rezultato siekimą ir masinius pasirodymus. Toks kariuomenės vadovybės žingsnis buvo sąlygotas išskirtinai lietuviškos specifikos, nes dalinių vadai, stengdamiesi kuo geriau pasirodyti per sporto šventes, koviniam rengimui skirtą laiką eikvodavo karių sportiniams rezultatams gerinti.

Daugėjant karininkų, baigusių Čekoslovakijos, Vokietijos, Prancūzijos, Austrijos, Italijos ir Belgijos generalinio štabo akademijas, susidarė palankios aplinkybės iš pagrindų pagerinti Lietuvos karininkų rengimo kokybę Karo mokykloje. Toks Lietuvos karininkų rengimo pagerėjimas sietinas su 1927–1928 m. mokymo planu. Anot tuomečio Karo

mokyklos viršininko plk. Prano Kauno, būtent 1927–1928 m. mokyimo planas (G. J. – programa) jau prilygo užsienio karo mokyklų [10, 35]. Savo atsiminimuose mokyklos viršininkas mini, kad prancūzų pavyzdys Lietuvos sąlygomis nebuvo sektinas [10, 35]. Tai leidžia teigti, kad Karo mokyklos karininkų mokymo programos buvo lyginamos bent jau su prancūzų karo mokyklų analogiškėmis programomis. Visgi, reikia konstatuoti, kad išlieka neaišku, su kuriomis konkrečiai (išskyrus Prancūzijos) užsienio karo mokyklomis buvo lyginamas parengtas karininkų mokymo planas. Svarbu ir tai, kad Lietuvos kariuomenės generalinis štabas, siųsdamas karininkus stažuotis užsienio valstybių kariuomenėse suformuluodavo jiems konkrečias užduotis. Geriausias to pavyzdys yra 1929 metų vasarą į Čekoslovakiją išsiųsto kpt. Izidoriaus Eduardo Kraunaičio stažuotė. Jo pateiktų raportų analizė leidžia teigti, kad Lietuvos kariuomenės vadovybę ypač domino karininkų rengimo klausimai, tad kpt. I. E. Kraunaitis tiesiogiai informuodavo, kaip organizuojamos karinės stovyklos (pratimų programos, techninė būklė), jojų kursai, eskadronų vadovų kursai, atsargos karininkų mokyklos, veterinarijos kursai karininkams, kalvių mokykla (pateikti ir mokyklų veiklos planai) [6, 228]. Apskritai apie Čekoslovakijos kariuomenę ir jos karo mokyklas atskirų publikacijų nuo 1922 metų galima rasti „Karyje“ ir „Mūsų žinyne“, o nuo 1923 metų gana daug dėmesio skirta Sakalų organizacijai ir jos veiklai. Straipsniuose apie Čekoslovakijos karininkų mokymo įstaigas visuomet buvo pabrėžiama, kad šioje šalyje labai gerai išvystytas karo mokslas ir (tai ypač imponavo Lietuvos karininkams) kad Čekoslovakų mokyklose daug praktikos darbų [17, 54–58]. Gana daug dėmesio to meto karinėje spaudoje susilaukė ir Lietuvos artimiausios kaimynės Latvijos patirtis karininkų rengimo ir kariuomenės organizavimo ir aprūpinimo klausimais [8, 154]. Be abejo, buvo domimasi Suomijos, Estijos ir kitų valstybių kariuomenėmis, karininkų rengimo, kitais Lietuvos kariškiams aktualiais klausimais. Toks nuolatinis domėjimasis įvairių užsienio valstybių patirtimi rengiant karininkus leidžia daryti prielaidą, kad Lietuvos karininkų rengimo programos nuolatos buvo revizuojamos ir tobulinamos atsižvelgiant į naujausius karo mokslų pa-

siekimus, bet neprisirišant prie kurios nors vienos ar kelių šalių.

Reikšmingas etapas tobulinant Lietuvos karininkų rengimą ir siekiant pagerinti jų profesinį pasirengimą susijęs su 1935 m. liepos 3 d. patvirtintu Karo mokyklos statutu ir įsakymu kariuomenei Nr. 45 paskelbtomis statutui vykdyti taisyklėmis [2, 47]. Naujai patvirtintame Karo mokyklos statute buvo numatyta, kad mokslas Karo mokykloje truks trejus metus. Perėjus prie trejų metų mokymo programos, kadriniai kariūnai, atsižvelgiant į išreikštą norą ir mokslo rezultatus, buvo skirstomi į atitinkamos mokymo pakraipos mokomąsias kuopas. Pirmajame etape atrinkti kandidatai į kadrinius kariūnus, netarnavę kariuomenėje, pirmąsias 2–3 savaites karininkų ir vyresniųjų kursų kariūnų buvo mokomi rikiuotės ir vidaus tarnybos statutų pačioje Karo mokykloje, po to būdavo siunčiami į kariuomenės dalinius, kur per 7 mėn. mokomosiose kuopose turėjo išeiti jauno kareivio mokymo kursą, po kurio iš pulko, kuriame ėjo mokymą, į Karo mokyklą parsiveždavo atestaciją. Anot tuomečio kariuomenės vado gen. Stasio Raštikio, buvo siekiama, kad Karo mokyklą baigę jaunieji leitenantai būtų praktiškai susipažinę su realiu kareivių gyvenimu pulkuose [14, 366]. Grįžę į Karo mokyklą kadro kariūnai buvo mokomi nuo pradžių ir nuodugniai mokyklos karininkų ir vyresniojo kurso kariūnų. Pirmaisiais mokslo metais kadro kariūnai privalėjo detalai išmolti Vidaus, Įgulos tarnybos ir Drausmės statutus, Rikiuotės ir Lauko tarnybos statutai buvo studijuojami visus trejus mokymosi Karo mokykloje metus. Per pirmuosius dvejus metus kariūnai buvo mokomi bendrųjų dalykų pagal bendrąją programą. Trečiaisiais mokymosi metais atsižvelgiant į mokslo rezultatus ir pageidavimus, būdavo suskirstomi ir mokomi pagal specializaciją [9, 184].

Tobulinant mokymo procesą ir pastebėjus, kad sėdėjimas klasėse ir teorijos mokymasis neduoda tiek naudos kiek praktiniai pratimai, buvo imta skirti daugiau laiko praktiniams mokymams lauko sąlygomis. Tokie praktiniai mokymai dieną ir naktį įvairiais metų laikais įgalino lektorius pereiti prie praktinio mokymo, kuris padėdavo geriau įsiminti mokomąją medžiagą. Rengiant karininkus pagal trejų metų mokymo programą, praktiniam mokymui buvo skiriamas ypatingas dėmesys.

Išvados

Sudarant pirmąją Karo mokyklos mokymo programą, taip pat organizuojant mokymą, buvo mokoma atsižvelgiant į carinės Rusijos karo mokyklos keturių mėnesių kurso programą, tačiau būta nemažai skirtumų, kuriuos lėmė specifinė Lietuvos situacija.

1919–1922 m. fiziniam lavinimui didelę įtaką turėjo prancūzų fizinio lavinimo sistema, o 1923–1931 m. laikotarpiu fiziniam lavinimui didžiausią įtaką turėjo čekoslovakų fizinio lavinimo mokykla. Ypač buvo žavimasi vadinamąja „sakalų“ ritmine gimnastika ir masiniais pasirodymais.

Lietuvos karininkai, baigę Čekoslovakijos, Vokietijos, Prancūzijos, Belgijos ir kitų Vakarų Europos valstybių generalinio štabo akademijas, dėstydami Lietuvos karo mokykloje perteikė ne tik ten įgytas akademines žinias, bet taip pat įdiegė daug naujovių, kurios iš esmės lėmė Lietuvos karo mokyklos tolesnę vystymąsi pagal Vakarų Europos šalių karo mokyklų modelį.

Lietuvos karininkų rengimo mokykla jungė Rusijos imperijos ir Vakarų Europos karininkų rengimo elementus. Nuolatinis domėjimasis įvairių užsienio valstybių patirtimi rengiant karininkus sudarė puikias sąlygas Lietuvos karininkų rengimo programų nuolatiniam tobulėjimui.

Esminis kokybinis Lietuvos karininkų rengimo proveržis pastebimas 1928 m.. Šiuo laikotarpiu Lietuvos karo mokykla panaikino atsilikimą ir savo karininkų mokymo planu ir bendruoju karininkų išsilavinimu prilygo analogiškomis užsienio karo mokykloms.

Šaltiniai ir literatūra

1. Įsakymai kariuomenei, LCVA. F.384. Ap.1. B.3.
2. Įsakymai kariuomenei, LCVA. F.384. Ap. 3. B. 534.
3. Įsakymai Karo mokyklai, LCVA. F.1451. Ap.2. B.1.
4. Įsakymai Karo mokyklai, LCVA. F.1451. Ap.2. B.11.
5. Balčiūnas J. Pirmieji Karo mokyklos žygiai//Mūsų žinynas, 1928, T. 15, Nr. 45.

6. Bukelevičiūtė D. Lietuvos ir Čekoslovakijos dvišalių santykių dinamika 1918 – 1939 metais, Vilnius, 2010.

7. Galvydis–Bykauskas J. Karo mokyklos daigai//Karys, 1929, Nr. 40.

8. Jakštys G. Latvia in the Lithuanian Military Press in 1919–1940, Vesture: Avoti un Cilvioki. Proceedings of the Faculty of Humanities History XVI, Daugavpils, 2013.

9. Jakštys G. Lietuvos karininkų rengimo ypatumai Baltijos regiono karo mokyklų raidos kontekste 1919–1940 m.//Globalizacijos iššūkiai ugdymo procesui: Visuomenė ir kariuomenė, Vilnius, 2013.

10. Kaunas P. Atsiminimai iš Karo mokyklos darbuotės//Kariūnas, 1934, Nr. 13–14.

11. Knezys S. Lietuvos kariuomenės karo mokykla 1919–1940 metais//Lietuvos kariuomenės karininkai 1918–1953. T.2, Vilnius, 2002.

12. Lesčius V. Lietuvos kariuomenė 1918–1920 m. Vilnius, 1998.

13. Pirmojo Lietuvos Prezidento karo mokykla. 1919–1939. Redagavo ats. j. lt. K. Zupka, j. lt. V. Tamulaitis. Kaunas, 1939.

14. Raštikis S. Kovose dėl Lietuvos I dalis, Vilnius, 1990.

15. Sakalauskas. Fiziškas auklėjimas Karo mokykloje 1919– 939// Kariūnas, 1939, Nr. 2.

16. Statkus V. Lietuvos ginkluotosios pajėgos 1918–1940 m. Čikaga, 1986.

17. Tallat-Kelpša. Čekoslovakų karo mokyklos//Mūsų žinynas. 1923, Nr. 13.

18. Tvaronas P. Karo mokykla 19191921 m.// Kariūnas, 1934, Nr. 13–14.

19. Žigaras F. Lietuvos kariuomenės karininkų rengimo ir jų kvalifikacijos tobulinimo sistema (1919–1940)// Karo pedagogika Lietuvoje (1918–1940), Vilnius, 2007.

20. Žukas K. Žvilgsnis į praeitį, Vilnius, 1992 (antras leidimas).

FOREIGN COUNTRIES' EXPERIENCE IN PREPARING LITHUANIA OFFICER'S IN THE MILITARY SCHOOL DURING 1919-1940 PERIOD

Maj. Gintautas JAKŠTYS

Summary

From the beginning the military mission of Entente states, and especially the French, closely followed the establishment and operation of Lithuania military schools. French military mission on 15 January, 1919 developed and offered the curriculum of the military school for the future military officers. However, in compliance to Defence Minister's issued order on January 25, 1919 Nr. 20 the first Commandant of the first military school Jonas Galvydis - Bykauskas and his assistant officer Pranas Tvarona were appointed and they implemented only the general educational part into the training program. The training of Future officers was mainly carried out in accordance to the situation which dictated their own training program. Herein, Russian imperial military training system was dominantly influencing it. Despite the fact that the school authorities rejected the offer of the French military training mission, however, the French influence was obviously felt in the field of physical education training program. In turn, Lithuanian officers trying to pass practical experience gained in battles for future military officers reached very good results, which impressed not only foreign officers, but also provided greater confidence in themselves.

At the end of fights for independence the transition to peacetime life was the beginning of a debate about the preparedness of Lithuanian officers in peacetime, about the duration of their education and other relevant issues. These and other questions were supposed to be tackled by special commission in compliance to the order issued in April of 1921 by Defence Minister Jonas Šimkus. In the preparation of the 1924-25

school year program Colonel Černoveckis was instructed to prepare the material according to the German and French military school lives. At that time Lithuanian army was gradually increasing the number of officers who were graduating Czechoslovakia, Germany, France, Austria, Italy, and Belgium General Staff Academy. Officers who had completed foreign academies teaching in Lithuanian military school conveyed not only academic knowledge obtained in foreign schools but also introduced many innovations, which essentially determined Lithuanian military school's further development according to the West European military schools model. It is important to underline that Lithuanian military school did not blindly copy any one of the Western military training systems but attempted to take and adapt the best experience relevant for Lithuania. In this way, gradually a unique Lithuanian officer training school was formed which best combined the military training elements of the Russian Empire and Western European traditions.

AUTORIAUS LYDRAŠTIS

Autoriaus vardas, pavardė: Gintautas Jakštys

Darbo vieta ir pareigos: Generolo Jono Žemaičio Lietuvos karo akademijos Karo mokslų instituto Karo istorijos centro viršininkas

Autoriaus mokslinių interesų sritys: XX a. Lietuvos kariuomenės istorijos tyrimai

Telefonas ir el. pašto adresas:

8 657 62 630, gintautasjakstys@gmail.com

A COVER LETTER OF AUTHORS

Author name, surname: Gintautas Jakštys

Workplace and position: The General Jonas Žemaitis Military Academy of Lithuania Institute of military science Chief of the center of military history.

Author's research interests: Research of Modern history Lithuanian Armed Forces

Telephone and e-mail address:

+37065762630; gintautasjakstys@gmail.com

VERBALINĖS ATMINTIES VEIKSNYS MOKANT KARIŪNUS ANGLŲ KALBOS

Doc. dr. Dileta JATAUTAITĖ

Generolo Jono Žemaičio Lietuvos karo akademija

Anotacija. Kariūnų mokymas anglų kalbos pagal NATO standartus yra sudėtingas procesas, todėl kyla problema, kaip palengvinti ir pagreitininti mokymąsi, kokius metodus pasirinkti, kaip juos tinkamai organizuoti ir taikyti. Straipsnyje išsamiai aprašytas tyrimas, kuris padėjo apibrėžti kartojimo mechanizmą ir nustatyti, kaip reikia jį tinkamai organizuoti, kad būtų efektyviai įsiminama, išlaikoma ir atgaminama verbalinė informacija. Straipsnyje taip pat atsižvelgiama į metodologinį kartojimo pagrindą. Be to, norint pratybose išvengti paviršutinio ir skuboto mokymo(si), reikia spręsti tinkamo psichologinio poveikio problemą, kad didėtų gebėjimas mokytis ir įsiminti, kad būtų įmanoma intensyviai mokytis ir išmokti.

Pagrindiniai žodžiai: kartojimas, vyksmas, įsiminimas, išlaikymas, atgaminimas, kartojimas, verbalinė atmintis, ilgalaikė atmintis, trumpalaikė atmintis.

Problema. Susiduriama su anglų kalbos mokymo(si) intensyvumo problema – silpna atmintimi. Daugelis kariūnų turi informacijos įsiminimo, išlaikymo ir atgaminimo sunkumų. Kad tie sunkumai būtų įveikti, būtina remtis psichodidaktiniais metodais, kurie greitina užsienio kalbos išmokimą ir skatina atminties veiklą. Aktualios informacijos kartojimas stiprina asociatyvųjų mąstymą ir padeda rasti ryšį tarp mokymosi turinio ir mokymosi situacijos, gerina gebėjimą įsiminti reikiamą informaciją.

Tyrimo tikslas – išsiaiškinti atminties vaidmenį mokantis užsienio kalbos ir kaip praktiškai panaudoti kariūnų atmintį intensyviai mokant juos anglų kalbos.

Metodologija ir metodai

Tyrimo objektas – Generolo Jono Žemaičio Lietuvos karo akademijos (LKA) kariūnai, kurie užsienio kalbų mokomi remiantis konstrukcionizmo principu, teigiančiu branduolinio karo galimumą, kad „visos tautos, visi žmonės yra susiję“, kad reikia „mokyti kitų kalbų, susipažinti su kitų tautų papročiais“ (Howard A. Ozmond, S. M. Craver, 1996: 235). Tam tikslui buvo pasirinktas vertingas LKA Universitetinių studijų instituto Užsienio kalbų katedros specialistų parengtas anglų kalbos mokymo turinys, atitinkama programa.

Hermeneutiniais metodais buvo analizuoti daugelio veikalų tekstai, siekiant išsiaiškinti psichologinius, didaktinius mokymo(si) pagrindus ir organizuoti kartojimą kaip atminties lavinimą.

Mokslinės literatūros analizės metodas padėjo pažinti atminties fenomeną, kariūnų anglų kalbos mokymą, paremtą kartojimo metodologija.

Didaktiniais testais (AKAT, NATO anglų kalbos atrankos standartizuotas testas; „*Placement*“ testas; Užsienio kalbos katedros „*Achievement*“ testas) buvo nustatyti reikalingi žinių lygiai. „*Proficiency*“ testas buvo naudojamas nustatyti kūrybiškumo ir taisyklingumo lygį. Atminties būklei nustatyti prieš mokymą ir po mokymo buvo taikomi pagal G. Ebbinghauso metodiką parengti testai. Jie parodė atminties lavėjimo, informacijos įsiminimo, išlaikymo ir atgaminimo lygį.

Buvo panaudoti šie teoriniai metodai: mokslinės pedagoginės ir psichologinės, socialinės literatūros analizė ir empiriniai metodai, kurie padėjo nustatyti kariūnų atminties pajėgumą. Šiais metodais buvo renkama visa tyrimui reikalinga medžiaga ir nustatomi atrankos kriterijai. Taip pat nurodytas prognozuojamas gautų tyrimo rezultatų panaudojimas.

1. Atminties veiksniai organizuojant efektyvų kartojimą

Žmogaus smegenys gali atsiminti dešimt pakelta dvidešimtuoju laipsniu bitų informacijos kiekį. Vadinasi, nėra informacijos įsiminimo, išlaikymo atmintyje ir atgaminimo ribų. Tačiau tik tinkamai organizuotas kartojimas gali optimizuoti atminties pajėgumą ir išstbulinti ją iki begalybės. Vienas iš atminties stiprinimo būdų yra kartojimo strategijų taikymas ir atminties procesų pažinimas. Todėl norint išmokti užsienio kalbą, reikia išmokti taikyti verbalinės medžiagos kartojimo metodą.

Atmintis yra dėmuo, be kurio neįmanoma išmokti kalbos. Tik ji yra individo gebėjimas įsiminti, sisteminti, išlaikyti tai, kas įsiminta mokantis kalbos, ir prireikus vėl grąžinti atgamintą verbalinę informaciją į sąmonę, ja remiantis mąstyti ir kalbėti.

H. Ebbinghausas teigia, kad kalba pirmiausia yra atskirų žodžių arba reikšmingų frazių išmokimas, t. y. nuolatinių ryšių užmezgimas. Sensomotoriniai ir motoriniai išmokimo panašumai skatina kalbos sudarymą, kadangi klausos ir kinesteziniai kalbos organų signalai yra siejami su tariamais garsais ir žodžiais. O kad susidarytų frazės ir galima būtų jas išmokti, turi būti kalbinių elementų arba žodžių ryšių seka. Žodžių ryšių ir teiginių nustatymas yra svarbiausias elementas norint išmokti kalbėti, tačiau juos būtina sieti su tikrovės daiktais ir įvykiais, nes tik tada žodis tampa tikrovės reiškinių simboliu, jų atstovu žmogaus sąmonėje. Vadinasi, norint išmokti užsienio kalbos, viena svarbiausių sąlygų yra atmintis ir jos stiprinimas kartojimu.

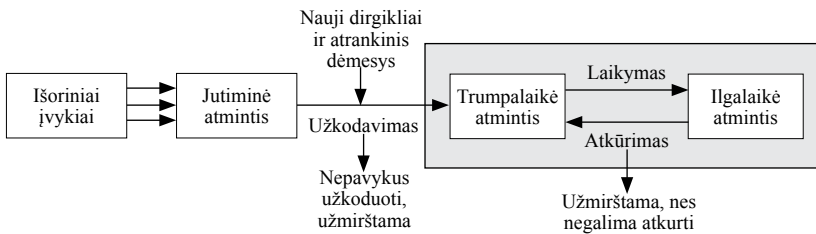
Gebėjimas greitai ir sklandžiai atgaminti informaciją gali būti ugdomas per:

- mechaninį įsiminimą, kuris remiasi pavieniais laikinaisiais ryšiais ir atspindi daugiausia paviršinę reiškinių tvarką;
- detalų kartojimą, kuris siejamas su jau įgyta patirtimi.

Mechaniškai kartojant informaciją, ji sunkiai patenka į ilgalaikę atmintį, o jei patenka, tai dažniausiai labai trumpam. Todėl mechaninis kartojimas yra neproduktyvus ir neefektyvus. Jei verbalinė informacija apdorojama geriau ir intensyviau, tada ji ilgiau išlieka atmintyje.

Atmintis yra ne tik svarbi intelekto prielaida, bet ir viena svarbiausių psichikos funkcijų. Atmintį galima apibūdinti kaip gebėjimą įsiminti, išlaikyti ir atsiminti informaciją. Atminčiai svarbi atranka: geriau įsi-
mename ir išlaikome atmintyje tai, ką geriau suvokiame, kas labiau do-
mina, ką laikome svarbiu ir įsimintinu dalyku. Geros atminties dėsnis –
kartojimas, t. y. nuolat prisiminti tai, ko nenorite pamiršti. Blogai, jei
greitai pamirštame mums reikalingus dalykus, bet kai ką būtina užmirš-
ti. Keičiantis informacijai, atmintis tarytum atsinaujina. Jei nebūtų pa-
mirštamų smulkmenų, tiesiog negalėtume gyventi.

Pateikiame Atkinsono ir Shiffrino atminties modelį (žr. 1 pav.), ku-
riame išskiriami trys atminties komponentai.



1 pav. **Atminties modelis**

Šaltinis: D. G. Myers „Psichologija“

Šis modelis yra svarbus tuo, kad padeda suvokti, kaip kartojimas padeda tvarkyti informaciją ir kaip iš trumpalaikės atminties ji pereina į ilgalaikę atmintį. Tačiau šios informacijos ryšys yra silpnas, informacija lengvai gali pereiti į trumpalaikę atmintį. Tačiau įjungus kartojimo mechanizmą per mąstymo operacijas, ji vėl gali atsidurti ilgalaikėje atmintyje.

Kad informacija būtų išsaugoma ilgalaikėje atmintyje, vien kartojimo nepakanka, todėl būtina, kad verbalinė informacija trumpalaikėje atmintyje būtų užkoduojama:

- nevalingai jos neįsisąmoninant, kai gimtosios kalbos žodžių reikšmė įsidėmima automatiškai;
- valingai įprasminant, kai informacija koduojama pagal prasmę.

Mokslininkų tyrimai (Jacikevičius, 1970) parodė, kad apibendrintos ir susistemintos asociacijos skatina prasminį įsiminimą. Šios asociacijos atspindi svarbiausius ir pagrindinius reiškinių ir ryšių. Prasminiai ryšiai, kurie užsimezga prasmingai įsimenant, taip pat yra asociacijos, bet tik žodžiais apibendrinamos ir sujungiamos į grupes, sistemas. Prasminis įsiminimas yra produktyvesnis, nes jis remiasi laikinųjų ryšių sistema, kurios yra jau susidariusios dėl žmogaus praeities patyrimų, o mechaninis įsiminimas tokio ramsčio neturi. Kuo ryšiai įvairesni ir sistemingesni, tuo labiau stiprinama atmintis, t. y. ji tampa geresnė, greitesnė ir stipresnė, o asociacijos segmentai, kurie vienas su kitu nesusijungia per pusę sekundės, lieka paviršutiniški ar visai neįsimenami, nes be naudingumo vertės ir mokymosi medžiagos prasmingo struktūrinimo ir suskirstymo yra dar vienas veiksnys, kuris turi įtakos mokymosi sėkmei, ir tai yra laiko tarpas tarp klausimo ir atsakymo, signalo ir veiksmo, informacijos ir aiškinimo. *Laiko tarpas* tarp šių dviejų mokymosi proceso etapų neturėtų būti didesnis negu pusė sekundės. Tik šiai sąlygai esant asociacija susiformuoja tinkamai. Daug su žmonėmis ir gyvūnais atliktų bandymų šiandien patvirtina šią nuostatą (Jacikevičius, 1970).

Mokant užsienio kalbų, reikia vengti mechaninio mokymosi ne tik tada, kai tenka įsiminti kalbinės medžiagos esmę, bet ir kai tekstą reikia išmokti pažodžiui. Daugelis mokslininkų teigia, kad mokant užsienio kalbų reikia, kad mokinys iš pradžių *suprastų* taisykles, o tik paskui mokyti įsiminti svetimos kalbos žodžius. Jau XVII amžiuje J. Komenskis (1975) teigė, kad mokinių negalima versti mokytis mintinai, išskyrus tai, kas gerai suprasta.

Intensyviai mokyti užsienio kalbų ir greitai išmokti padeda *vaizdinės priemonės* (schemos, paveikslėliai, lentelės, diagramos), nes mintyse susidaro konkretus vaizdas. M. D. Berlitzas (1965) žinodamas, koks svarbus mokymuisi vaizdumas, sukūrė savitą kalbos perteikimo metodą. Per jo pamokas mokytojas nereikalauja, kad mokinys verstų iš užsienio kalbos į gimtąją žodžius ir tekstus. Mokytojas iš pat pradžių kalba ta kalba, kurią mokinys turi išmokti. Svarbu, kad mokytojas kalbėdamas mokomąją kalbą ją papildytų gestais ir pateiktų praktinių pavyzdžių. Tokia pa-

moka labai dinamiška, pilna mokymuisi naudingų dirgiklių ir iš moki- nių mažiau reikalaujama mechaninio informacijos pažodinio ar esmės kartojimo.

Stiprinant verbalinę atmintį įsiminimo atrama (Gučas, 1968) yra ne dirbtinės prasminės asociacijos, atspindinčios esminius kalbinių struktū- rū ir žodžių ryšius ir santykius. Kaip teigia biheioristai, fiziologinis kar- tojimo vaidmuo yra įtvirtinti laikinuosius ryšius, esant pastiprinimui. Vykstant kartojimui, atsiranda galimybė kruopščiau palyginti vieną in- formaciją su kita, į ją panašia, todėl laikinieji ryšiai tampa prasmingi.

Jeigu kartojama daug kartų iš eilės, gali būti slopinamos nervinės ląs- telės (Gučas, 1968). Moksliniais tyrimais nustatyta, kad slopinimas grei- tai atsiranda, jei medžiaga kartojama monotoniškai. Tačiau, jei įsimini- mas organizuojamas tinkamai, slopinimas, atsirandęs dėl tų pačių dirgi- klių pasikartojimo, gali būti žymiai silpnesnis arba laikinai pašalintas dėl kitų veiksmų – laikinai pertraukus mokymąsi, įvedus naujus dirgiklius. Laikinių ryšių sudarymas ne visada priklauso nuo to, kiek yra kartoja- ma. Per vienas pratybas net mažai kartojant gali būti pasiektas geras re- zultatas, o per kitas net ir daug kartojant gali būti pasiektas ne toks geras rezultatas. Kartojimų rezultatas priklauso ne tiek nuo to, kiek yra kartoa- jama, kiek nuo tinkamo jų atlikimo.

Aptarsime keletą būdų sėkmingai organizuoti kartojimą ir skatinti verbalinės atminties lavėjimą. Kartojimų įvairumas yra vienas svarbiau- sių, nes, kaip pažymėjo K. Ušinskis, „nėra jokio reikalo išmoktą medžia- gą kartoti tokia tvarka, kokia ji buvo išeita, net priešingai, naudinges- ni yra atsitiktiniai kartojimai, įtraukiantieji išmoktą medžiagą į naujas kombinacijas, t. y. tariant kitais žodžiais: kas išmokta, tuo reikia nuolat naudotis“ (1959: 401).

Siekiant greitai išmokyti užsienio kalbos, labai svarbu, kad kalbinės medžiagos kartojimas būtų susietas su mokiniams įdomia *informacija*. Pavyzdžiui, kai kartojama išeita medžiaga, reikia parinkti naujų pavyz- džių.

Didžiulės reikšmės turi *išeitos medžiagos lyginimas su nauja*, taip pat *klasifikavimas* ir *apibendrinimas* (Berliner, 1994), įgalinantys nustatyti

naujosios ir senosios kalbinės medžiagos panašumus ir skirtumus. Tai padeda tiksliau įsiminti. Įsiminti lengviau ir įsiminimas geresnis tada, kai derinami įvairūs medžiagos suvokimo būdai (regėjimas, girdėjimas ir judėjimas). Skatinant atmintį labai svarbu įsimenamąjį dalyką susieti su anksčiau įgytomis žiniomis kaip su patvaria įsiminimo atrama, ją įtraukti į jau turimą žinių sistemą, nustatyti panašumą ir skirtumą tarp įsimenamąjo dalyko ir to, kas jau yra žinoma iš patirties. Jei naujoji medžiaga neatribojama nuo panašios į ją anksčiau išmoktos, ji gali būti lengvai supainiota su panašia, ir atgaminimas bus netikslus. Lavinant verbalinę atmintį kartojimų įvairinimo būdai padeda sudaryti naujus ryšius ir santykius tiek pačioje įsimenamąjoje verbalinėje medžiagoje, tiek ir tarp šios verbalinės medžiagos ir jau turimų kalbinių struktūrų. Taip pasiekiamas kalbinių žinių tvirtumas.

Kad kartojimai būtų efektyvūs, svarbi sąlyga yra *naujos kalbinės medžiagos atgaminimas*, t. y. kol ji dar neišmokta. Be to, kuo anksčiau tai padaroma, tuo geriau. Nežinodami kartojimo strategijų, mokiniai dažniausiai kartoja neproduktyviai. Pavyzdžiui, F. I. Craikas ir M. J. Watkinson (1973) atliko eksperimentus, per kuriuos buvo prašoma įsiminti užsienio kalbos žodžius ir tuoj pat juos bet kokia tvarka atgaminti. Tiesiogiai (iš karto) buvo atgaminti paskutiniai ir pirmieji sąrašo žodžiai. Vėliau buvo atgaminti tik pirmieji net ir tada, kai mokiniai paskutinius žodžius keletą kartą kartoję, norėdami juos įsiminti. Mokslininkai padarė išvadą, kad stengiantis prisiminti žodžius iš sąrašo, svarbu seka: pirmieji ir paskutiniai sąrašo žodžiai prisimenami geriau negu viduriniai, o vėliau paskutiniai prisimenami ypač gerai dėl to, kad kalbiniai vienetai išlieka veikiančioje atmintyje.

T. B. Ivanova atliko tyrimą su mokiniais, kuriems buvo pasiūlyta įsiminti tekstą tokia tvarka: vienu atveju keturis kartus perskaičius iš eilės, kitu – du kartus perskaičius ir du kartus atgaminus, kiekvieną skaitymą kaitaliojant su atgaminimu (po pirmojo skaitymo reikėjo atgaminti, po atgaminimo vėl skaityti ir vėl atgaminti) (Gučas, 1968). Paaiškėjo, kad detaliesiai ir tvirčiausiai įsiminama buvo tada, kai skaitymas buvo kaitaliojamas su atgaminimu. Be to, praėjus valandai po to,

kai buvo išmokta, skirtumas tarp abiejų mokymosi būdų buvo mažiausias (skaitant ir atkartojant 75 % ir tik skaitant 52 %), bet toliau tas skirtumas žymiai padidėjo (praėjus vienai dienai 78 % ir 30 %, po 10 dienų 72 % ir 25 %). Iš to matyti, kad atmintyje išlaikyto teksto apimtis, kai skaitymas buvo kaitaliojamas su atgaminimu, per 10 dienų beveik nepasikeitė, o to teksto, kurio buvo mokytasi vien tik skaitant, įsiminto teksto dalis žymiai mažesnė (Gučas, 1968).

Teigiama verbalinės atminties atgaminimo mokymosi procese įtaka aiškinama tuo, kad atgaminimui, kaip aktyvesniam už skaitymą procesui, reikia aktyvesnio smegenų žievės būvio, o tai palengvina laikinųjų ryšių, būtinai reikalingų įsiminti, susidarymą ir diferencijavimą.

Pirmieji atgaminimai yra labai stiprūs, jie daro įtaką tolesniems, todėl juos reikia kruopščiai kontroliuoti, taisant visas klaidas, kai užsienio kalbos medžiaga atgaminama pakartotinai. Daugelis mokslininkų teigia, kad tik su šia sąlyga atgaminimas besimokant bus iš tikrųjų efektyvi savikontrolės priemonė. Atsižvelgiant į tai, kad skatinant verbalinę atmintį yra labai svarbu atgaminti kuo daugiau užsienio kalbos kalbinių vienetų, turi būti skatinamos ir ugdomos mokinių pastangos atgaminti kalbinę medžiagą mokantis, kai, pavyzdžiui, užsienio kalba užduodami klausimai, nes tai verčia mokinius aktyviai prisiminti ir pakartoti išmoktus kalbinius vienetus. Klausimas ir atsakymas (mokymosi proceso dalys) vaizduotėje per pusę sekundės neatsiejamai susilieja viena su kita ir nesvarbu, ar ryšys bus realus, ar tik įsivaizduojamas. Taip galima vėl atgauti ir įsiminti „negyvą“ mokymosi turinį.

Mokantis anglų kalbos yra labai svarbi kartojimo efektyvumo sąlyga ir teisingas jo pasiskirstymas laiko atžvilgiu. Toks pasiskirstymas yra užsienio kalbos mokymosi esmė. Tekstas, kurį reikia įsiminti, pakartotinai skaitomas po ilgesnio ar trumpesnio laiko, ir kiekvieną kartą visas tekstas skaitomas nesustojant (taip skaitoma tol, kol tekstas išmokstamas). Neretai mokiniai kalbinę medžiagą stengiasi išmokti iš karto. Toks koncentruotas, kartojimas, kaip parodė H. Ebbinghauso (1980), M. N. Šardakovo (1940), J. Volkovo (2001) tyrimai, visada yra mažiau efektyvus negu per kelias dienas paskirstytų kartojimų.

2. Verbalinės atminties tyrimai ir rezultatai

2013 m. kovo mėnesį LKA buvo atliktas žvalgomasis tyrimas, siekiant nustatyti paskirstyto ir koncentruoto kartojimų efektyvumą mokantis užsienio kalbos. Tyrime dalyvavo 26 kariūnai. Tyrimas buvo atliktas pagal „Express Method“ (I. Davydova, 2000) mokiniams mokantis vieną padalyto spausdinto teksto dalį mintinai koncentruotai, o kitą kartojant tris dienas, be to, visas tekstas buvo skaitomas kasdien po vieną kartą. Paaiškėjo, kad mokymasis vyko žymiai greičiau, kai kartojimas buvo paskirstytas (šiuo atveju vidutiniškai per 8–9 min.), buvo įsiminta tai, kas koncentruotai kartojant buvo įsiminta tik per 14–5 min. Be to, paskirstytas įsiminimas buvo ir patvaresnis (nustatyta, patikrinus atgaminimo tikslumą praėjus 20 dienų po to, kai buvo mokytasi).

Be to, remiantis I. Volkovo (2001), H. Pierono (1913) tyrimų duomenimis, buvo nustatyta, kad, paskirsčius kartojimus laiko atžvilgiu, palankiausi rezultatai gaunami tada, kai mokymosi pertraukos yra neilgos (2–3 dienos). I. Volkovo (2001) bandymai parodė, kad iš trijų jo tirtų intervalų tarp kartojimų (1 diena, 3 dienos, 6 dienos) geriausi rezultatai buvo pasiekti padarius tarp kartojimų vienos dienos pertrauką. Kita vertus, labai trumpi intervalai taip pat nenaudingi. Pagal H. Pierono (1913) duomenis, tarp kartojimų esant pusvalandžio intervalui, informacijai įsiminti reikėjo 11 kartojimų, esant dviejų valandų intervalui, užteko 7,5 kartojimo, esant dešimties valandų intervalui, reikėjo 5 kartojimų. Paskirstytas mokymasis, manoma, yra efektyvesnis už koncentruotą, nes kartojimų koncentravimas, kaip ir daugkartinis bet kokio vienodo dirgiklio veikimas, greitai sukelia apsauginį slopinimą. Kuo dažniau kartojama, tuo stipresnis slopinamasis veikimas, o kai kartojama rečiau, nervinės ląstelės tarp kartojimų spėja pailsėti.

Verbalinės atminties lavinimui įtakos turi medžiagos *kiekybė ir kokybė* (Gučas, 1968). Kartojimų kiekis gali būti toks pat, bet priklausomai nuo kalbinių vienetų apimties ir turinio, rezultatas bus skirtingas. Eksperimentais nustatyta, kad mokantis didelės apimties tekstą iš karto, reikia daug daugiau laiko įsiminti, negu mokantis jį dalimis.

2013 m. balandžio mėnesį LKA buvo atliktas tyrimas, kurio tikslas – palyginti įvairaus skaičiaus skiemenų įsiminimą ir atgaminimą kartojant mechaniškai ir ekstensyviai ir nustatyti, kiek laiko tai užtrunka. Tyrime dalyvavo 23 LKA kariūnai. Tradicinio mechaninio kartojimo metu kariūnams buvo pateiktas tekstas, kuris buvo suskirstytas į 12, 24 ir 36 skiemenis. Tyrimų rezultatai parodė, kad 83 % (19) kariūnų mechanišku būdu vienam skiemeniui vidutiniškai skyrė 14 sekundžių kartodami 12 skiemenų tekstą; mokantis 24 skiemenis, vienam skiemeniui reikėjo 29 sekundžių, o įsimenant 36 skiemenis – 42 sekundžių vienam skiemeniui. Taigi, padidinus kalbinės medžiagos tekstą 23 kartus, reikėjo vis daugiau laiko įsiminti vienam skiemeniui. 17 % (4) kariūnų prirėkė 23 kartus daugiau laiko atitinkamai įsiminti ir atgaminti tuos pačius 12, 24 ir 36 skiemenis. P. Leon (1962) tyrimai parodė panašius rezultatus: kai padidėjo teksto apimtis, vidutinis laikas, reikalingas įsiminti kiekvienam 100 žodžių (kaip matyti iš 3 lentelės), vis ilgėjo. Tokį progresuojantį mokymosi laiko ilgėjimą didėjant medžiagos apimčiai galima paaiškinti tuo, kad ilgiau dirbant labiau slopinamos nervinės ląstelės. Todėl, padidėjus kalbinių vienetų apimčiai, didėja absoliutus atgaminamos medžiagos kiekis, tačiau mažėja procentinis atgaminamos medžiagos santykis su tuo, kas buvo įsiminta. Pavyzdžiui, jeigu vieną kartą pasakyti 5 atskiri (vienas su kitu nesusiję) žodžiai atgaminami visi (100 %), tai iš pasakytų 10 žodžių atgaminami tėra tik 7 (70 %), o iš 100 atgaminami tik 25 (25 %). Tačiau visai kitokius duomenis mes gavome, kai buvo panaudota I. Davydavos „Express method“ (žr. į 1 lentelę).

Žodžių skaičius tekste	Bendras įsiminimo laikas (min.)	100 žodžių įsiminimo laikas (min.)
100	9	9
200	24	12
500	65	13
1000	165	16,5

1 lentelė. Teksto apimtis ir laikas, reikalingas įsiminti žodžiams

Laikas, skirtas to paties teksto, suskirstyto į 12, 24 ir 36 skiemenis, kartojimui, sutrumpėjo. Tyrime dalyvavę kariūnai klausė įrašytus skiemenis vieną kartą. Visi klausytojai turėjo chronometrų, kad galėtų nustatyti laiką, kai bus visiškai įsimintas ir atgamintas skienuo. Svarbu tai, kad tiriamieji patys galėjo kontroliuoti savo kartojimą, nes dėstytojas neturėjo galimybės vienu metu išmatuoti visų tyrime dalyvavusių kariūnų kartojimo laiko. 83 % (19) auditorijoje dirbusių kariūnų atminties savybės skyrėsi nuo 17 % (4) (kaip parodė ankstesni mūsų tyrimo rezultatai).

Kartojant skiemenis po įrašo klausymo, 83 % (19) vidutiniškai užtruko 34 sekundes atgamindami vieną skiemenį, o 17 % (4) 34 kartus ilgiau, t. y. 912 sekundžių. Didinant skiemenų skaičių, kartojimo laikas proporcingai ilgėjo, tačiau jis buvo trumpesnis negu kartojant tradiciniu būdu. Mokantis 24 skiemenis, 83 % (19) kariūnų vienam skiemeniui atgaminti reikėjo 78 sekundžių, o 17 % (4) reikėjo 34 kartus ilgesnio laiko, t. y. 2124 sekundžių. Įsimenant 36 skiemenis, 83 % (19) vidutiniškai kartuoja 1416 sekundžių, o 17 % (4) 72 sekundes (žr. 2 lentelę).

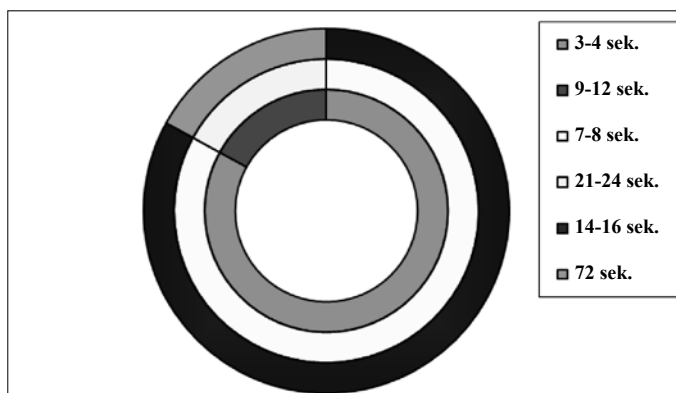
Mokinių skaičius	12 skiemenų	24 skiemenys	36 skiemenys
3	3 sek.	7 sek.	14 sek.
17	4 sek.	8 sek.	16 sek.
1	9 sek.	21 sek.	68 sek.
1	11 sek.	23 sek.	71 sek.
1	12 sek.	24 sek.	72 sek.

2 lentelė. **Laikas, skirtas vieno skiemens kartojimui priklausomai nuo skiemenų skaičiaus, nustatytas taikant „Express Method“**

Akivaizdu, kad laikas, skirtas kartoti tradiciniu ir netradiciniu būdu, labai skiriasi. Kaip rodo rezultatai, didinant medžiagos apimtį, mokymosi laikas abiem atvejais ilgėja. Rezultatai pateikti autorės sudarytoje 1 ir 2 lentelėse.

Įsiminimo priklausomybė nuo medžiagos kokybės (nuo pobūdžio ir turinio) visų pirma pasireiškia tuo, kad skirtingas yra konkrečios vaizdinės

ir žodinės medžiagos įsiminimo produktyvumas. Daiktų vaizdai įsimenami ir išlaikomi geriau nei žodžiai ar jų vaizdai. Per vieną eksperimentą grupei kariūnų buvo duota įsiminti įvairių daiktų ir žodžių. Pasirodė, kad iš 10 pateiktų daiktų kariūnai vidutiniškai atsimindavo 8 daiktus, iš 10 spausdintų žodžių 7, iš 10 išgirstų žodžių tik 6 žodžius. Dar didesnis skirtumas pastebėtas, kai įsiminimas buvo patikrintas po 3 dienų. Tada kariūnai prisiminė vidutiniškai 6 žodžius: 2 matytus ir 1 girdėtą (žr. 2 pav.).



2 pav. **Skiemenų kartojimo laikas, taikant „Express Method“**

Žymus skirtumas pastebimas tarp tekstų ir atskirų sakinių įsiminimo. L. V. Zankovo (1948) bandymai parodė, kad pirmuoju atveju (t. y. kai įsimenamas rišlus tekstas) jau po pirmojo skaitymo mokiniai įsimena daug daugiau, negu mokydami atskirų sakinių grupių. Bet atskirų sakinių atgaminimas po pirmojo skaitymo yra tikslesnis už apsakymo atgaminimą. Manoma, tai vyksta todėl, kad atskiri sakiniai vienas nuo kito skiriasi labiau negu rišliame tekste.

Kiekybinės ir kokybinės medžiagos ypatybės atsispindi ne tik įsiminimo rezultatuose, bet ir mokymosi procese. Eksperimentiniais darbais nustatyta, kad mokymosi kreivė, t. y. grafinis mokymosi eigos vaizdavimas, kinta priklausomai nuo medžiagos turinio ir apimties. Pavyzdžiui, kai mokomasi lengvą įsiminti eiliuotą tekstą, mokymosi kreivė iš pradžių staigiai kyla,

o kai medžiagos apimtis nedidelė, geriausias įsiminimo rezultatas gaunamas po pirmojo kartojimo, o kiekvieno tolesnio kartojimo efektas vis mažėja (mažėja atgaminamos medžiagos). Kai medžiagos apimtis didinama, įsiminimo kreivė iš pradžių kyla pamažu, nes tais atvejais padidėja susidarantių ryšių slopinimas (Gučas, 1968). Todėl organizuojant mokymąsi būtina reikiai atsižvelgti ir medžiagos *kiekį*, ir jos *kokybę* (Gučas, 1968).

Išvados

Galime daryti išvadą, kad žvalgomieji tyrimai, organizuoti kartojimo metodų efektyvumui patikrinti, parodė, kad teisingas kalbinės medžiagos paskirstymas gali efektyviai skatinti atmintį. Vadinas, efektyvių kartojimo metodų naudojimas yra būtina sąlyga bet kuriai kalbinei medžiagai tvirtai įsiminti. Todėl rengiant didaktinį standartinio Lietuvos kariūnų anglų kalbos kurso mokymo tyrimą buvo atsižvelgta į išnagrinėtus metodus.

Tyrimas taip pat parodė, kad:

- Apibendrintos ir susistemintos asociacijos skatina prasminį įsiminimą.
- Mokant būtina reikiai atsižvelgti į medžiagos *kiekį*, ir jos *kokybę*, nes atskiri sakiniai vienas nuo kito skiriasi labiau negu rišliame tekste.
- Verbalinės atminties lavinimui įtakos turi medžiagos *kiekybė ir kokybė* (Gučas, 1968). Kartojimų kiekis gali būti toks pat, bet priklausomai nuo kalbinių vienetų apimties ir turinio, rezultatai bus skirtingi. Eksperimentais nustatyta, kad mokantis didelės apimties tekstą iš karto, reikia daug daugiau laiko jį įsiminti, negu jį mokantis dalimis.
- Pirmieji atgaminimai yra labai stiprūs, jie daro įtaką tolesniems, todėl juos reikia kruopščiai kontroliuoti, taisant visas klaidas, kai užsienio kalbos medžiaga atgaminama pakartotinai.
- Siekiant kartojimų efektyvumo, svarbi sąlyga yra *naujos kalbinės medžiagos atgaminimas užsienio kalbos mokymosi procese*, t. y. kol ji dar neišmokta. Be to, kuo anksčiau tai padaroma, tuo geriau. Nežinodami kartojimo strategijų, mokiniai dažniausiai kartoja neproduktyviai.
- Greitai išmokyti užsienio kalbą ir stiprinti atmintį padeda *vaizdinės*

priemonės (schemos, paveikslėliai, lentelės, diagramos).

Literatūra

1. Andragogikos didaktikos pagrindai. Vytauto Didžiojo universitetas.
2. Atkinson, R. C., Shiffrin, R. M. (1968). "Chapter: Human memory: A proposed system and its control processes". In Spence, K.W.; Spence, J.T. *The psychology of learning and motivation (Volume 2)*. New York: Academic Press. pp. 89–.
3. Berlitz, M. D. (1965). *Teaching Modern Languages: English Part* Publisher: Berlitz Publications (1965).
4. Berliner, D. C. (1994). Expertise: The wonders of exemplary performance. In John N. Mangieri and Cathy Collins Block (Eds.).
5. Bitinas, B. (2008). *Edukologinis tyrimas: sistema ir procesas*. Vilnius: Kronta.
6. Bitinas, B. (2002). *Pedagoginės diagnostikos pagrindai*. Vilnius: Vilniaus pedagoginio universiteto leidykla.
7. Davidova. (2000). *English Lessons. Express method. - Grammar Practice for Upper Intermediate Students*. Longman.
8. Deci, E., Ryan, R. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*. New York: Plenum 76 Press.
9. Deci, E., Ryan, R. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik // *Zeitschrift für die Pädagogik*, 39. Jg. 1993, Nr. 2, S. 223–238.
10. Ebbinghaus, H. (1980). *Human Memory: Structures and Processes*. San Francisco; Freeman.
11. Enciklopedinis edukologijos žodynas. (2007). *Gimtasis žodis*, m., ISBN 9955-512-92-X.
12. Gage, N. J., Berliner, D. C. (1994). *Pedagoginė psichologija*. Vilnius: Alna litera.
13. Gučas, A. (1968). *Psichologijos raida Lietuvoje*. Vilnius. Mintis.
14. Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2),

125-132.

15. Jacikevičius, A. (1970). Daugiakalbystės psichologija. Apybraiža, Vilnius: Mintis.

16. Jacikevičius, A. (1994). Siela. Mokslas. Gyvensena. Vilnius. Žodynas.

17. Laugalienė, G., Mironaitė, M. (2001). Anglų kalbos testai ND 6001. Vilnius. LK MDV.

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

19. Jovaiša, L. (1999). Profesinio konsultavimo psichologija. Vilnius. 151 p. ISBN 9986-633-26-5.

20. Jovaiša, L. (1993). Pedagogikos terminai. Kaunas, 264 p. ISBN 5-430-01871-6N.

21. Komenskis, J. A. (1975). Rinktiniai pedagoginiai raštai. Kaunas.

22. Merkys, G. (1999). Testavimas – socialinių mokslų principas. Metodologinio diskurso projekcija.

23. Socialiniai mokslai. (1999). Nr. 2 (19).

24. Myers D. G. (2000). Psichologija. Kalba: Lietuvių Leidykla: Poligrafija ir Informatika Vilnius.

25. Pieron, H. (1913). Le Probleme Physiologique du Sommeil. Paris: Masson. Pinel. J. P. J. (2006). Biopsychology, 6th Edition. Allyn & Bacon: Boston. Rosenzweig F. I. Craik ir M. J. Watkinson (1973).

26. Šardakov M. N. (1940). Usvojenije i sohronenije v obucheniji. Uchenije zapiski LGPI im. A. I. Gercena, t. XXXIV.

27. Teresevičienė M., Oldroyd D., Gedvilienė G. (2004). Suaugusiųjų mokymasis.

28. Volkov J. (2001). Cobalamin-responsive psychosis as the sole manifestatio of vitamin B12 deficiency. Psysical Institute. Moskva.

29. Ušinskis K. (1959). Rinktiniai raštai . II t., Kaunas. 401.

30. Zankov L. V. (1949). Memory (Moscow: Uchpedgiz., The Comparative Psychology of Mental Development (New York: International Universities Press, 1948), p.p. 195.

31. www. pictures.com.(2012).

VERBAL MEMORY FACTOR IN TEACHING CADETS TO THE ENGLISH LANGUAGE

Assoc. Prof. Dr. Dileta JATAUTAITĖ

Summary

Teaching cadets according to NATO standards is a complicated process. That is why this article, explores memory enhancement and other roles of repetition in language teaching and learning which requires lots efforts in establishing new language teaching methodology on the basis of psychoeducological issues which are essential in constructing effective foreign language learning and acquisition model. In accordance with it, the article consolidates memory repetition laws (the primacy effect, the recency effect or the contiguity effect and etc.) in order to maximize memory capacity by organizing verbal material and to intensify the acquisition of the second language learning. It is also significant to conceive memory repetition laws in organizing linguistic material on profound knowledge of memory processing: encoding, storing and recalling. Memory retrieval therefore requires re-visiting the nerve pathways the brain formed when encoding the memory and the strength of those pathways determines how quickly verbal memory can be recalled. Recall effectively returns a linguistic item from a long-term storage to short-term or working memory, where it can be accessed, in a kind of reflecting image of the encoding process. It is then re-stored back in long-term memory, thus re-consolidating and strengthening it. This process demonstrates phenomenon that without repetition, there is no language acquisition. For this reason the article examines methods and the results of the linguistic material repetition implemented into the learning process. The results confirmed that cadets learned the language faster and more effectively after they applied repetition methodology. What means that that data contained in the database is accurate and reliable.

AUTORIAUS LYDRAŠTIS

Autoriaus vardas, pavardė: Dileta Jatautaitė

Mokslo laipsnis ir vardas: socialinių mokslų daktarė

Darbo vieta ir pareigos: Generolo Jono Žemaičio Lietuvos karo akademijos Universitetinių studijų instituto Užsienio kalbų katedros vedėja, docentė

Autoriaus mokslinių interesų sritys: psicholingvistika, glotoedukologija, edukologija, tradiciniai ir netradiciniai kalbų mokymo metodai ir metodologija, psichoedukologiniai kalbų mokymo ir išmokimo pagrindai

Telefonas ir el. pašto adresas:

(8 5) 210 3560, dileta.jatautaite@mil.lt

A COVER LETTER OF AUTHORS

Author name, surname: Dileta Jatautaitė

Science degree and name: assoc. prof. dr.

Workplace and position: The General Jonas Žemaitis Military Academy of Lithuania, Division of Academic Studies, Head of Department of Foreign Languages

Author's research interests: psycholinguistics, glotoeducology, traditional and non-traditional language teaching methods and methodology, psycho-educational basis in language learning and acquisition.

Telephone and e-mail address:

8 5 2103560; dileta.jatautaite@mil.lt

СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ СТРАТЕГИЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Йовита ДАУКШИТЕ

Университет Vytautas Magnus

Изменения в социополитической структуре Европы, интенсивное развитие реформы в системе просвещения Литвы, процессы преобразования в области педагогики обуславливают новый взгляд на педагогическую деятельность и роль преподавателя в образовательном процессе. Преподаватель воспринимается не как передатчик информации, а как организатор осмысленного процесса обучения. Одной из основных образовательных функций становится воспитание самостоятельной, ответственной личности, воспитание человека, приспособленного жить в демократическом обществе. Литва интегрируется в Европейское сообщество, а так же в организации всемирного сотрудничества, страны которого имеют давние традиции и навыки жизни в демократическом обществе. Литовская система просвещения ориентирована на культурные и политические ценности Европы: неоспоримая ценность личности; любовь к ближнему; равноценное положение людей и рас; свобода совести; толерантность; утверждение отношений демократического общества. Одним из основных принципов реформы литовской системы образования является *демократичность*. Одна из основных целей воспитания, которая акцентируется в Концепции просвещения Литвы, – воспитание человека для демократического общества. Очень подвижная общественная ситуация заставляет преподавателей иностранных языков искать новые методы и технологии обучения, адекватные миропониманию современного молодого человека. Новые активные методы обучения должны обеспечивать сознательное воспитание способностей учащихся и, соответственно, сознательное формирование навыков и умений, необходимых для самостоятельного участия в социальной жизни и профессиональной деятельности.

Ключевые слова: нормативно - перевоспитательная стратегия; демократизация; социальные навыки; дидактические средства.

Актуальность темы. Литва интегрируется в Европейское сообщество

во, а так же в организации всемирного сотрудничества, страны которого имеют давние традиции и навыки жизни в демократическом обществе. Литва и другие постсоветские страны, переживающие период перехода от авторитарного к демократическому обществу, от плановой экономики к рыночной экономике, подвержены двойным переменам. Перемены в обществе и перемены в сфере деятельности выдвигают новые требования перед людьми, живущими в этом обществе. Они должны приспособиться жить и участвовать в различных сферах деятельности в процессе политических и экономических перемен, обязаны определиться по отношению к процессам становления демократического общества. Для участия в процессах становления демократического общества, т.е. в социальной ситуации переходного характера, необходимо владеть новыми интеллектуальными умениями и навыками: критическим и творческим мышлением, толерантностью, навыками коммуникативной культуры и публичного выступления, способностью принимать ответственные решения, уверенностью в себе.

По утверждению авторов Роберта Хина и Кеннет Д. Бенне (Robert Chin, Kenneth D. Benne) существуют три основные группы стратегий, которые способствуют переменам в обществе.

Первая группа: *эмпирически - рациональная стратегия*. Первая и основная предпосылка, характеризующая эту группу, — утверждение — *люди умны*. Другая предпосылка — *люди заботятся о своих интересах*. Основываясь на них, данная переменная представлена как значимая и эффективная для внедрения в жизнь личных интересов.

Вторая группа: *нормативно - перевоспитывающая стратегия*. Данная стратегия основывается на предпосылках мотивации людей. Ум и интеллектуальные способности людей неоспоримы. Стремясь к переменам, приходится руководствоваться нормами культуры общества и обязательствами перед ним. Эти нормы обоснованы приемлемыми для общества нормативными оценками и взглядами. Надеяться на успех в процессе перемен можно только в том случае, если индивид будет заинтересован изменить нормативную ориентацию. В данном случае переменными нормативной ориентации считаются не только изменяющиеся знания, информация, технологии и т.д., но и перемены во взглядах, в переоценке ценностей, способностей, навыков, изменения во взаимоотношениях, коммуникации.

Стратегия третьей группы обоснована *применением могущества* в определенной форме (политической или какой-либо другой). Процесс

перемен обоснован на уступчивом соглашении индивидов, обладающих меньшим влиянием на процесс принятия указов, планирования, процессов управления под воздействием тех, которые имеют большее влияние в данной сфере деятельности. Часто данная стратегия связана с органами управления или сферами компетенции (Chin, Benne 2010: 48-49).

Литовская система просвещения ориентирована на культурные и политические ценности Европы: неоспоримая ценность личности; любовь к ближнему; равноценное положение людей и рас; свобода совести; толерантность; утверждение отношений демократического общества. Одним из основных принципов реформы литовской системы образования является *демократичность*. Одна из основных целей воспитания, которая акцентируется в концепции просвещения Литвы, – воспитание человека для демократического общества. Изменения в социополитической структуре Европы, интенсивное развитие реформы в системе просвещения Литвы, процессы преобразования в области педагогики обуславливают новый взгляд на педагогическую деятельность и роль преподавателя в образовательном процессе и в процессе становления личности. Преподаватель воспринимается не как передатчик информации, а как организатор осмысленного, мотивированного процесса обучения. Одной из основных образовательных функций становится воспитание самостоятельной, ответственной личности, воспитание человека, приспособленного жить в демократическом обществе. Кроме образовательной функции, преподавателю отводится роль руководителя *нормативно - перевоспитальной стратегией* перемен общества. Последствием данной стратегии являются такие перемены, происходящие в обществе и личности, как становление новой культуры и норм демократического общества; мотивирование личности к восприятию новых норм общества; формирование навыков и развитие способностей, необходимых для жизни в новом демократическом обществе. Цели, которых достигает преподаватель, руководствуясь *нормативно - перевоспитальной стратегией*, адекватны целям *социокультурной стратегии*, которая включает в себя культуру и нормы общества, а так же социальную компетенцию личности.

Педагогическая функция культуры в модели общества трактуется как передача человеческих норм общения, т.е. ее назначение — это гарантировать восприятие конкретных правил и их соблюдение. Человек включается в культуру общества в процессе обучения, осознав нормы культуры. Овладев нормами культуры, человек в своей жизни руко-

водствуется не потребностью выжить, а нормами культуры общества (Linkaitytė 2003: 25).

Очень подвижная общественная ситуация сегодня заставляет преподавателей русского языка как иностранного искать новые методы и технологии обучения, адекватные миропониманию современного молодого человека. Новые активные методы обучения должны обеспечивать сознательное воспитание способностей учащихся и, соответственно, сознательное и мотивированное формирование навыков и умений, необходимых для самостоятельного участия в социальной жизни и профессиональной деятельности, а так же в процессе становления культуры демократического общества.

Определение проблемы: совершенствование процесса обучения русскому языку как иностранному посредством введения новых дидактических средств, способствующих внедрению социокультурной стратегии в педагогическую практику.

Цель исследования: определить возможность применения новых дидактических средств в преподавании русского языка как иностранного в целях развития социальных компетенций.

Объект исследования: отношение преподавателей иностранных языков, участвовавших в семинарах повышения квалификации, к возможности применения новых дидактических средств с целью внедрения социокультурной стратегии в педагогическую практику.

Методы исследования: 1. Анализ научной литературы с целью выявить возможные дидактические средства для формирования социальных навыков, а так же конкретизировать социальные навыки, характерные для демократического общества. 2. Семинар как мероприятие для ознакомления с новыми дидактическими средствами. 3. Анкетный опрос.

Результаты исследования. Во время семинара были представлены новые методические пособия и педагогические технологии, применимые для формирования социальных навыков, а так же для приобретения личностной и социальной компетенций.

Для выяснения отношения преподавателей к возможности применения *активных методов обучения* в процессе формирования социальных навыков, были отобраны наиболее часто употребляемые для совершенствования процесса обучения *активные методы обучения и педагогическая технология «дебаты»*. Более половины всех опрошенных респондентов отметили *педагогическую технологию «дебаты»* как наиболее

эффективный метод в процессе формирования социальной и личностной компетенции (Linkaitytė, Daukšytė 2005: 159-160).

Педагогическая технология «дебаты» позволяет развивать способности и формировать разнообразныe навыки, необходимые для ведения диалога, дискуссии: развитие критического мышления; развитие коммуникативной культуры; развитие навыков публичного выступления; формирование исследовательских навыков; формирование организационных навыков; формирование навыков слушания и ведения записей; формирование навыков работы в команде. *Дебаты* как форма открытой публичной дискуссии уже достаточно давно показали себя в качестве эффективного средства обучения (Киселев, Соловьев 2010: 52-53).

Использование *дебатов* как педагогической технологии на занятиях по различным предметам и при преподавании русского языка как иностранного позволяет решать такие учебные задачи, как тестирование студентов, проведение повторно - обобщающих занятий, проведение итоговой аттестации. Польза *дебатов* во время занятий по русскому языку очевидна: студенты говорят и мыслят по-русски, употребляют в разговорной речи термины и выражения и вместе с тем одновременно учатся. Очень важно в технологии *дебатов* то, что одним из главных заключительных процессов является анализ проведенных *дебатов*. Преподаватель имеет возможность обратить внимание дебатырующих на допущенные ошибки (произношение, употребление грамматических форм, порядок слов в предложении, логическое мышление и т.д.), а также на процедуру ведения *дебатов*. Большое внимание во время *дебатов* уделяется структуре речи (введение, изложение материала, выводы), аргументированию и использованию словарного запаса (Gutauskienė, Pakšienė 2003: 137-139).

Рассматривая технологию *дебатов* как один из методов обучения РКИ, следует заметить, что данная технология позволяет развивать разговорную речь, обогащать ее новыми словами и выражениями, свободнее и яснее выражать свои мысли, аргументировано защищать свою точку зрения, правильно и понятно формулировать вопросы, свободнее общаться на русском языке. На практике (в разговорной речи) этот метод позволяет прививать навыки правильного применения правил орфоэпии и морфологии, правильного построения синтаксических конструкций.

В анкете были перечислены социальные навыки и способности, которые можно формировать, применяя *педагогическую технологию «дебаты»* в процессе обучения. Педагоги, принимавшие участие в опросе,

могли отметить те социальные навыки и способности, которые формируют, используя данную педагогическую технологию в образовательном процессе. Результаты опроса подводились с помощью оценки частоты выбора в процентах. Данные представлены в Таблице 1.

Полученные результаты показали, что 64 % всех участвовавших в опросе педагогов, применявших в образовательном процессе педагогическую технологию «дебаты», отметили восемь из десяти социальных навыков и способностей, указанных в анкете: *уважение других взглядов, мнений; коммуникативные способности; критическое мышление; чувство уверенности в себе; толерантность; признание разнообразия мнений; нравственность; чувство ответственности перед собой и другими*. Эти данные показывают, что социальные навыки и способности, перечисленные в анкете, и навыки и способности, которыми должен обладать человек, живущий в демократическом обществе, идентичны.

Формируемые социальные навыки и развиваемые способности

Таблица 1

№г.	Формируют (намечают формировать)	Да (%)	Нет (%)	Всего (%)
1.	Уважение других взглядов, мнений	84	16	100
2.	Коммуникативные способности	83	17	100
3.	Критическое мышление	80	20	100
4.	Чувство уверенности в себе	79	21	100
5.	Толерантность	76	24	100
6.	Признание разнообразия мнений	74	26	100
7.	Нравственность	68	32	100
8.	Чувство ответственности перед собой и другими	64	36	100
9.	Способность принимать решения, не противоречащие нормам морали	41	59	100
10.	Способность позаботиться о себе и своих интересах	34	66	100

Обобщив результаты исследования, можно сделать предположение, что применение *активных методов обучения и педагогической технологии «дебаты»* при преподавании русского языка позволяет преподавателям достичь двух целей: учебной (овладение языковыми навыками)

и социокультурной (развитие социальных навыков, приобретение социальной и личностной компетенции, осознание и восприятие новой культуры демократического общества).

Выводы:

1. В процессе становления новой культуры демократического общества преподавателю отводится роль не только организатора образовательного процесса, но и руководителя *нормативно - перевоспитательной стратегией*.

2. Применение в процессе обучения таких новых дидактических средств как *активные методы обучения* и *педагогическая технология «дебаты»* позволяет преподавателям модернизировать учебный процесс, включая в процесс образования социокультурный аспект, как одну из основных целей.

Литература

1. Gutauskienė A., Pakšienė V. (2003) Debatai. Šviesa, Kaunas. P. 137-139.

2. Chin R., Benne K. (2010) General Strategies for Effecting Changes in Human Systems in the “The Planning of Changes”, edited by Warren G.Bennis; Kenneth D. Benne; Robert Chin; Holt, Rinegart ans Winston Inc. P.48-49.

3. Linkaitytė G., Daukšytė J.(2005) Socialinių įgūdžių lavinimo praktika. Pedagogika. Mokslo darbai. Vilnius P.159-160.

4. Linkaitytė G. (2003) Visuomenės institucijų sąvadas. VDU. Kaunas. P.25.

5. Киселев Г.Р., Соловьев Н.И. (2010) Современный студент в поле информации и коммуникации. Учебно-методическое пособие. Санкт-Петербург. С. 52-53.

SOCIO-CULTURAL STRATEGY IN THE FOREIGN LANGUAGE TEACHING PROCESS

Jovita DAUKŠYTĖ

Summary

Processes of European integration are inevitably related to changes in culture and education. The development of skills such as interactive communication, discussion, critical thinking, creative thinking, tolerance, and ability to communicate on equal terms constitutes the basis of a democratic society. These issues are of special importance for language instruction at higher education institutions since the process of language teaching can be used for development of these critical skills. The aim of this paper is to discuss possibilities of employment of new didactic methods in higher education in order to instil social competence mentioned above. The present scholarly focus is directed to the presentation of three groups of strategies leading to change. It is emphasised that the normative educational strategy suits best the purposes of the changing society. The strategy is targeted at motivating learners to accept changes through the development of social competence skills. Socio-cultural changes are inextricably connected to a changed attitude to knowledge, skills, and people. Literature analysis, questionnaire and seminars were employed to find skills specific and important to the development of a democratic society. This allowed that are select teaching methods most effective for the development of critical skills. The paper concludes by stating that the function of a teacher is not limited to instruction within a subject-specific area but it also includes the role of an advocator of normative educational strategies and initiator of the emergence of a new culture in society. The implementation of new didactic methods such as active teaching methods and debates enables to improve the process of teaching, the main aim of which is the highlighting of the socio-cultural context.

AUTORIAUS LYDRAŠTIS

Autoriaus vardas, pavardė: Jovita Daukšytė

Mokslo laipsnis ir vardas: Edukologijos ir filologijos magistrė

Darbo vieta ir pareigos: Vytauto Didžiojo universiteto Užsienio kalbų instituto lektorė

Autoriaus mokslinių interesų sritys: lingvakultūraloginis aspektas ir didaktinės inovacijos dėstant užsienio kalbas

Telefonas ir el. pašto adresas:

+360 6 16 87375, j.dauksyte@hmf.vdu.lt

A COVER LETTER OF AUTHORS

Author name, surname: Jovita Daukšytė

Science degree and name: Mag. in Education and mag. In Philology

Workplace and position: Vytautas Magnus University

Author's research interests: lingua-culturology, adult education, didactics of higher education

Telephone and e-mail address:

+360 6 16 87375, j.dauksyte@hmf.vdu.lt

SUAGUSIŪJŲ UŽSIENIO KALBŲ MOKYMOSI GALIMYBĖS

Dr. Miroslav STASILO

Muitinės mokymo centras

Anotacija. Europos Sąjungos (toliau – ES) turtas – joje gyvenantys ir dirbantys žmonės. Europos institucijų užsienio kalbų politika užima svarbią vietą bendrame ES kontekste, ypač mokslo sferoje. Šiuolaikiniam pedagogui priskiriamas ne žinių pateikėjo, bet mokymosi sąlygų kūrėjo, pagalbininko vaidmuo. Gerai naujos žinios įsisavinamos tik tada, kai veikia mokinys, o ne mokytojas. Šiandien atsirado galimybė rinktis programas ir naudotis naujais metodais, pvz., kombinuotuoju mokymu, kurio vienu iš pradininkų Lietuvoje yra laikomas Muitinės mokymo centras. Novatoriški metodai skatina besimokančiųjų savarankiškumą, loginį mąstymą, pratina aktyviai dalyvauti ugdymo procese. Kombinuotasis prancūzų kalbos mokymas skatina integraciją į profesinį ir visuomeninį gyvenimą ir naudojamasi įvairių dalykų žiniomis. **Pagrindinis užsienio kalbos pedagogo tikslas – paskatinti ir motyvuoti** žmogų priklausomai nuo jo poreikio žinoti, skirtingo savarankiškumo lygio ir patirties, nevienodo pasirengimo mokytis, orientacijos ir motyvacijos.

Pagrindiniai žodžiai: daugiakalbystė, Europos Taryba, komunikaciniai gebėjimai, vaikas ir suaugęs žmogus, kombinuotas mokymas.

Įvadas

Greita naujų technologijų plėtra, spartus informacijos kiekio ir greičio augimas, globalizacija pakeitė žmoniją. Šiuolaikiniam žmogui keliami nauji iššūkiai, tarp kurių – įvairių užsienio kalbų mokėjimas. Straipsnio tikslas – aptarti Lietuvos ir ES politikos pasikeitimus daugiakalbystės politikos formavimo atžvilgiu. Šiuo tikslu darbe aptariami ES dokumentai, susiję su švietimu ir užsienio kalbų mokymu. Tyrimo objektas – užsienio kalbų dėstymas vaikams ir suaugusiems ir prancūzų

kalbos kombinuoto mokymo metodo taikymas Muitinės mokymo centre (toliau – MMC). Tyrimo uždavinys – atsakyti į klausimus: „Kaip pasikeitė ES politika užsienio kalbų vertinimo atžvilgiu?“, „Ar užsienio kalbų mokymas(-is) priklauso nuo amžiaus?“ ir „Kokie kombinuoto mokymo privalumai, mokant užsienio kalbų suaugusiuosius?“ Mūsų straipsnis paremtas moksline literatūra, internetine medžiaga ir asmenine darbo patirtimi nuo 2004 iki 2012 metų, taikant chronologinį, aprašomąjį ir lyginamąjį tyrimo metodus.

Europos Sąjungos užsienio kalbų politika

2001 m. Europos Taryba priėmė „Bendruosius Europos kalbų mokymosi, mokymo ir vertinimo metmenis“¹ (angl. *Common European Framework for Languages*, pranc. *Cadre européen commun de référence pour les langues*) (toliau – Metmenys) tam, kad galėtų efektyviau siekti ES valstybių narių sanglaudos kalbos srityje ir įgyvendinti bendrą Europos kultūros politiką. Šis dokumentas davė tvirtą pagrindą, kuriuo remiantis kuriamos Europos šalių užsienio kalbų mokymo ir mokymosi programos, rengiami egzaminai ir vadovėliai, pateikiami reikalavimai mokymo turiniui. Metmenyse išsamiai aprašoma, ką besimokantieji turėtų išmokti daryti, kokių žinių jie turėtų įgyti ir kokius gebėjimus išsiugdyti, kad veiksmingai bendrautų užsienio kalba. Čia įtraukiamas ir kultūrinis kontekstas, kuriame funkcionuoja kalba.

Ši kalbos mokėjimo lygių ir modelių sistema nėra pirmoji. Praėjusio amžiaus septintajame dešimtmetyje dauguma suprato, kad tradiciniai užsienio kalbos mokymosi metodai (mechaninis mokymasis atmintinai gramatikos taisyklių ir žodžių, tekstų vertimas žodžiu ir raštu) išnaudojo visus savo resursus². Atsirado naujų komunikacinių metodų, kurie į mokymo(-si) procesą integravo kultūrinės žinias, gestus, kūno judesius

¹ Prieiga per internetą: <http://eka.emokykla.lt/web/eka/44>.

² Rosen E. (2010) Le point sur le Cadre européen commun de référence pour les langues. CLE international

ir mostus. Mokant užsienio kalbos reikėjo išmokti komunikuoti, t. y. pranešti, sužinoti, bendrauti, efektyviai reaguoti ir pan. Besimokantysis turėjo išmokti mokytis savarankiškai.

Komunikaciniai gebėjimai leidžia mokiniui tapti labiau nepriklausomam nuo pedagogo ir ruošia jį aktyviam socialiniam gyvenimui – modeliuoti ir realizuoti konkrečias gyvenimiškas situacijas mokant užsienio kalbos. Kuriant programas ir pateikiant užduotis reikia didesnio pedagogo kūrybiškumo ir turtingesnės besimokančiojo vaizduotės, vidinės laisvės ir drąsos, kad galėtų atlikti šias užduotis. Komunikacinis požiūris į kalbą numato besimokančiojo galimybę palaipsniui priartėti prie gimtakalbio lygio. Aktyviai besiplėtojantys Europos procesai pareikalavo veikti energingiau ir efektyviau užsienio kalbų srityje. Taigi, 1971 m. Europos Taryba išklė du pagrindinius tikslus kalbų mokymams³:

- 1) palengvinti asmenų mobilumą Euopoje;
- 2) sukurti atskirus mokymo modulius.

Pirmas žingsnis link užsienio kalbų reikalavimų suvienodinimo buvo padarytas XX amžiaus aštuntame dešimtmetyje, sukūrus užsienio kalbų testus: TOEFL (angl. *Test of English as a Foreign Language*), TOEIC (angl. *Test of English for International Communication*), IELTS (angl. *International English Language Testing System*), DALF (pranc. *Diplôme approfondi de langue française*), DELE (isp. *Diploma de Español como Lengua Extranjera*), ZD (vok. *Zertifikat Deutsch*). Vėliau 1991 m. Europos Taryba patvirtino „Bendrųjų Europos kalbų mokymosi, mokymo ir vertinimo metmenų“ kūrimo svarbą. Šį kartą buvo išskelti trys pagrindiniai uždaviniai⁴:

- 1) nustatyti tikslus lygius tam, kad galima būtų aiškiai ir konkrečiai apibūdinti sugebėjimus ir pasiektus rezultatus;
- 2) apibūdinti pagrindinius reikalavimus;
- 3) sukurti savarankiško kompetencijų įvertinimo (darbų rinkinio) sistemą.

³ Ten pat p. 13

⁴ Ten pat, p. 10.

Pirma metmenų versija pasirodė 1996 m. Ji buvo komentuojama, papildoma ir taisoma. 2001 m. Europos Taryba paskelbė oficialų „Bendrųjų Europos kalbų mokymosi, mokymo ir vertinimo metmenų“ tekstą. Galima būtų teigti, kad šio dokumento pati svarbiausia atspirtis (besi)mokančiam užsienio kalbą yra kalbos mokėjimo lygių aprašas ir konkreti atskaitos sistema. Visa tai buvo sukurta apibendrinus daugelio Europos šalių kalbų mokymosi, mokymo ir vertinimo ilgametę patirtį. Europos Komisijos komunikate „Kalbų mokymosi ir lingvistinės įvairovės skatinimas: veiksmų planas 2004–2006 metams“ buvo dar kartą pabrėžta daugiakalbystės svarba Europoje ir išpareigota gerbti ir palaikyti kalbų įvairovę, neleisti diskriminuoti dėl kalbos, tobulinti užsienio kalbų mokymo ir mokymosi metodus, kurti palankias sąlygas ir aplinką mokytis ir mokytis užsienio kalbų⁵. Dokumente pabrėžiamos šios nuostatos:

„ - kalbinė kompetencija – tai bendrieji gebėjimai, kuriuos turi įgyti kiekvienas pilietis, kad galėtų veiksmingai dalyvauti europinėje žinių visuomenėje; galima teigti, kad kalbiniai gebėjimai skatina asmens visuomeninę ir socialinę integraciją;

- kalbinė kompetencija labai svarbi plėtojant profesinį ir edukacinį mobilumą ir užtikrinant kultūrinę ir asmeninę patirtį;

- kalbų mokėjimas prisideda prie Europos Sąjungos plėtros ir Europos sanglaudos;

- kultūriniu požiūriu visos Europos kalbos yra vienodai vertinamos ir gerbiamos, visos kalbos yra neatskiriama Europos kultūros ir civilizacijos dalis“⁶.

Šiuolaikiniame pasaulyje vyrauja trys didelės ekonominės, politinės ir kultūrinės erdvės: Jungtinės Amerikos Valstijos (JAV), Kinija ir Europa. Istorškai susiklostė, kad JAV vyrauja dvi kalbos – anglų ir ispanų. Kinijoje nuo seno puoselėjamos bendrinės rašytinės kalbos (*manda-*

⁵ Prieiga per internetą : <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2005:0356:FIN:LT:DOC>.

⁶ Stasilo M., Valiukienė V. (2013). Andragoginiai prancūzų kalbos mokymo metodai. Vilnius: Ugdymo plėtotės centras.

rinų) tradicijos. Nuo XX amžiaus antrosios pusės sistemingai populiarinama ir oficialiai įforminama vienos šnekamosios (*putonghua*) kalbos, paremtos mandarinų dialektu, politika⁷. Europai būdinga daugiakalbystė nuo pačių seniausių laikų – antikinės Graikijos poliai su savo kosmopolitiškumu ir įvairių kultūrų sąveika ir įtaka ar Romos imperija, į kurią įėjo ir didelė Europos žemyno dalis, turtinga kalbų. Daugiakalbystė ir daugiakultūriškumas – Europos kultūros pagrindas ir esminis bruožas. Europos Sąjungos atsiradimas ir plėtra siejami su įvairių kultūrų, kalbų integravimo proceso buvimu Europos kontekste. Kalbų įvairovė yra pagrindinis Europos tapatybės bruožas, todėl ES institucijos Briuselyje ir Europos Taryba Strasbūre aktyviai skatina kalbų mokymąsi.

2012 m. pavasarį buvo atlikta speciali Eurobarometro apklausa Nr. 386⁸ visose ES valstybėse narėse. Jos tikslas – nustatyti kalbinę Europos situaciją ir tendencijas. Šios apklausos duomenys padės mums geriau suprasti ir įvertinti šiuometę užsienio kalbų padėtį Lietuvoje ir ES. Buvo apklausta beveik 27 000 europiečių. Kaip ir ankstesnieji tyrimai kalbos klausimais (2001 ir 2006 m.), šie rezultatai parodė, kad išlieka populiariausios tos pačios užsienio kalbos: anglų (38 %), prancūzų (12 %), vokiečių (11 %), ispanų (7 %) ir rusų (5 %). Atlikus apklausą paaiškėjo, kad vokiečių kalba yra gimtoji daugiausiai ES gyventojų – ją laiko gimtąja 16 % apklaustųjų. Po jos eina italų ir anglų (po 13 %), prancūzų (12 %), ispanų ir lenkų (po 8 %). Tyrimo rezultatai taip pat parodė, kad vienas didžiausių pokyčių nuo 2005 m. yra išaugęs skaičius europiečių, vartojančių užsienio kalbą kasdieniame gyvenime (naršymas internete padidėjo 10 %, užsienio filmų žiūrėjimas ir radijo stočių klausymasis išaugo 8 %), ir sumažėjęs skaičius tų, kurie mano, kad užsienio kalbos žinios nėra svarbios (nuo 13 % 2005 m. iki 9 % 2012 m.). Palyginti nedaug europiečių (tik 14 %) pareiškė, kad per pastaruosius

⁷ Minglang Zhou (2003) *Multilingualism in China -The Politics of Writing Reforms for Minority Languages 1949–2002*. P. 401.

⁸ Prieiga per internetą: http://ec.europa.eu/languages/documents/eurobarometer/e386summary_lt.pdf.

dvejus metus mokėsi užsienio kalbų. Taip pat nedaug respondentų, kurie atsakė, kad pradėjo mokytis naujos kalbos (7 %) arba ketina pradėti mokytis (8 %). Pagrindiniai kalbos mokymosi motyvai yra darbas (53 %), atostogos (47 %) ir studijos (46 %) užsienyje. Mokytis užsienio kalbų dėl darbo aktualu suaugusiems, norintiems pagerinti arba pakeisti savo gyvenimo sąlygas, o jaunimui – dėl studijų.

Vaikų ir suaugusiųjų mokymosi ypatumai

Kalbant apie jaunų žmonių ir suaugusiųjų mokymą(-si) dažnai užduodami klausimai: „Kada žmogų laikyti suaugusiu?“, „Ar mokymas ir mokymasis priklauso nuo amžiaus?“, „Ar studentas jau suaugęs žmogus?“ ir pan. Neįmanoma atsakyti vienareikšmiškai į šiuos klausimus. Vieni suaugusiais tampa dar sėdėdami mokyklos suole, o kiti iki pat gyvenimo pabaigos nesubręsta. Dažniausiai nurodomi šie paauglio ir suaugusiojo vystymosi etapai: ankstyvoji paauglystė (12–18 metų), vėlyvoji paauglystė (18–22 metai), jauno suaugusiojo amžius (22–34 metai), vidutinio suaugusiojo amžius (34–60 metų), vyresniojo suaugusiojo amžius (60–75 metai), senatvė (daugiau kaip 75 metai)⁹

Daugelis formaliojo ir neformaliojo švietimo specialistų Lietuvoje išskiria tokias mokymo(si) proceso dalis: a) poreikį žinoti, b) savarankiškumą, c) patirtį, d) pasirengimą mokytis, e) orientaciją, ir f) motyvaciją. Svarbu gebėti lanksčiai naudotis sudarytu ugdymo metodų kompleksu, remtis įvairiomis metodų kombinacijomis ir remtis tokiais metodais, kurie geriausiai padėtų pasiekti ugdymo tikslus ir rezultatus ir būtų primumi visiems mokymo proceso dalyviams: mokymo vadovui (andragogui ar pedagogui) ir besimokančiajam (vaikui ar suaugusiajam).

Kombinuotas mokymas

Modernioje demokratinėje visuomenėje egzistuoja daug galimybių rinktis programas ir naudotis naujais metodais, kurie skatintų besimo-

⁹ Beresnevičienė, D. (2003). Jauno suaugusiojo psichologija. Vilnius: Presvika.

kančiųjų savarankiškumą, loginį mąstymą, pratintų aktyviai dalyvauti ugdymo procese. Šiuolaikinis mokymo procesas yra aktyvi paties individo veikla, ypač suaugusiųjų atveju. Tam, kad aktyvus suaugusiojo mokymo(si) procesas būtų sėkmingas, reikalingi šie elementai: besimokantieji turi tikėti mokymo reikšmingumu; jie turi tikėti, kad sugebės įvaldyti naują medžiagą; mokymosi tikslas turi kelti iššūkį; turi egzistuoti grįžtamasis ryšys ir dialogas, kurie vestų prie bendro besimokančiojo ir andragogo tikslo; suaugusiųjų padėjėjas turi padėti suprasti informaciją ją struktūruojant; reikia mokyti ne turinio, bet ugdyti įgūdžius ir gebėjimus¹⁰.

Kombinuotas metodo taikymas yra efektyvi priemonė, kadangi realizuoja visus aukščiau pažymėtus modernaus mokymo reikalavimus. Šis metodas – ne tik aktyvaus mokymo(si) proceso variantas, bet ir interaktyvus, nes mokymo proceso vadovas, rengdamas kombinuotojo mokymo modulius turi galimybę naudotis nuotraukų galerijomis ir videogalerijomis, garso ir vaizdo medžiaga, virtualiomis „laboratorijomis“, interneto ir socialinio bendravimo svetainėmis, elektroniniu paštu, lokalizuotomis kompiuterinėmis mokymo priemonėmis. Tai inovatyvus metodas, kuris remiasi informacinių komunikacinių technonologijų plėtra ir pagrįstas realiomis situacijomis ar problemomis.

Paanalizuokime MMC modulio „Kombinuotas mokymas. Muitinės pareigūnų prancūzų kalba, B1 lygis“ programą¹¹. Mokant prancūzų kalbos kombinuotai, taikomi įvairūs ugdymo, veiklos organizavimo metodai ir priemonės, skirti ugdyti profesines kompetencijas: vyksta praktiniai kalbos užsiėmimai individualiai ir grupėje, besimokantiems pristatomas profesinis žodynas, kuris įtvirtinamas tekstais, pratimais, garso ir vaizdo įrašais, modeliuojamos komunikacinės situacijos grupinio darbo metu auditorijoje, diskusijos ir pokalbiai, mokymasis bendradarbiau-

¹⁰ Petty, G. (2009). Teaching Today a Practical Guide. From Nelson Thornes.

¹¹ Prieiga per internetą: http://www.cust.lt/mport/failai/struktura_ir_kontaktai/muitines_mokymu_centras/mokymo_programos/kombinuoto_mok_programos/KOMB_MUITINES_PAREIGUNU_PRANCUZU_KALBA_B1_LYGIS_2010_05_31.doc

jant, žaidimai, vaizdinės priemonės ir t. t. *Tradiciniai* arba *konvenciniai* mokymo metodai, kurie remiasi *poveikio* paradigma (aiškinimas, klausinėjimas, demonstravimas, rašymas, skaitymas, mokyklinė paskaita), keičiami aktyvaus, komunikacinio mokymosi būdais.

Kombinuoto prancūzų kalbos mokymo tikslas – ne tik įsisavinti profesinę terminiją prancūzų kalba, bet ir „ugdyti mokymo dalyvių skaitymo gebėjimus analizuojant profesinius tekstus; lavinti mokymo dalyvių klausymo įgūdžius klausant profesinės kalbos garsinių įrašų; tobulinti mokymo dalyvių gebėjimus rašyti tekstus profesine tematika; ugdyti mokymo dalyvių profesinės prancūzų kalbos praktinius kalbėjimo įgūdžius“ (žr. „Kombinuotas mokymas. Muitinės pareigūnų prancūzų kalba, B1 lygis“ programos aprašymą¹²). Prancūzų kalbos kombinuoto mokymo temos buvo parengtos, atsižvelgiant į asmeninę ir tarpkultūrinę besimokančiųjų patirtį, autentiškų dokumentų medžiagą ir galimybę spręsti realias problemas: aptariama taktiško, dalykiško ir kultūrinio bendravimo reikšmė darbe ir kasdieniame gyvenime, analizuojami etikos principai, teigiamo įvaizdžio, mandagaus ir taisyklingo kalbėjimo svarba, tarptautinio etiketo įtaka mūsų elgesiui; diskutuojami aktualūs klausimai, pvz., kaip išvengti konfliktinių situacijų darbe, kaip reaguoti į kritiką.

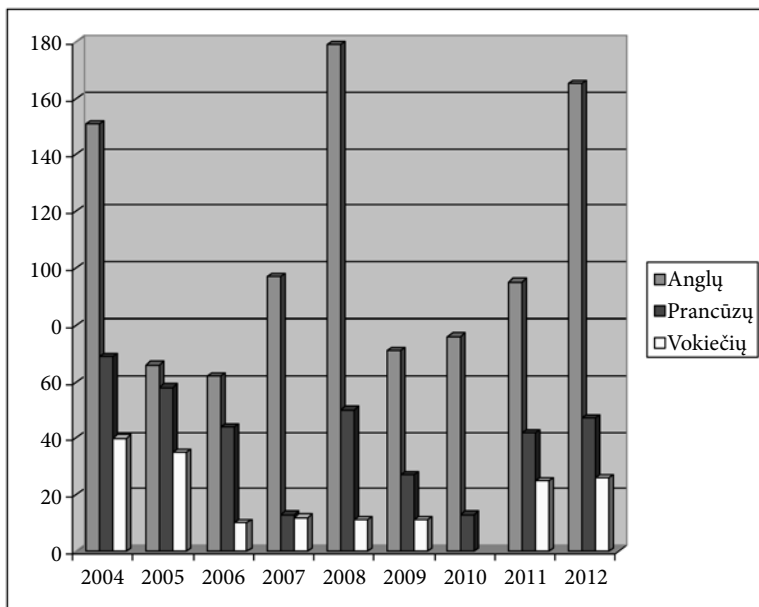
Prancūzų kalbos kombinuoto mokymo temų aktualumas ir galimybė mokytis neatsitraukiant nuo darbo (apie 70 % mokymo sudaro nuotolinis mokymasis) talkina besimokančiųjų integracijai į profesinį ir visuomeninį gyvenimą. Jis taip pat skatina naudotis įvairių dalykų žiniomis, nes tai įvairių metodų kombinacijų ir įvairių mokymo formų (teorinės, praktinės, įgytų žinių ir įgūdžių vertinimo) derinys. Nuotolinio mokymo teorinė dalis, kurią suaugusiųjų vadovas gali keisti ar papildyti, skelbiama *Moodle* sistemoje. Taikant kombinuoto mokymo metodą, mokymo dalyvis skatinamas stebėti savo mokymosi procesą ir daryti išvadas, mokymo vadovas jam padeda ir vadovauja. Suagęs žmogus moko savarankiškai, o andragogas stebi ir kontoliuoja besimokančiojo prisi-

¹² Ten pat.

jungimo laiką, temos analizavimą, atliktas užduotis ir testus, bendrauja ir konsultuoja. Čia svarbi abipusė besimokančiojo ir andragogo sąveika ir suaugusiojo, žinančio savo poreikius ir motyvus, aktyvumas. Svarbus yra komunikacinių tikslų pasiekimas.

Kombinuotas mokymas Lietuvoje dar nėra labai paplitęs, nes daugelis pedagogų ir andragogų remiasi ne mokymosi paradigma, o poveikio ar sąveikos paradigma¹³. Lietuvos Mutinės mokymo centras yra viena pirmųjų neformaliojo suaugusiųjų švietimo įstaigų, įgyvendinusių šį novatorišką mokymo metodą, realizuojant mokymosi visą gyvenimą politiką Lietuvoje. 2010–2011 metais buvo parengta 15 kombinuoto mokymo programų, įskaitant ir užsienio (anglų, prancūzų ir vokiečių) kalbų. Šis metodas leidžia išmokyti didesnę skaičių asmenų su mažesnėmis finansinėmis išlaidomis (nuotoliniam mokymui reikalingas tik kompiuteris ir internetas, kurie suteikia galimybę mokymo dalyviui bendradarbiauti su mokymo proceso vadovu, o mokymas auditorijoje užima tik 30 % visos modulio programos trukmės). Diagrama pateikta besimokančiųjų užsienio kalbų skaičiaus augimas ir sumažėjimas MMC nuo 2004 iki 2012 metų (žr. žemiau).

¹³ Jucevičienė, P. (2005). Mokytojų didaktinės kompetencijos atitiktis šiuolaikiniams švietimo reikalavimams. Kaunas.



Besimokančiųjų užsienio kalbų skaičius MMC 2004–2012 m.¹⁴

Pastebimas didelis besimokančiųjų sumažėjimas 2009 m. dėl prasi-
dėjusios ekonominės krizės. 2012 m. šis skaičius vėl prilygo prieškrizi-
niams rodikliams. Tam didelės įtakos turėjo MMC rengti kombinuoti
užsienio kalbų mokymai.

Ilgai pedagogai ir andragogai naudojami tradiciniais metodais ir pri-
statymo formomis, pvz., *pamokos-paskaitos metodas*, kurių daugelis ne-
drįso atsisakyti. Tokie metodai turi privalumų – veiksmingi ir efektyvūs
pristatant naują, visiškai nežinomą temą, gali būti transformuoti į akty-
vų klausymą. Tačiau tokie užsiėmimai dažnai būna vienodi ir nuobodūs.
Aktyvaus mokymo(si) užsiėmimai gali būti rengiami pateikiant medžia-

¹⁴ MMC duomenys.

gą pagal įvairių mokymosi stilių poreikius, pvz., *regimojo* – per modelius ir demonstraciją, *girdimojo* – per diskusijas, debatus ir žaidimus, *kinestatinio* ir *lytėjimo* – per modelius ir vaidmenų žaidimus. Tyrimai rodo, kad taikant įvairių – girdimųjų, regimųjų ir jutiminių – veiklos rūšių derinį mokymasis yra veiksmingesnis¹⁵. Mokymasis – daugiamodalis reiškinyss. Siekdami patenkinti visos auditorijos poreikius, andragogai turėtų įvairinti veiklą.

Kuo įvairesni mokymo būdai, tuo labiau sužadinamas besimokančiųjų domėjimasis dėstomu dalyku, išauga mokymosi motyvacija. Geriausia pamoka yra ta, kurioje mokytojas jaučia palikęs dalelę savęs, o mokinys – suradęs save. **Pagrindinis užsienio kalbos mokymo(si) proceso vadovo tikslas – paskatinti ir motyvuoti besimokantįjį lavinti kalbos kompetenciją.** Keičiantis mokymo proceso prigimčiai, skiriant daugiau dėmesio ir reikšmės patirčiai, mokytojas ar andragogas praranda vienintelio informacijos šaltinio vaidmenį ir pareigą būti tik jam vienam atsakingam už mokymo proceso sėkmę. Šiuo vaidmeniu ir pareiga dalijamasi.

Išvados

Apibendrinant galima daryti išvadą, kad Europos Sąjungos, įskaitant ir Lietuvos, užsienio kalbų žinių lygio nustatymo, mokymo ir mokymosi programų, egzaminų ir vadovėlių rengimo politika panašėja. Modernus užsienio kalbų mokymas nukreiptas į komunikacinių gebėjimų lavinimą ir priklauso nuo besimokančiojo (vaiko ar suaugusiojo) mokymosi poreikių, patirties, stiliaus ir savarankiškumo. Pedagogo veikla, formuojant kalbinius įgūdžius, turi būti nukreipta į tinkamų komunikacinių įgūdžių formavimą, vienas kito supratimą, nuomonės gerbimą, pozityvaus mąstymo skatinimą, bendravimo meno tobulinimą.

Pagrindinės šiuolaikinės mokymosi tendencijos susijusios su akty-

¹⁵ Paulson, R., Faust, L. (1999). *Active Learning for the College Classroom*. Los Angeles.

viuoju mokymu ir su mokymosi visą gyvenimą politika. Kombinuotas mokymas – tradicinių ir novatoriškų metodų kombinacija. Pasirinkti mokymo metodai turėtų būti nukreipti į teigiamų nuostatų formavimą bendravimo atžvilgiu. Inovacijas mokymo procese suprantame ne tik kaip visai naujus mokymo metodus, bet ir kaip patobulintus tradicinius metodus, kurie padeda geriau atlikti užduotis, pagreitina mokymosi ir išmokimo procesus, pajūvairina besimokančiųjų veiklą, ugdo būtinuosius įgūdžius, gebėjimus ir kompetencijas. Metodo pasirinkimas ir tikslų siekimas priklauso nuo andragogo (mokytojo) ryžto, motyvacijos ir meistriškumo.

Literatūra

1. Beresnevičienė, D. (2003). Jauno suaugusiojo psichologija. Vilnius: Presvika.
2. Faust, J. L.; Paulson, D. R. (1999). *Active Learning for the College Classroom*. Los Angeles.
3. Jucevičienė, P. (2005). Mokytojų didaktinės kompetencijos atitiktis šiuolaikiniams švietimo reikalavimams. Kaunas.
4. Minglang, Z. (2003). *Multilingualism in China - The Politics of Writing Reforms for Minority Languages 1949-2002*. Mouton de Gruyter.
5. Rosen, E. (2010). *Le point sur le Cadre européen commun de référence pour les langues*. CLE international.
6. Stasilo, M., Valiukiėnė, V. (2013). Andragoginiai prancūzų kalbos mokymo metodai. Vilnius: Ugdymo pletotės centras.
7. Petty, G. (2009). *Teaching Today a Practical Guide*. From Nelson Thornes.

Interneto šaltiniai

1. *Europos kalbų aplankas*. [žiūrėta 2013-09-25]. Prieiga per internetą: <<http://eka.emokykla.lt/web/eka/44>>.

2. *Komisijos komunikatas Europos Parlamentui ir Tarybai*. [žiūrėta 2013-10-03]. Prieiga per internetą: <<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2005:0356:FIN:LT:DOC>>.

3. *Specialioji Eurobarometro apklausa*. [žiūrėta 2013-10-05]. Prieiga per internetą: <http://ec.europa.eu/languages/documents/eurobarometer/e386summary_lt.pdf>.

4. *Kombinuoto mokymo programa*. [žiūrėta 2013-09-29]. Prieiga per internetą: <http://www.cust.lt/mport/failai/struktura_ir_kontaktai/muitines_mokymu_centras/mokymo_programos/kombinuoto_mok_programos/KOMB_MUITINES_PAREIGUNU_PRANCUZU__KALBA__B1__LYGIS_2010_05_31.doc>.

FOREIGN LANGUAGE LEARNING AND TEACHING TO ADULTS

Dr. Miroslav STASILO

Summary

The treasure of the EU are the people. Foreign language policy of European institutions plays an important role in the EU context, especially in science. A modern teacher is not only a person who conveys the knowledge, but he or she also is a facilitator and learning conditions creator. A good modern knowledge absorption process is the process where a student is more active than a teacher. Today we have a possibility to choose different programs and we use new learning and teaching methods, for example, blended learning or e-learning. Customs Training Centre is located in Vilnius and it is one of the pioneers in this area in Lithuania. Innovative methods encourage active participation in a learning process. E-learning of French language helps people in their professional and social life, and encourages them to use knowledge of different subjects. The main objective of a foreign language teacher is to encourage and motivate different students. A learning and teaching process of a foreign language depends on motivation, different levels and experience, autonomy, pre-training and orientation.

AUTORIAUS LYDRAŠTIS

Autoriaus vardas, pavardė: Miroslav Stasilo

Mokslo laipsnis ir vardas: filologijos mokslų daktaras

Darbo vieta ir pareigos: Muitinės mokymo centro vyriausiasis inspektorius

Autoriaus mokslinių interesų sritys: kalbos, sociologija, politikos mokslai, etika

Telefonas ir el. pašto adresas:

8 611 44 811, miroslav.stasilo@cust.lt

A COVER LETTER OF AUTHORS

Author name, surname: Miroslav Stasilo

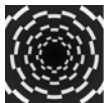
Sciencedegreeand name: Doctor of Linguistics

Workplaceandposition: Customs Training Center, Chief Inspector

Author'sresearchinterests: language, sociology, political science, ethics

Telephone and e-mailaddress:

+ 370 6 1144811, miroslav.stasilo@cust.lt



Lietuvos
mokslo
taryba



VYTAUTO DIDŽIOJO
UNIVERSITETAS
MCMXXII

KALBINIŲ KOMPETENCIJŲ IR PROFESINIO, ASMENINIO IR VISUOMENINIO TOBULĖJIMO DERMĖ DARBO RINKOS PROCESUOSE

Doc. dr. Vilhelmina VAIČIŪNIENĖ

Mykolo Romerio universitetas

Aušra LIORANCAITĖ

Kauno kolegija

Anotacija. Visuomenės senėjimas ir didėjantis darbo jėgos trūkumas reikalauja ieškoti būdų, kaip padėti suaugusiesiems ilgiau išlikti veikliams darbo rinkoje. Dabartiniame globalėjančiame pasaulyje bendravimo ir bendradarbiavimo poreikis yra išaugęs kaip niekad anksčiau, todėl gimtosios ir užsienio kalbos kompetencijos ir jų tobulinimas yra būtina sąlyga dirbantiems ir norintiems įsitvirtinti darbo rinkoje asmenims. Lietuvos mokslo tarybos visuotinės dotacijos projekto „Suaugusiųjų bendrųjų kompetencijų tobulinimo tyrimų ir plėtros platforma“ NR. VP1-3.1-ŠMM-07-K-03-073 tikslas yra ištirti bendrųjų kompetencijų poreikį ir plėtojimo prielaidas šiuolaikinėje visuomenėje.

Straipsnyje pristatomi bendravimo gimtąja ir užsienio kalba kompetencijų mokslinės literatūros, nacionalinių ir tarptautinių dokumentų analizė ir žvalgojo tyrimo rezultatai, kurie atskleidžia edukologines, ekonomines, socialines, politines ir kultūrines bendravimo gimtąja ir užsienio kalbomis kompetencijų plėtojimo prielaidas, problemas ir galimybes.

Pagrindiniai žodžiai: Bendrosios kompetencijos, bendravimas gimtąja kalba, bendravimas užsienio kalbomis

Ivadas

2006 m. bendrosios kompetencijos buvo apibrėžtos Europos Parlamento ir Tarybos rekomendacijose dėl bendrųjų visą gyvenimą trunkančio mokymosi gebėjimų „Europos orientaciniai metmenys“ (2007). Bendravimas gimtąja ir bendravimas užsienio kalbomis yra dvi iš aštuonių dokumente nustatytų kompetencijų. Bendrosios kompetencijos dažniausiai yra siejamos su mokymosi visą gyvenimą perspektyva. Tačiau suvokiant šių kompetencijų svarbą ateities piliečiams, jų ugdymas yra numatytas ir bendrojo ugdymo programose. Vienas pagrindinių bendrųjų kompetencijų bruožų yra jų perkeliamumas, todėl žvelgiant į nuolat kintančią darbo rinkos perspektyvą ir aukštojo mokslo paradigmos kaitą, šių kompetencijų tobulinimas yra ypač aktualus šiuolaikiniam aukštajam mokslui. XXI amžiaus aktualijas, kaip esmines bendrųjų kompetencijų ugdymo svarbos priežastis, tyrė Jakubė ir Juozaitis (2012), taip pat kurie nagrinėja bendrąsias kompetencijas aukštojo mokslo kontekste, siedami aukštojo mokslo ir studijų programų siekinius su darbo pasaulio poreikiais.

Išsamiausiai diskutuojami veiksniai, lėmę įvairių kompetencijų poreikį ir jų iškilimo prielaidas, yra globalizacija, išaugęs žmonių mobilumas, darbo ir studijų mobilumas, migracija. Globalizacija – vienas svarbiausių bendrųjų kompetencijų iškilimo veiksnių, kuris sąlygojo poreikį darbuotojams prisitaikyti prie greitai vykstančių pokyčių. Teigiama, kad bendrosios kompetencijos didina darbo rinkos kompetentingumą, efektyvumą ir produktyvumą (Kelly, 2001; Young ir Chapman, 2010). Šie procesai sąlygojo universalių, pritaikomų įvairiems kontekstams kompetencijų atsiradimą. Kaip labai svarbios bendrųjų kompetencijų iškilimo prielaidos ES dokumentuose (Europos Tarybos išvados, 2009; Europos Parlamento ir Tarybos rekomendacija. Aiškinamasis memorandumas, 2005; Europos Komisijos komunikatas „Švietimo persvarstymas“, 2012; Europos orientaciniai metmenys, 2007) yra minimi:

- asmeninis tobulėjimas;
- socialinė įtrauktis;

- aktyvus pilietiškumas;
- užimtumas.

Europos taryba, siekdama žinių visuomenės sukūrimo, susitikime Lisabonoje 2000 metais diskutavo apie galimybes Europai tapti konkurencinga ir žiniomis grįsta ekonomika, gebančia konkuruoti pasaulyje Europos Sąjungos mastu. Bendrųjų kompetencijų poreikio analizė atlikta tik 2001 metais, kai Europos komisija sukūrė nacionalinių ekspertų darbo grupę, kurios tikslas buvo surinkti informaciją apie bendrųjų kompetencijų apibrėžtį įvairiose šalyse. Tuo tikslu ji sudarė darbo grupę, kuri turėjo nustatyti kompetencijas, kurios leistų siekti užsibrėžto tikslo. Europos komisijos 2006 m. parengtame dokumente buvo nustatytos aštuonios kompetencijos:

1. bendravimas gimtąja kalba;
2. bendravimas užsienio kalbomis;
3. matematiniai gebėjimai ir pagrindiniai gebėjimai mokslo ir technologijų srityse;
4. skaitmeninis raštingumas;
5. mokėjimas mokytis;
6. socialiniai ir pilietiniai gebėjimai;
7. iniciatyva ir verslumas;
8. kultūrinis sąmoningumas ir raiška.

Iš jų dvi kompetencijos buvo skirtos kalboms (bendravimas gimtąja kalba ir bendravimas užsienio kalbomis). Tai rodo kalbų svarbą šiuolaikinei visuomenei. Bendravimas kokia nors kalba reiškia, kad žmogus turi gerai išmanyti žodyną, gramatiką ir skirtingas kalbos funkcijas. Be to, žmonės turi gebėti bendrauti įvairiose situacijose, o dėl nuostatų, jie turėtų vertinti estetines kalbų savybes, bendrauti su kitais asmenimis įvairiakultūroje ir įvairiakalbėje aplinkoje. Kalbų metmenyse (2008: 30) komunikacinė kalbinė kompetencija yra skaidoma į tokias sudedamąsias dalis:

- lingvistinę;
- pragmatinę;
- sociokultūrinę.

„Bendravimas gimtąja kalba reiškia gebėjimą žodžiu ir raštu reikšti ir aiškinti sąvokas, mintis, jausmus, faktus ir nuomones (klausymas, kalbėjimas, skaitymas ir rašymas) ir bendrauti kalbine prasme tinkamu būdu bei kūrybiškai įvairioje socialinėje ir kultūrinėje aplinkoje, kaip antai, švietimas ir mokymas, darbas, namai ir laisvalaikis.“ (Europos orientaciniai metmenys, 2007:4)

Bendravimo gimtąja kalba kompetencijos svarbiausi komponentai yra:

- gimtosios kalbos žinios, jų supratimas;
- gebėjimas taikyti įgytas žinias konkrečiose situacijose;
- patirtimi paremti įgūdžiai;
- vertybinės nuostatos ir požiūriai.

„Bendravimo užsienio kalbomis kompetencija apima įgūdžius suprasti, reikšti ir aiškinti sąvokas, mintis, jausmus, faktus ir nuomones raštu ir žodžiu mokantis, darbe, namuose, leidžiant laisvalaikį pagal kiekvieno asmens siekius ir norus.“ (Europos orientaciniai metmenys, 2007:5)

„Kalbų metmenyse“ (2008) pažymima, kad kalba tai įrankis, pritaikomas pagal konkrečius tikslus, poreikius ir kontekstą. Kalbos vartojimas yra neatsiejamas nuo konteksto ir vartotojo tikslų ar motyvacijos. Gimtosios ir užsienio kalbų kompetencijos ir jų tobulinimas yra būtina sąlyga dirbantiems ir norintiems įsitvirtinti darbo rinkoje asmenims.

Tyrimu, kuris atliktas 2013 metais, siekiama nustatyti kiek ir kaip bendravimo gimtąja kalba ir bendravimo užsienio kalbomis kompetencijos yra reikšmingos Lietuvos piliečiams šiose srityse:

1. profesinė veiklos;
2. profesinės karjeros siekimo;
3. visuomeninės, kultūrinės veiklos, piliečio pareigų atlikimo;
4. asmeninis tobulėjimo.

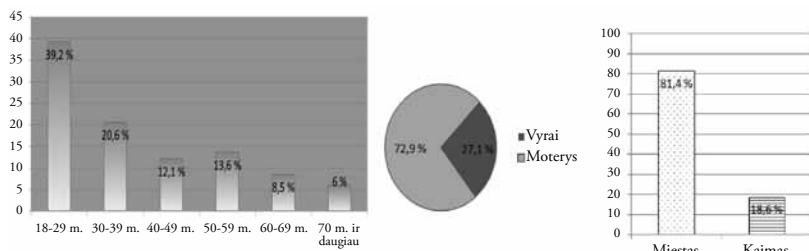
Tyrimo metodologija. Tyrimo metodologijos, kaip teorinių ir empirinių procedūrų visumos, pagrindiniai principai šiame tyrime yra socialiniuose tyrimuose reikalaujamų patikimumo procedūrų užtikrinimas: duomenų surinkimo, aprašomosios ir daugiamatės statistikos panaudojimo, išryškinant analizuojamų reiškinių tendencijas ir jų statistinį reikš-

mingumą.

Tyrimo imtis. Per tyrimą apklausti 200 respondentų. Apklausa buvo atliekama internetu. Tyrime pasirinktos trys tikslinės grupės: ieškančios darbo, dirbantys ir senjorai. Aktyviausi buvo dirbantys jauni žmonės. Tai galima paaiškinti, kad jiems bene labiausiai prieinama ir priimtina tokia apklausos forma. Mažiausiai aktyvi buvo vyriausia respondentų grupė (nuo 70-ies ir vyresni) – jie sudarė 6 % apklaustųjų. Tai galima paaiškinti respondentų kompiuterinių įgūdžių stoka ir sveikatos problemomis. Respondentams buvo pristatytas tyrimo tikslas – nustatyti su bendravimu gimtąja ir užsienio kalbomis susijusių bendrųjų kompetencijų aktualumą, reikalingumą, taikymo sritis. Taip pat, respondentai buvo supažindinami su kompetencijos, bendrųjų kompetencijų, bendravimo gimtąja ir užsienio kalbomis kompetencijų sąvokomis.

Tyrimo duomenų kiekybinė analizė remiasi aprašomąja ir daugiama te statistika. Skirtumų tarp respondentų grupių (pagal demografinius, socialinius veiksnius) statistinis reikšmingumas buvo nustatytas naudojant atitinkamus testus. Pirminiai empiriniai duomenys buvo koduojami ir statistiškai apdorojami naudojant „SPSS 17 for Windows“ programą.

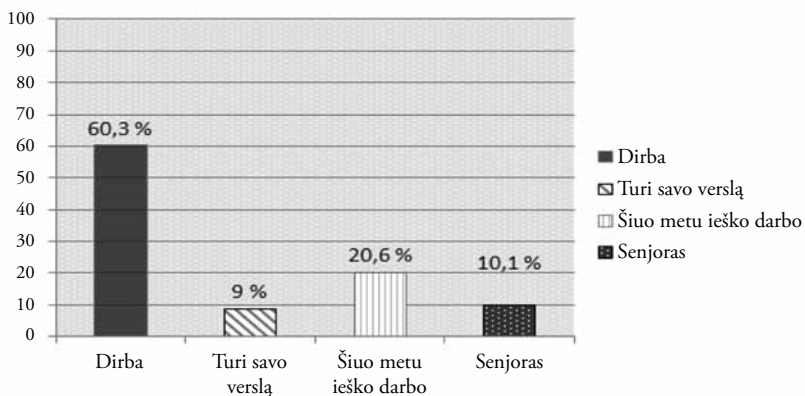
Suskirsčius respondentus demografiškai, pastebėta, kad apytiksliai tris ketvirtadalius, t. y. 72,9 % respondentų sudaro moterys. Trys penktadaliai (64,5 %) apklaustųjų yra įgiję aukštąjį išsilavinimą. Net 39,2 % respondentų yra jauni žmonės nuo 18 iki 29 metų. Pusė visų respondentų (49,7 %) yra susituokę, 81,4 % tyrimo dalyvių gyvena mieste, 69,3 % dirba arba turi savo verslą. Pagal gautų rezultatų pasiskirstymo dažnumą galima apibūdinti statistinį respondentą: *netekėjusi, aukštąjį išsilavinimą įgijusi, gyvenanti mieste ir dirbanti moteris iki 29 metų.*



1 pav. Respondentų pasiskirstymas pagal amžių, lytį ir gyvenamąją vietą

Šaltinis: sudaryta autorių

Pagal amžiaus grupes respondentai pasiskirstę taip: didžiąją dalį (tris penktadalius) respondentų sudaro žmonės iki 40 metų. Net 39,2 % sudarė respondentai, kurių amžius nuo 18 iki 29 metų. 20,6 % sudarė 30–39 metų respondentai, 40–49 metų amžiaus grupę sudarė 12,1 % visų apklaustųjų, 50–59 ir 60–69 metų amžiaus grupės sudarė atitinkamai 13,6 ir 8,5 % visų respondentų, mažiausią dalį sudarė vyriausia respondentų grupė – 70-mečiai ir vyresni (6 %) (žr. 1 pav.).



2 pav. Respondentų pasiskirstymas pagal užimtumą

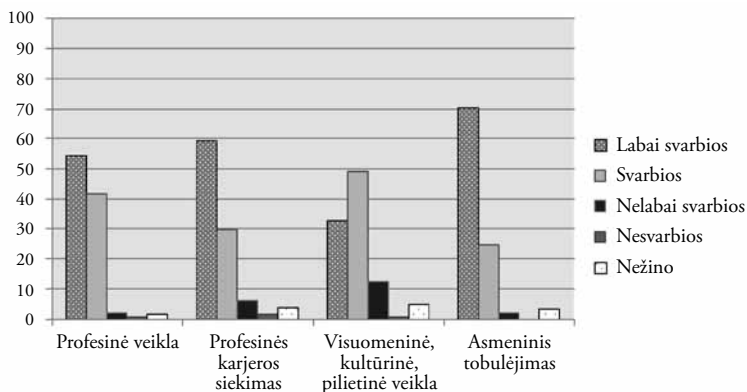
Šaltinis: sudaryta autorių

Nurodydami savo užimtumo statusą, didžioji dalis respondentų teigė, kad dirba (60,3 %), savo verslą turi 9 % respondentų, taigi juos taip pat galima priskirti prie dirbančiųjų kategorijos. Penktadalis (20,6 %) respondentų šiuo metu ieško darbo ir 10 % apklaustųjų yra senjorai (žr. 2 pav.).

Respondentų pasiskirstymo pagal išsilavinimą analizė parodė, kad dominuoja aukštąjį išsilavinimą įgiję asmenys (64,8 %). Į šį skaičių įeina asmenys su aukštuoju universitetiniu ir aukštuoju neuniversitetiniu išsilavinimu. Vidurinį išsilavinimą turi 23,1 % respondentų, 8,5 % apklaustųjų yra įgiję aukštąjį išsilavinimą su profesine kvalifikacija ir 3,5 % respondentų sudaro asmenys su pagrindiniu išsilavinimu.

Tyrimo rezultatų aptarimas. Respondentų nuomonė ir patirtis bendrųjų kompetencijų aspektu buvo tirta pateikiant klausimus apie šių kompetencijų svarbą, bendravimo kompetencijų svarbą ir poreikį, jų tobulinimą skatinančius ir trukdančius veiksnius.

Bendrųjų kompetencijų svarba. Nustačius respondentų demografinę charakteristiką, toliau buvo siekiama išsiaiškinti jų nuomonę apie bendrųjų kompetencijų svarbą. Kad galėtų gyventi prasmingą ir visavertę asmeninę, profesinę ir visuomeninę gyvenimą, žmogus turi būti pasirengęs nuolat keistis, imtis naujos veiklos, gebėti dirbti ir analizuoti nuolat atsinaujinantį ir besiplečiantį informacijos srautą. Visos bendrosios kompetencijos yra vienodai svarbios, jos glaudžiai susijusios, susipynusios, papildo viena kitą taip sustiprindamos įvairius gebėjimus. Analitinėje dimensijoje ypač aktualūs priežastiniai ryšiai. Formuojant tyrimo anketos klausimus, pasitelkta keletas dimensijų, kurių pagrindu siekta tuos ryšius išryškinti. Tyrimu atskleista, kad pagal užimtumo kriterijų bendrosios kompetencijos yra labai svarbios visoms analizuotoms sritims: profesinei veiklai (labai svarbios – 53,4 %; svarbios – 41,7 %); profesinės karjeros siekimui (labai svarbios – 59,3 %; svarbios – 29,6 %); visuomeninei, pilietinei, kultūrinei veiklai (labai svarbios – 32,7 %; svarbios – 49,2 %); asmeniniam tobulėjimui (labai svarbios – 70,4 %; svarbios – 24,6 %) (4 pav.).



4 pav. Respondentų nuomonės apie bendrųjų kompetencijų svarbą

Šaltinis: sudaryta autorių

Bendravimo gimtąja ir užsienio kalbomis kompetencijų svarba.

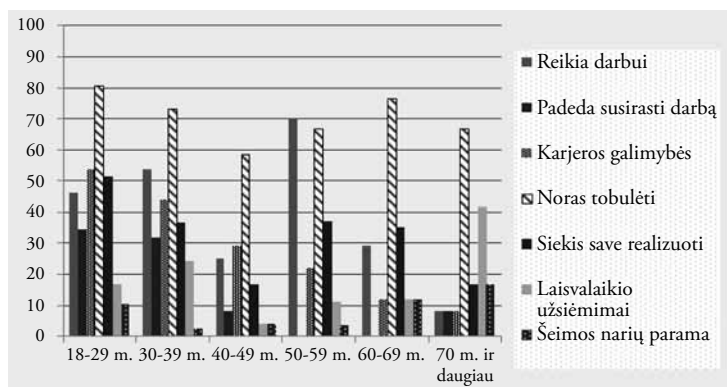
Europos orientaciniuose metmenyse teigiama, kad bendravimo gimtąja ir užsienio kalbomis gebėjimai yra vieni svarbiausių informacinėje visuomenėje gyvenančiam žmogui. Todėl poreikis tobulinti šiuos gebėjimus trunka visą gyvenimą. Tobulinant kalbos įgūdžius, plečiant žodyną, perfrazuojant, perteikiant turinį, atpasakojant, analizuojant plečiasi dalyko suvokimo ribos. Kalbinės kompetencijos ugdo visus kalbinius gebėjimus – klausymą, kalbėjimą, skaitymą ir rašymą. Bendravimas gimtąja kalba reiškia gebėjimą žodžiu ir raštu reikšti ir aiškinti sąvokas, mintis, jausmus, faktus ir nuomones (klausymas, kalbėjimas, skaitymas ir rašymas) ir bendrauti kalbine prasme tinkamu būdu ir kūrybiškai įvairioje socialinėje ir kultūrinėje aplinkoje (švietimas ir mokymas, darbas, namai ir laisvalaikis).

Buvo siekiama nustatyti, kiek respondentams svarbus gimtosios ir užsienio kalbų mokėjimas keturiose dimensijose:

1. profesinės veiklos ir darbo uždavinių sprendimų;
2. profesinės karjeros siekimo;
3. visuomeninėje, kultūrinėje veikloje ir piliečio pareigų atlikimo;
4. asmeninio tobulėjimo.

Respondentų atsakymai liudija, kad kalbų gebėjimai jiems yra svarbūs arba labai svarbūs visose keturiose sferose. Respondentai nurodo, kad gimtosios ir užsienio kalbų gebėjimai jiems labai svarbūs profesinėje veikloje ir sprendžiant darbo uždavinius (54,3 %), svarbiais šiuos gebėjimus laiko 41,7 % respondentų; siekiant profesinės karjeros šie gebėjimai labai svarbūs 59,3 % respondentų ir svarbūs 29,6 % respondentų; taip pat labai svarbūs (70 %) ir svarbūs (24,6 %) asmeniniam tobulėjimui. O visuomenei, kultūrinei veiklai ir piliečio pareigoms atlikti šias kompetencijas laiko labai svarbiomis jau mažesnis procentas respondentų – 32,7 %, 49,2 % respondentų šios kompetencijos svarbios. Taigi, galima teigti, kad respondentams gimtosios ir užsienio kalbų gebėjimai labai reikšmingi visose keturiose sferose, kiek menkesnė šių gebėjimų reikšmė atliekant piliečio pareigas, tačiau jie vis vien laikomi svarbiais. Procentais šių gebėjimų reikšmė laikoma svarbia arba labai svarbia nuo 81,9 % iki 96 % visų apklaustųjų.

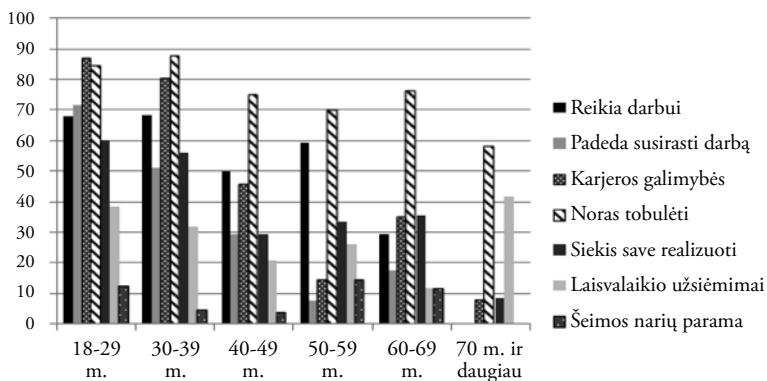
Bendravimo kompetencijas ugdyti skatinantys veiksniai. Norint nustatyti kalbinių kompetencijų reikšmę asmens tobulėjimo procese, buvo siekiama išsiaiškinti, kurios kliūtys labiausiai trukdo ugdyti kalbines kompetencijas ir kurie motyvai skatina.



5 a pav. Gimtosios kalbos kompetenciją tobulinti skatinantys veiksniai (%)

Šaltinis: sudaryta autorių

Noras tobulėti yra stipriausiai išreikštas motyvas visose respondentų amžiaus grupėse. Toliau išsidadstantys motyvai yra susiję su darbu: respondentai mano, kad gimtosios kalbos ugdymas padidina karjeros galimybes, padeda susirasti darbą ir yra reikalingas (padeda) darbe. Kiek mažiau šį gebėjimą ugdyti skatina noras save realizuoti. Kaip laisvalaikio užsiėmimas šis gebėjimas svarbus yra paėios vyriausios amžiaus grupės respondentams – 70-meėiams ir vyresniems. Mažiausiai svarbus veiksnys visose amžiaus grupėse vienodas – šeimos narių parama. Taigi, galima teigti, kad svarbiausi veiksniai yra susiję su savirealizacija, asmeniniu tobulėjimu ir darbo sfera (5 a pav.).



5 b pav. Užsienio kalbų kompetenciją ugdyti skatinantys veiksniai (%)

Šaltinis: sudaryta autorių

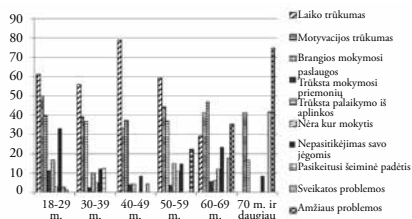
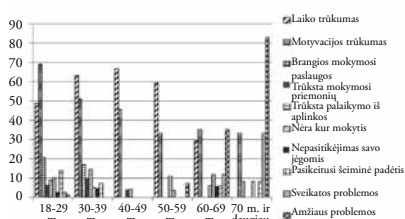
Tarp užsienio kalbos žinias tobulinti labiausiai skatinančių veiksnių dominuoja noras tobulėti ir karjeros galimybės. Karjeros galimybes, kaip labiausiai skatinantį veiksnį, nurodo jauniausia respondentų grupė – nuo 18 iki 29 m. Toliau su lig kiekviena vyresne respondentų grupė noras tobulėti yra stipresnis stimulus nei karjeros galimybės. Tai galima paaiškinti tuo, kad jaunesni žmonės nėra tikri dėl savo karjeros ir teikia didesnę reikšmę kalbų mokėjimui, kaip gebėjimui, kuris padidina

galimybę kilti karjeros laiptais. Vyresni respondentai yra tikresni dėl savo karjeros, nes turi reikiamų gebėjimų ir profesionalumo.

Nustatant veiksnius, padedančius ir trukdančius tobulinti gimtosios ir užsienio kalbų kompetencijas, buvo patikrintas ryšys tarp respondentų **amžiaus, išsilavinimo, užimtumo** ir veiksmų, padedančių ir trukdančių ugdyti gimtosios ir užsienio kalbų kompetencijas. Tam panaudotas Chi kvadrato kriterijus, kuris rodo, ar empirinio ir teorinio skirstinių skirtumas yra reikšmingas (Vaitkevičius, Saudargienė, 2006: 97). Buvo aptiktas patikimas statistinis ryšys tarp respondentų **amžiaus** ir šių kalbines kompetencijas tobulinti skatinančių veiksmų: reikia darbui (,001 ir ,000, atitinkamai gimtosios ir užsienio k.), padeda susirasti darbą (,000 ir ,000), dėl karjeros galimybių (,001 ir ,000) ir siekio save realizuoti. Šis ryšys pastebėtas tiek gimtosios, tiek užsienio kalbų kategorijose. O ryšys tarp apklaustųjų **išsilavinimo** ir veiksmų, skatinančių tobulinti kalbines kompetencijas buvo aptiktas tik tarp užsienio kalbos ir noro tobulėti. Taigi, galima teigti, kad respondentų išsilavinimas didelės reikšmės neturi jų motyvams tobulinti gimtosios ir užsienio kalbų kompetencijas. Tarp respondentų **užimtumo** ir kompetencijas tobulinti skatinančių veiksmų abiem (gimtosios ir užsienio kalbų) kategorijoms buvo pastebėtas patikimas statistinis ryšys su šiais veiksniais: reikia darbui (,000 ir ,000, atitinkamai gimtosios ir užsienio k.), padeda susirasti darbą (,003 ir ,000), dėl karjeros galimybių (,030 ir ,000). Užimtumo kategorijoje pastebėtas ir patikimas ryšys (,002) tarp užsienio kalbų žinių tobulinimo ir noro tobulėti.

Bendravimo kompetencijas tobulinti trukdantys veiksniai. Analizuojant sąsajas tarp **amžiaus, išsilavinimo, užimtumo** ir veiksmų, trukdančių tobulinti gimtosios ir užsienio kalbų kompetencijas, buvo aptiktas reikšmingas ryšys tarp laiko trūkumo ir respondentų amžiaus (,001 ir ,000 atitinkamai gimtosios kalbos ir užsienio kalbų kategorijoje) ir respondentų užimtumo (,000 ir ,000). Motyvacijos trūkumas priklauso nuo respondentų amžiaus mokantis gimtosios kalbos (,005) ir išsilavinimo, mokantis tiek gimtosios (,036), tiek užsienio (,027) kalbų. Atitinkamas ryšys pastebėtas ir tarp respondentų amžiaus ir išsilavinimo, tiriant kokią įtaką kalbinių kompetencijų tobulinimui turi mokymosi kaina. Brangių

mokymosi paslaugų priklausomybė nuo respondentų amžiaus, tobulinant gimtosios kalbos kompetenciją lygi ,008. O tokios priklausomybės mokant užsienio kalbų neaptikta. Tiriant ar mokymosi priemonių trūkumas daro įtaką kalbinių kompetencijų tobulinimui, aptiktas ryšys tarp respondentų išsilavinimo ir užsienio kalbų žinių tobulinimo (,001). Siekiant nustatyti, ar palaikymas iš aplinkos respondentams tobulinant kalbines kompetencijas yra svarbus, ryšys aptiktas tik tarp respondentų išsilavinimo ir užsienio kalbų kompetencijos tobulinimo (,003) ir tarp respondentų užimtumo ir gimtosios kalbos žinių tobulinimo. Taigi, šis ryšys parodo, kad užimtumo statusas ir respondento nusiteikimas tobulinti gimtąją kalbą priklauso nuo aplinkos palaikymo. Veiksny, kurio reikšmingo statistinio ryšio neaptikta nei vienoje iš kategorijų (amžiaus, išsilavinimo ir užimtumo) yra „nėra kur mokytis“. Taigi, galima daryti prielaidą, kad gimtosios ir užsienio kalbų kompetencijų tobulinimo paslaugas teikiančių organizacijų, respondentų nuomone, yra pakankamai. Ryšys tarp respondentų amžiaus ir pasikeitusios šeiminių padėties statistiškai yra reikšmingas, tobulinant užsienio kalbą (,032). Nei respondentų išsilavinimas, nei užimtumas reikšmingo vaidmens, pasikeitus šeiminei padėčiai, tobulinant kalbines kompetencijas neatlieka. Nepasitikėjimas savo jėgomis yra svarbus neigiamas veiksnys amžiaus kategorijoje, trukdantis tobulinti užsienio kalbos žinias (,022) (6 a pav.; 6 b pav.)



Šaltinis: sudaryta autorių

6 a pav. **Gimtosios kalbos kompetenciją tobulinti trukdantys veiksniai**

6 b pav. **Užsienio kalbų kompetencijas tobulinti trukdantys veiksniai**

Bendravimo kompetencijų tobulinimo būdai. Respondentų taip pat buvo prašoma nurodyti, koku būdu mokosi gimtosios kalbos. Buvo pateikti šie variantai: seminarų, paskaitų (mokykloje, kolegijoje, universitete) lankymas, kalbų kursų lankymas, savarankiškas mokymasis studijuojant mokomąją literatūrą, lavinimasis per kasdienio darbo patirtį, mokymasis nuotoliniu būdu, naudojantis kompiuterinėmis programomis, internetu. Respondentai galėjo pasirinkti keletą jiems tinkamų variantų. Dažniausiai apklaustieji savo gimtosios ir užsienio kalbų gebėjimus tobulina per kasdienio darbo patirtį – abiejose kategorijose ši būdą nurodė kiek daugiau nei 50 % visų apklaustųjų. Reikia paminėti, kad esminis skirtumas tarp gimtosios ir užsienio kalbų kompetencijų tobulinimo yra tas, kad gimtoji kalba, palyginti su užsienio kalbomis beveik nėra arba labai menkai tobulinama kalbos kursuose – nesiekia 5 %, ir tik šiek tiek daugiau nuotoliniu būdu – nuo 9 iki 14 % visose amžiaus grupėse. O užsienio kalbų respondentai mokosi savarankiškai – nuo 50 iki 82 %, studijuodami mokomąją literatūrą 27–61 %, lankydami kalbų kursus 23–43 %, mokydamiesi nuotoliniu būdu 18–39 %, taip pat lanko seminarus, paskaitas 22–80,5 %. Pastarasis mokymosi būdas yra populiariausias jauniausioje amžiaus grupėje – net 80,5 % apklaustųjų nuo 18 iki 29 metų užsienio kalbos žinias tobulina šiuo būdu, nes turi galimybę darbą suderinti su studijomis.

Išvados

Atlikus žvalgomąjį bendrųjų kompetencijų (bendravimo gimtąja kalba ir bendravimo užsienio kalbomis) svarbos tyrimą, nustatyta:

1. Suskirsčius respondentus demografiškai, paaiškėjo, kad apytiksliai tris ketvirtadalius, t. y. 72,9 %, jų sudaro moterys. Trys penktadaliai arba 64,5 % apklaustųjų yra įgiję aukštąjį išsilavinimą. Net 39,2 % respondentų yra jauni žmonės nuo 18 iki 29 metų. Pusė visų respondentų (49,7 %) yra susituokę, 81,4 % gyvena mieste, 69,3 % dirba arba turi savo verslą. Pagal gautų rezultatų pasiskirstymo dažnumą galima apibūdinti statistinį respondentą: netekėjusi, aukštąjį išsilavinimą įgijusi, gy-

venanti mieste ir dirbanti moteris iki 29 metų.

2. Respondentai bendrąsias kompetencijas vertina kaip reikšmingas ir svarbias visose keturiuose dimensijose (profesinės veiklos ir darbo uždavinių sprendimų; profesinės karjeros siekimo; dalyvavimo visuomeninėje, kultūrinėje veikloje ir piliečio pareigų vykdymo ir asmeninio tobulėjimo).

3. Svarbiausi veiksniai, skatinantys tobulinti gimtosios ir užsienio kalbų kompetencijas yra susiję su savirealizacija, asmeniniu tobulėjimu ir darbo sfera. Respondentų išsilavinimas didelės reikšmės neturi jų motyvams tobulinti gimtosios ir užsienio kalbų kompetencijas.

4. Veiksniai, trukdantys siekti tobulėjimo šiose srityse, – laiko ir motyvacijos stoka. laiko stoka vyresnių nei 60 metų respondentų atsakymuose išryškėja kitos problemos – amžiaus ir sveikatos problemos.

Literatūra

1. Bendrieji Europos kalbų mokymosi, mokymo ir vertinimo metmenys. (2008). Versta iš: *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Council of Europe, Cambridge University Press, 2002. Vilnius.

2. Butkevičienė, Eglė; Vaicekauskienė, Aida. Kiekybinių duomenų internetiniuose archyvuose analizė. (2013). [žiūrėta 2013-11-28]. Prieiga per internetą: http://www.lidata.eu/index.php?file=files/mokymai/kiek1/kiek1.html&course_file=kiek1_3_4.html.

3. Europos Komisija. Bendrieji visą gyvenimą truncančio mokymosi gebėjimai. Europos orientaciniai metmenys. Liuksemburgas: Europos Bendrijų oficialiųjų leidinių biuras. (2007). [žiūrėta 2013.10.10]. Prieiga per internetą: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/ll-learning/keycomp_lt.pdf.

4. Europos Komisijos komunikatas Europos Parlamentui, Tarybai, Europos ekonomikos ir socialinių reikalų komitetui ir Regionų komitetui „Švietimo persvarstymas“. Investavimas į gebėjimus siekiant geresnių socialinių ir ekonominių rezultatų. Strasbūras, 2012-11-20.

5. Europos Parlamento ir Tarybos rekomendacija dėl bendrųjų visą gyvenimą trunkančio mokymosi gebėjimų. Aiškinamasis memorandumas. (2005).

6. Europos Tarybos išvados 2009 gegužės 12 d. dėl Europos bendradarbiavimo švietimo ir mokymo srityje strateginės programos („ET 2020“), (2009/C119/02) [žiūrėta 2013-06-20]. Prieiga per internetą: <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:119:0002:0010:LT:PDF>.

7. Young, Jolee; Chapman, Elaine. (2010). Generic Competency Frameworks: A Brief Historical Overview. *Education Research and Perspectives*, 37: 1, p. 1- 24. University of Western Australia.

8. Jakubė A., Juozaitis, Aurimas, M. (2012). Bendrųjų kompetencijų ugdymas aukštojoje mokykloje. Metodinės rekomendacijos. Vilnius: Vilniaus universitetas. [žiūrėta 2013-06-20]. Prieiga per internetą: http://www4066.vu.lt/Files/File/Bendruju_kompetenciju_ugdymas.pdf.

9. Kelly, Anthony. (2001). The Evolution of Key Skills: Towards a Tawney Paradigm. *Journal of Vocational Education & Training*, 53:1, p. 21 – 36.

10. Memorandum on Lifelong Learning, 2000.

11. Vaitkevičius, Raimundas; Saudargienė, Aušra. (2006). *Statistika su SPSS psichologiniuose tyrimuose*. Kaunas: VDU leidykla

THE COHISION OF LANGUAGE COMPETENCES AND PROFESSIONAL, PERSONAL AND SOCIAL IMPROVEMENT THROUGH THE PROCESSES OF LABOUR MARKET

**Assoc. Prof. Vilhelmina VAIČIŪNIENĖ,
Aušra LIORANČAITĖ-ŠUKIENĖ**

Summary

Ageing population and increasing shortage of labour requires searching for ways to help adults stay longer in the labour market. In today's globalized world the need for communication and co-operation has increased more than ever before, so the competences of communication in native tongue and foreign languages and their development is a prerequisite for those who wish to enter the labour market.

The paper presents the pilot study results on generic competences (communication in the mother tongue and communication in foreign languages) conducted in 2013. The findings reveal the respondents' attitudes towards generic competences, the main challenges and opportunities they offer. The survey sample was composed of 200 participants who represented four main groups: 1) employed; 2) having their own business; 3) unemployed; 4) seniors. The majority of the research sample rank generic competences as very important or important in four dimensions: professional activity (very important - 53,4%, important - 41,7%); professional career (very important - 59,3%; important - 29,6%); participation in social, cultural activities and citizenship (very important - 32,7%; important - 49,2%); personal development (very important - 70,4%; important - 24,6%).

The most important factors contributing to the improvement of competences of communication in the mother tongue and foreign languages are related to self-realization, personal development and work area. The respondents' education does not influence their motivation to

develop competences of communication in the mother tongue and foreign languages. Reliable statistical relationship between the respondents' employment and their need to develop the competences was observed in the categories: the need at work (, 000, and 000, respectively, native and foreign languages.); helps find a job (,003 and ,000) helps make a career (,030 and ,000). The analysis of the relationship between age, education and employment, as well as factors that hinder develop native and foreign language competence a significant correlation was found between lack of time and the respondents' age (,001 and ,000 respectively, the native language and the foreign language category) and the respondents' employment (,000 and ,000). The main factors that hinder the development of competences in these fields are - lack of time and motivation. For the respondents' who were over 60 years old the age and health problems were discovered.

AUTORIŲ LYDRAŠTIS

Autoriaus vardas, pavardė: Vilhelmina Vaičiūnienė

Mokslo laipsnis ir vardas: daktarė

Darbo vieta ir pareigos: Mykolo Romerio universiteto docentė

Autoriaus mokslinių interesų sritys: profesinė anglų kalba, inovatyvūs užsienio kalbų mokymo metodai, vertimas, informacinis raštingumas

Telefonas ir el. pašto adresas:

tel. (8 5) 63 5610

Autoriaus vardas, pavardė: Aušra Liorančaitė-Šukienė

Darbo vieta ir pareigos: Kauno kolegijos Turizmo ir viešbučių vadybos katedros asistentė

Autoriaus mokslinių interesų sritys: subalansuota turizmo plėtra, socialinis turizmas, nišinis turizmas; profesinis rengimas; mokymosi kultūra asmens, organizacijos ir visuomenės paradigmos; netradicinės mokymo(si) formos

Telefonas ir el. pašto adresas:

8 615 96 611, ausra.liorancaite@go.kauko.lt

A COVER LETTER OF AUTHORS

Author name, surname: Vilhelmina Vaičiūnienė

Science degree and name: Dr., assoc. professor

Workplace and position: Mykolas Romeris University, assoc. prof.

Author's research interests: ESP, innovative foreign language teaching methods, translation, information literacy

Telephone and e-mail address:

Author name, surname: Aušra Liorančaitė-Šukienė

Workplace and position: Kauno kolegija, The Department of Tourism and Hospitality Management, assistant.

Author's research interests: Sustainable development of tourism, social tourism, niche tourism. Vocational training, learning culture in the personal, organization's and society's paradigm. Non traditional forms of teaching/learning.

Telephone and e-mail address:

+37061596611, ausra.liorancaite@go.kauko.lt

ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ И ЭЛЕКТРОННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ РЕСУРСЫ НОВОГО ПОКОЛЕНИЯ

Доц. Др. Гендрик ПЕТКЕВИЧ

Литовский эдукологический университет

Аннотация

В статье рассматриваются вопросы применения электронных образовательных ресурсов в процессе обучения русскому языку, их отличие от привычных учебников, инновационные качества ЭОР, необходимость новых педагогических технологий.

Методики преподавания и соответствующие технологии развиваются непрерывно, но в современных условиях назрели существенные перемены, вызванные необходимостью решения актуальных задач. На занятиях по изучению иностранных языков можно увидеть специальные рабочие тетради, различные учебно-методические комплексы, термин «обучение» заменяют на «учение». В то же время, электронные образовательные ресурсы, которые прекрасно соответствуют парадигме «учения», не в полной мере приживаются в наших аудиториях.

Ключевые слова – преподавание языка, приёмы и методы, интернет электронные образовательные ресурсы,

Современный преподаватель старается работать по известному принципу Г. Песталоцци: «Мои ученики будут узнавать новое не от меня, они будут открывать это новое сами. Моя главная задача – помочь им раскрыться, развить собственные идеи» [Песталоцци, интернет]. Любая школа, будь то общеобразовательная, языковая или высшая, старается создавать условия для формирования личности обучаемого. И это задача не только и даже не столько содержания образования, сколько используемых технологий обучения. Проблема в том, что методов, способствующих развитию личности много, однако анализ проведенных независимых международных исследований продолжает показывать некоторые недостатки современного образования. При этом по заключению многих комиссий, посетивших Литву, обучаемые хуже владеют методологическими знаниями, зато больших успехов они достигли в об-

ласти владения фактологическим материалом – области в которой требуется воспроизведение готовых знаний и применение их в знакомой ситуации. Что же касается умений интегрировать эти знания и применять их для получения новых и объяснения явлений, происходящих в окружающем мире, то здесь школьники, слушатели и студенты не всегда на высоте.

В нарастающем потоке информации перед преподавателем встает нелегкий вопрос о выборе таких приемов и методов, которые позволят активизировать учебную деятельность. Методики преподавания и соответствующие технологии развиваются непрерывно, но в современных условиях назрели существенные перемены, вызванные необходимостью решения других актуальных задач. Преподаватели постоянно говорят о проблемном подходе, компетентности и новых формах работы. На занятиях по изучению иностранных языков можно увидеть специальные рабочие тетради, различные учебно-методические комплексы, интегрированные системы и т.д. В школах термин «обучение» стараются заменить на «учение». В то же время, электронные образовательные ресурсы, которые прекрасно соответствуют парадигме «учения», не в полной мере приживаются в наших аудиториях. Здесь у нас отношение к электронным ресурсам такое же, как и к новым учебникам. Одним учителям больше нравится один учебник, другим – другой. Третьи (их большинство) часть материала берут из первого, а часть – из второго. Совсем как гоголевская Агафья Тихоновна. Можно вспомнить не единожды цитировавшийся в связи с проблемой учебников пассаж из Гоголя: «Если бы губы Никанора Ивановича да приставить к носу Ивана Кузьмича, да взять сколько-нибудь развязности, какая у Балтазара Балтазарыча, да, пожалуй, прибавить к этому еще дородности Ивана Павловича – я бы тогда тотчас же решилась?» [Гоголь, Собр. соч. Т.4.] Известный ученый-педагог А.И. Маркушевич много лет назад назвал проблему учебников «проблемой Агафьи Тихоновны»: «Здесь Агафья Тихоновна, совсем в науках не искушенная, построила блестящую модель тех ситуаций, которые почти неизменно возникают на конкурсах учебников» [Маркушевич, 1974]. Похоже, что все пишущие об учебниках оказываются в ситуации Агафьи Тихоновны. Никто не будет отрицать, что каждый из авторов учебников ставит перед собой одну из задач – повышение качества образования при устранении перегрузки. Реализация же этой задачи возможна только при активном внедрении информационных технологий во все сферы деятельности школ.

Темпы, широта и глубина изменений в информационных технологиях за последние десятилетия превратили их из узкоспециализированного технического явления в универсальный фактор, влияющий на различные стороны жизнедеятельности как общества в целом, так и отдельного человека в частности. Масштаб преобразований носит глобальный характер. «Человеку XXI века нужно свободно ориентироваться в море информации, чтобы не быть погребенным под ее массой. Он должен как бы парить в пространстве знаний, выбирая в каждом случае оптимальную «высоту», меру детализации, скорость «перемещения» и «траекторию» [Знание – сила, 2004, №8, 17]. Наиболее заметную роль в этом играет Интернет. На данный момент появилось множество возможностей использования World Wide Web для специального образования и, в частности, для гуманитарного образования. Никто не станет оспаривать мысль, что в современном обществе жизнь уже немислима без Интернета: динамика современной жизни требует все новых и новых мобильных средств, и возможностей для получения информации. Требования современного общества накладывают новые обязательства и на учебные учреждения – слить воедино классичность образования и современные возможности Интернета. Несмотря на низкую оценку достоверности ресурсов WWW, мы не можем не признать, что Интернет обеспечивает сегодня самое широкое освещение множества вопросов, таит в себе море полезной информации. Имея достаточные навыки поиска информации, любой человек может найти тут все (или почти все), что душа пожелает. Дело за немногим – наличие компьютера с сетью Интернет и искусство поиска в этой сети.

Многие преподаватели просят своих подопечных выполнить различные реферативные работы, используя материалы в интернете. Для достоверности отметим, что из всего многообразия технологий, претендующих на реализацию личностно-ориентированного подхода, учителя ещё используют и метод проектов.

Проект – это буквально «брошенный вперед», то есть прототип, образ какого-либо объекта, вида деятельности, а проектирование превращается в процесс создания проекта. Метод проектов – педагогическая технология, ориентированная на интеграцию фактических знаний, на их применение и приобретение новых (чаще путем самообразования). Суть метода проектов стимулировать интерес учащихся к определённым проблемам, предполагающим владение некоторой суммой знаний, и через проектную деятельность, предусматривающую решение одной

или целого ряда проблем, показать практическое применение полученных знаний.

Метод проектов привлек внимание многих педагогов еще с конца XIX века. Вспомним школу Льва Толстого, который на природе учил сельских школьников выполнять различные проекты-задания, опытные школы П.П. Блонского и С.Т. Шацкого, под руководством которых в 1905 году в России была организована небольшая группа сотрудников, пытавшаяся активно использовать проектные методы в практике преподавания. Виднейший французский педагог Селестен Френе (1896 – 1966) назвал метод проектов технологией свободного труда. Второе рождение метод проектов получил в 90-х годах XX-го века. В последнее время этот метод становится не просто популярным, но и «модным», что вызывает вполне обоснованные опасения, ибо где начинается диктат моды, там часто отключается разум. Сегодня часто приходится слышать о широком применении этого метода в практике обучения, хотя на поверку выходит, что речь идет о работе над той или иной темой, просто о групповой работе, о каком-то внеклассном мероприятии. И все это называют проектом. На самом деле метод проектов может быть индивидуальным или групповым, но если это метод, то он предполагает определенную совокупность учебно-познавательных приемов, которые позволяют решить ту или иную проблему в результате самостоятельных действий учащихся с обязательной презентацией этих результатов. Если же говорить о методе проектов как о педагогической технологии, то эта технология включает в себя совокупность исследовательских, поисковых, проблемных методов, творческих по самой своей сути. Проект – это слияние теории и практики, он заключает в себе не только постановку определенной умственной задачи, но и практическое выполнение ее.

Метод проектов всегда предполагает самостоятельное решение какой-то проблемы, предусматривающей, с одной стороны, использование разнообразных методов, средств обучения, а с другой, интегрирование знаний, умений из различных областей науки, техники, технологии, а также творческих областей. С помощью метода проектов формируются, с одной стороны, сама проектная деятельность учащихся как общепознавательная, а с другой стороны – система информационных знаний и умений.

Проектная деятельность при выборе содержательной области проектов, способствует развитию креативности, возможности раскрытия и

реализации своей внутренней фантазии с помощью компьютерных технологий, приближает результат процесса профессионального самоопределения, т.е. готовность к выбору будущей профессии.

При разработке проектов перед учащимися ставится проблема – выполнение творческого задания. Работа планируется в референтной группе, микросоциуме, определяется общая цель и сроки, распределяются роли в зависимости от наклонностей, способностей, профессиональной готовности. Проект выполняется как в рамках учебного курса, так и на внеурочных занятиях. Учителями разрабатываются требования к защите проектов и модульный контроль за выполнением задания по срокам.

Работа над проектом дает неограниченные возможности для развития и саморазвития учащегося, предполагает творческий поиск, а учитель дает советы по организации работы, консультирует при отборе материала, приходит на помощь при затруднениях, т.е. разработка проекта – это коллективная работа учащегося и учителей, одна из форм сотрудничества (что необходимо для современной школы). На таких уроках изменяются отношения между учителем и учеником (дети – новички, а взрослые – эксперты), исчезает барьер страха перед необходимостью отвечать или спрашивать о непонятном. Ученики чувствуют себя комфортно, создается состояние уверенности в успехе задуманного проекта, в том, что работа будет оценена по достоинству.

Проектная деятельность позволяет изучить материал, выходящий за пределы учебной программы, используя наиболее полную информацию как из традиционных источников (книги, словари, энциклопедии), так и из сети Интернет. В процессе работы над проектом происходит не просто накопление знаний, но и их реорганизация. Этот метод – прекрасное средство для мотивации учащихся к учению. Учебный процесс должен строиться таким образом, чтобы ученик захотел сам приобретать знания. Позволим себе напомнить известное изречение мудрецов: «Я могу подвести верблюда к водопою, но не могу заставить его напиться!» Учитель при этом методе превращается из лектора-рассказчика в консультанта-помощника. Он, естественно, руководит творческой деятельностью учащихся, но делает это ненавязчиво. Итак, у проектного метода масса психолого-педагогических достоинств. Можно с уверенностью сказать, что проектное обучение направлено на развитие творчески активной личности. Этим (реферирование материалов из интернета и проектная деятельность) иногда и ограничивается обращение к «информационным технологиям»

Опрос, проведенный в школах Республики, показал, что таким состоянием дел недовольны в первую очередь обучающиеся. В своих ответах они выражали желание, чтобы в учебниках были и задания, решение которых требовало бы обращения к компьютеру, чтобы те же рефераты и различные доклады представлялись хотя бы с применением программы Microsoft Power Point и т. д. Нами забывается, что существенную роль в преподавании иностранного (русского) могут оказать образовательные порталы. Назовем только некоторые из них, способные помочь и помогающие постичь премудрости русского языка: портал «Русский язык» (<http://gramota.ru>), портал «Русское слово» (<http://gorpua.ru>), ресурс «Культура письменной речи» (<http://gramma.ru>) и др. Порталы, задуманные как справочно-информационные, стали по сути образовательными. Преподаватели, разрабатывающие курсы (программы) по русскому языку, и их слушатели могут найти здесь массу необходимой информации: словари, подборку методической литературы, пособия и учебники, новейшие журналы. Можно в режиме онлайн задать вопрос по правилам орфографии и пунктуации, посетить видео уроки, написать проверочный диктант, выполнить задания для самопроверки, «попутешествовать» вместе с героями различных игр и т.д. Фактом признания возможностей книги в электронной версии стали и электронные (виртуальные) библиотеки. К услугам изучающих русский язык и русскую культуру библиотека Максима Мошкова (www.lib.ru), русская виртуальная библиотека (www.rvb.ru), фундаментальная электронная библиотека «Русская литература и фольклор» (<http://www.feb-web.ru>), лаборатория сетевой литературы (<http://litera.ru>), центральная библиотека образовательных ресурсов (<http://www.edulib.ru>), энциклопедия Кирилла и Мефодия, электронная энциклопедия «Кругосвет», звуковая энциклопедия и прочее.

Современные компьютерные технологии предоставляют огромные возможности для развития процесса образования. Многие педагоги уже давно заметили, что детская природа требует наглядности. Сейчас это уже не схемы, таблицы и картинки – они статичны, а более близкая нашей (особенно детской) природе игра, пусть даже и научно-познавательная. Информационные технологии позволяют реализовывать принципы дифференцированного подхода к обучению. Применение компьютерных технологий помогает повысить уровень самообразования, мотивации учебной деятельности; дает совершенно новые возможности для творчества, обретения и закрепления различных профессиональных

навыков. Преподаватель при этом превращается из лектора-рассказчика в консультанта-помощника.

Необходимо отметить, что в электронные образовательные ресурсы (далее ЭОР) используют новые педагогические инструменты – интерактив, мультимедиа, моделинг (имитационное моделирование с аудиовизуальным отражением изменений сущности, вида, качеств объектов и процессов), коммуникативность, производительность.

Мультимедиа обеспечивает реалистичное представление объектов и процессов, интерактив дает возможность воздействия и получения ответных реакций, а моделинг реализует реакции, характерные для изучаемых объектов и исследуемых процессов. Коммуникативность наделяет нас возможностью непосредственного общения, оперативности представления информации, вести контроль состояния процесса на расстоянии. Наконец, творческий компонент и, соответственно, эффективность учебной деятельности существенно возрастает (производительность). Все это вместе помогает решить проблему создания преподавателем авторского учебного курса и индивидуальных образовательных траекторий.

ЭОР дают возможность действительно чему-то научиться. Представим себе, что кто-то хочет научиться играть в баскетбол. Литературы по этому вопросу можно найти «горы», но, изучив эту теорию, мы не станем ни Сабонисами, ни Калниетисом, ни Марчюлёнисом. Без тренировок, соревнований, практики ничего не получится. Так и при изучении любого языка необходима практика.

Учебная работа включает занятия с педагогом (аудиторные) и самостоятельные (дома). До сих пор вторая часть заключалась, в основном, в запоминании информации. Практический компонент домашнего задания был ограничен составлением текстов и выполнением упражнений. Электронные образовательные ресурсы позволяют выполнить дома значительно более полноценные практические задания – от виртуального посещения улиц Москвы, Лондона, Нью-Йорка, Токио до общения с виртуальным собеседником. Более того, они дают возможность тут же провести аттестацию собственных знаний, умений, навыков. Домашнее задание становится полноценным, трехмерным, оно отличается от традиционного так же, как объемное голографическое изображение от фотографии невысокого качества. Вспомним древнюю китайскую поговорку: «Расскажи мне, и я забуду, покажи мне, и я запомню, дай мне попробовать, и я научусь». Очевидно, что ожидать от информати-

зации повышения эффективности и качества образования можно лишь при условии, что новые учебные продукты будут обладать некоторыми инновационными качествами. Необходимо отметить, что современное понятие «образование» связывается с толкованием таких терминов как «обучение», «воспитание», «образование», «развитие». Однако, до того, как слово «образование» стало связываться с просвещением, оно имело более широкое звучание. Словарные значения рассматривают термин «образование», как существительное от глагола «образовывать» в смысле – «создавать», «формировать» или «развивать» нечто новое. Создавать новое – это и есть инновация. Таким образом, образование по своей сути уже является инновацией.

К основным инновационным качествам ЭОР относятся, во-первых, обеспечение всех компонентов образовательного процесса. Это и получение информации, и практические занятия, и контроль учебных достижений. Вспомним, что книга обеспечивает только получение информации.

Во-вторых, это интерактивность, которая обеспечивает резкое расширение возможностей самостоятельной учебной работы за счет использования активно-деятельностных форм обучения. Чтобы убедиться в этом, достаточно сравнить два типа домашних заданий: получить из книги описание путешествия, эксперимента, музыкального произведения, прочитать диалог или самому совершить виртуальное путешествие, провести эксперимент, послушать музыку, участвовать в диалоге с возможностью воздействовать на изучаемые объекты и процессы, получать ответные реакции, углубиться в заинтересовавшее и т.д.

В-третьих, возможность полноценного обучения вне аудитории. Не случайно сторонники ЭОР делают акцент на полноценность. Речь идет не о поиске и получении текстовой информации из удаленных источников. В былые годы и сейчас каждый читатель мог спокойно заказать себе книги из другой библиотеки, даже из другого города. Полноценность в данном случае подразумевает реализацию «дома» (в Интернет-кафе, в библиотеке или читальном зале, у приятеля в гостях или у себя на даче, в итоге – вне учебной аудитории) таких видов учебной деятельности, которые раньше можно было выполнить только в школе или университете. К ним отнесём – изучение нового материала на предметной основе, лабораторный эксперимент, текущий контроль знаний, умений, компетенций, а также многое другое, вплоть до коллективной учебной работы удаленных пользователей.

Работа с ЭОР не означает, что книги (полиграфические издания) изжили себя. Знаем, что у традиционного («бумажного») издания масса преимуществ, одно из них – удобство в использовании в любом месте и в любое время.

Педагоги, методисты часто говорят о проблемном подходе, деятельностных формах, компетентностях. Издатели продолжают придумывать новые специальные рабочие тетради и учебно-методические комплекты. В целом во всем мире, как уже отмечалось, заменяют термин «обучение» (в центре – учитель, передающий свои знания) на «учение» (в центре – самостоятельный ученик). В традиционной схеме занятий преподаватель вынужден сокращать время общения (интерактива) с учащимися до минимума, пока еще у нас превалирует одностороннее вещание. На интерактив с аудиторией просто не остается времени. Таким образом, задача новых педагогических технологий – увеличение времени общения с аудиторией (практики) - выполняема с использованием ЭОР.

Литература

1. Гоголь Н. В. Женитьба. Комедия. Собрание сочинений в девяти томах. Т. 4. М.: Русская книга, 1994.
2. Знание – сила, 2004, №8, С. 17.
3. Маркушевич А.И. Размышления о судьбах учебника // Проблемы школьного учебника. – Москва, 1974.- С.18.
4. Песталлоцци Е.Г. // Воспитать человека. <http://vp-ch.ru/node/44>

FOREIGN LANGUAGE TEACHING AND DIGITAL EDUCATIONAL RESOURCES OF NEW GENERATION

Assoc. Prof. Dr. Gendrik PETKEVIČ

Summary

The issues of using digital educational resources in the process of teaching Russian language, their difference from traditional textbooks, innovative qualities of DER, the need of new pedagogical technologies are addressed in this article.

Present-day teachers try to work applying the known G. Pestalozzi principle: “My students will learn new things not from me; they will explore those new things themselves. My main goal is to help them reveal themselves, to develop their own ideas”. Any school should create conditions for a student’s development as an individual. And this goal is determined not only by the content of educational material, but even more by the educational technologies. The problem is that although there are many methods to develop the student’s personality, researches conducted by international independent experts still reveal flaws in educational system. According to many researches, students tend to have less knowledge in methodological field than in bare factual material – a field where it is only needed to apply ready knowledge in a familiar situation. As for an ability to integrate this knowledge and use it for obtaining new knowledge and explaining real-life phenomenon and situations – pupils and students had difficulty in this field.

With the growing information stream, a teacher has to decide on the choice of the methods to stir up learning activities, which allow the developing of student’s individuality. Educational methods and corresponding technologies are incessantly developing, but in the modern conditions, big changes, caused by the need to solve topical problems, are inevitable. Teachers always talk about problematic approach, competence

and new forms of studying. Special workbooks, various educational facilities can be seen during foreign languages classes. The term “teaching” is being replaced by “learning” at schools. However, digital educational resources, which perfectly fit the “learning” paradigm, are not quite accepted by our audience.

AUTORIAUS LYDRAŠTIS

Autoriaus vardas, pavardė: Gendrik Petkevič

Mokslo laipsnis ir vardas: humanitarinių mokslų daktaras, docentas

Darbo vieta ir pareigos: Lietuvos edukologijos universiteto Rusų filologijos ir tarpkultūrinės komunikacijos katedros vedėjas

Autoriaus mokslinių interesų sritys: komparatyvistika, Vilniaus kultūrinis gyvenimas, tautosaka

Telefonas ir el. pašto adresas:

8 607 10983, gendrik.petkevic@ leu.lt

A COVER LETTER OF AUTHORS

Author name, surname: Gendrik Petkevič

Science degree and name: Assoc. Prof. Dr.

Workplace and position: Lithuanian University of Educological Sciences, Head of the Department of Russian Philology and Intercultural Communication.

Author's research interests: comparativistics, Vilnius cultural life, folklore

Telephone and e-mail address:

8 607 10983, gendrik.petkevic@ leu.lt

АУТЕНТИЧНЫЕ ВИДЕОТЕКСТЫ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Доц. др. Елена КАЗИМЯНЕЦ

*Литовская военная академия им. генерала Йонаса Жямйтиса,
Литовский эдукологический университет*

Аннотация

Статья посвящена проблеме преподавания иностранного языка в условиях отсутствия речевой среды. Подчёркивая, что для современной методической науки характерно когнитивно-коммуникативное направление, которое предполагает практическое овладение языком как инструментом общения и способность адекватного использования языковых средств в реальном речевом контексте, автор доказывает, что аудиовизуальный метод преподавания соответствует новейшим тенденциям в методике преподавания иностранных языков и способствует повышению мотивации учащихся к изучению иностранного языка. В статье рассматриваются критерии отбора аутентичных видео- и киноматериалов для использования их в качестве учебных в курсе РКИ и проводится анализ конкретного видеоматериала с точки зрения его методической ценности, анализируются преимущества и специфика использования аутентичных видеоматериалов на занятиях.

Ключевые слова: когнитивно-коммуникативное направление, аудиовизуальный метод, речевая среда, мотивация, аутентичные видеоматериалы.

Вводная часть

Для современных тенденций обучения иностранному, в том числе русскому, языку характерен поиск нового содержательного и формального наполнения всего процесса овладения языком как средством общения. Как известно, успешное общение на иностранном языке предполагает знание не только лексики и грамматики языка, но и целого комплекса общекультурных фактов, связанных с историей, традициями, литературой, бытом народа, на языке которого происходит речевой акт. Иными словами, одной из задач обучения становится создание у обуча-

емых необходимой когнитивной базы, общей с носителем языка. Такая постановка вопроса заставляет методистов искать всё более эффективные средства и методы обучения языку, которые, с одной стороны, позволили бы комплексно решать все задачи обучения, а с другой стороны, представляли бы коммуникативный процесс на изучаемом языке во всём его объёме. Последнее приобретает особую значимость в условиях отсутствия языковой среды. К сожалению, традиционные формы и методы обучения не способны решить все задачи обучения иностранному языку.

Развитие методики преподавания иностранных языков как науки становится невозможным без тесного взаимодействия с другими лингвистическими и нелингвистическими науками. Таким образом, современная методика преподавания РКИ «пополняется знаниями из таких областей когнитивно–коммуникативного направления как психолингвистика, непрямая коммуникация, фреймизм, культурология, прецедентность, имплицитность, лакунология, речевое воздействие и др.» (Шляхов, 2011б: 24). На фоне общей интенсификации всех сторон жизни современного человека, в том числе постоянного расширения экономических, политических и культурных контактов, стремительного развития каналов связи, возникает необходимость решения новых задач обучения русскому языку как иностранному, которые требуют разработки иных, адекватных современным реалиям и условиям жизни стратегий в обучении иностранному языку. «Тенденции развития образования на современном этапе можно охарактеризовать как переход от теоретико-центрической модели к деятельностной – актуальным оказывается не столько объём знаний в той или иной области, сколько умение применить их на практике. В связи с этим в последнее время в преподавании русского языка активизировалось коммуникативно-функциональное направление – обучение языку как деятельности. Произошло смещение акцента в обучении языку: в центре его не теоретические знания о структуре языка и его функционировании, а собственно языковая деятельность, умение использовать языковые структуры в определённой ситуации» (Малёва, 2009: <http://internet-school.ru/teleschool/publications/190/>).

Таким образом, в настоящее время складывается новое “когнитивно-коммуникативное направление» в методике преподавания иностранных языков, где когнитивность понимается как “способность человека изучать окружающий мир с помощью языка, создавать вторую реальность, социум и через язык постигать сам язык”, а коммуникативность тракту-

ется как “способность людей, используя язык, выстраивать взаимопонимание в социуме” (Шляхов, 2011а: 35). В данный момент идёт активный поиск новых методов обучения иностранным языкам, отвечающих современному пониманию роли языка в коммуникативном процессе и в жизни общества в целом. Особое внимание уделяется созданию и использованию учебных материалов, воплощающих когнитивно-коммуникативное направление в методике преподавания иностранных языков. Именно к таким видам учебных материалов можно отнести и методически разработанные аутентичные видео- и киноматериалы, которые успешно используются в различных курсах РКИ в последнее время.

Более того, технологизация и компьютеризация всех сфер жизнедеятельности современного человека, выработка с раннего детства устойчивых навыков восприятия информации через аудио-зрительный образ «с экрана» сделало необходимым создание учебных материалов, включающих аудиовизуальный аспект как обязательный элемент занятий по РКИ на любом этапе обучения. Включение современных электронных средств обучения приближает занятие к реальным, привычным для молодых людей условиям жизни. В связи с этим методически разработанные кино- и видеоматериалы становятся неотъемлемой частью любого курса РКИ и используются в качестве незаменимых учебных пособий, способствующих погружению учащихся в мир реального общения на иностранном языке. Такой подход к преподаванию иностранного языка созвучен идеям когнитивно-коммуникативного направления современной лингводидактики (Казимянец, 2012: 49).

Однако использование видеоматериалов в учебном процессе не означает механического включения видеосюжета в систему занятия. Ввод видеосюжета связан с тщательной подготовкой данного материала к представлению в аудитории, которая касается методики отбора включаемого в занятие видеоматериала, техники его методической разработки преподавателем, формы введения видеосюжета на занятии и способов его презентации.

Цель предлагаемой статьи – показать возможность, целесообразность, преимущества и особенности использования аутентичных видеоматериалов на занятиях по РКИ и определить их роль в повышении мотивации изучения языка. Для достижения намеченной цели ставятся следующие **задачи**: определить источники аутентичных аудиовизуальных материалов, используемых в качестве учебных, охарактеризовать специфику аудиовизуального метода обучения иностранным языкам,

установить базовые критерии отбора аутентичных материалов для использования на занятиях по РКИ, показать специфику и преимущества использования аутентичных видеоматериалов на примере конкретных анимационных фильмов, определить порядок работы с видеосюжетом и его место в общей структуре занятия. В статье использованы аналитический и описательный методы с элементами семиотического и лингвокультуроведческого анализа.

Основная часть

Изучение иностранного языка в условиях отсутствия языковой среды, выдвигает на первый план задачу искусственного воссоздания обстановки реального общения на изучаемом языке. Огромным преимуществом видеопособий является тот факт, что вместе с видео на занятие приходит сама жизнь – учащиеся не только видят реальный коммуникативный акт на иностранном языке во всем его объёме, включающем как лингвистические, так и паралингвистические стороны, но и легко постигают лингвокультурологические особенности общения на русском языке. Несмотря на то, что некоторые лингвисты считают, что на занятии “компенсировать отсутствие лингвокультурной среды не представляется возможным, мотивируя своё утверждение тем, что “естественный достоверный видеоряд становится учебной наглядностью, естественный достоверный аудиоряд – учебными материалами по аудированию, естественная ситуативность - учебными речевыми ситуациями, фоновые знания черпаются в основном из учебных текстов” (Орехова, 2007: 35), мы ни в коем случае не можем с ними согласиться. Аутентичный видеотекст, будучи законченным продуктом речемыслительной деятельности человека, является текстом особого типа, в котором гармонично сочетаются зрительные и слуховые образы, вербальные и невербальные средства передачи информации, а сама коммуникативная ситуация представляется в полном её объёме, максимально приближенной к реальным условиям общения (Казимянец, 2006: 64). Заметим также, что к безусловным преимуществам видеоматериалов можно отнести значительную экономию учебного времени при изучении новой лексики и страноведческих реалий, так как значение многих слов становится понятным благодаря видеоряду и не требует дополнительных комментариев. Это позволяет увеличить объём вводимого языкового материала и расширить круг реализованных

тем и задач.

Аудиовизуальный метод обучения иностранному языку – один из новейших методов в дидактике, возникший во Франции вследствие усиливающейся потребности овладения иноязычной разговорной речью в сравнительно короткие сроки. Сущность данного метода заключается в том, что для обучения языку интенсивно используются средства зрительной и звуковой наглядности, а учебный лексико-грамматический материал характерен именно для разговорного стиля речи и чаще всего ограничен заданным аудио-видеорядом. Как правило, сам процесс обучения занимает меньший период времени. Поэтому использование аудиовизуального метода в курсе РКИ представляется весьма перспективным, принимая во внимание когнитивно-коммуникативную направленность обучения языку в целом.

В арсенале современного преподавателя русского языка имеется широкий выбор различных видов аудио-видеоматериалов, которые могут быть использованы для решения разнообразных учебных задач и подходят для любой возрастной аудитории, будучи способными удовлетворить её вкусам и уровню владения языком.

Видеоматериалы, используемые в качестве учебных, могут представлять собой:

1) единые комплексные аудиовизуальные курсы, где видеоматериал является организующим центром занятия и каждое занятие разрабатывается на базе конкретного аутентичного видеосюжета (видеосюжетов);

2) пособия, разработанные по отснятым специально в учебных целях сюжетам;

3) видеовставки, взятые по усмотрению преподавателя из разных видео- и киноматериалов и соответствующие тематике занятия. В этом случае источником видеоматериалов являются фрагменты мультипликационных, документальных, художественных фильмов, видеозаписи различных телепередач, видеозаписи спектаклей, фрагменты учебного видео (Казимянец, 2011: 194-195);

4) особую форму аудио-видеоматериалов представляют собой художественные поэтические тексты, предполагающие, в первую очередь, устную реализацию: песни, творчество бардов и рокеров (для них печатная форма вторична) (Гончар, 2011: 27).

В качестве основных источников аутентичных аудио-видеоматериалов, используемых в обучении иностранным языкам, обычно служат:

- известные художественные, анимационные и документальные

фильмы;

- видеозаписи различных теле- и радиопередач (самой разной жанровой принадлежности);
- видеозаписи спектаклей и концертов;
- песни, творчество бардов и рокеров.

Отличительными особенностями аутентичных видеоматериалов, определяющих целесообразность и необходимость их использования в процессе обучения языку и делающими их незаменимым учебным материалом, являются следующие:

- благодаря видеоматериалам увеличивается концентрация внимания учащихся на занятии;
- новый материал вводится в более доступной и интересной форме;
- видеоматериал оживляет занятие в целом, разнообразит виды работы и обеспечит яркость и наглядность представления нового учебного материала;
- видеосюжет даёт возможность увеличить объём изучаемой информации;
- видеовставки, кроме того, способствуют увеличению темпа занятия и подачи учебной информации.

К безусловным достоинствам таких видеоматериалов относится также возможность их использования не только в аудитории, но и для внеклассной работы.

Следует заметить, что, как показывают исследования, в результате использования рецептивных методик в ходе занятий по РКИ в традиционной форме приём речевых сигналов (т.е. информации) обычно не превышает 50%. При использовании аудиовизуального представления материала уровень усвоения значительно повышается (Малёва, 2009, <http://internet-school.ru/teleschool/publications/190/>).

Успешное использование аутентичных видеоматериалов на занятиях по РКИ определяется, в первую очередь, правильным выбором предлагаемого к просмотру материала. Дело в том, что не все фильмы, даже очень хорошие, подходят для учебных целей. Выбор подходящего для просмотра киноматериала – первый и, безусловно, очень важный этап подготовки занятия с использованием киносюжета. Следует иметь в виду, что хотя аутентичные видеоматериалы, используемые на занятиях по РКИ, не были рассчитаны на обучение языку, но их лингводидактический потенциал позволяет находить им место в преподавании иностранного языка. Видеоматериал, предлагаемый для просмотра в ауди-

тории, может быть подобран согласно тематике занятия и представлять собой как основной, так и дополнительный учебный материал. Выбор такого видеосюжета может осуществляться на основе поиска по ключевым словам, речевым моделям и под. Методистами разработан целый ряд критериев отбора аудиовизуальных материалов, предназначенных к просмотру на занятии по РКИ, которые, по сути, сводятся к следующему:

1. Материал видеосюжета должен содержать необходимый и достаточный в рамках поставленных учебных задач языковой материал: лексический, грамматический, фонетический.

2. Если видеоматериал имеет характер видеовставки, его содержание должно быть непосредственно связано с основной темой занятия, в нём должна содержаться соответствующая теме занятия лексика, речевые образцы, тематически обусловленный грамматический материал, ситуации общения, характерные для данной темы.

3. Кинолента (анимационный фильм) должна представлять собой прецедентный текст, то есть фильм, известный подавляющему большинству носителей языка и содержащий прецедентные ситуации, выражения, имена, ибо именно прецедентные тексты составляют основу фоновых знаний человека и являются основой обучения на любом этапе учебного процесса.

4. Принимая во внимание актуальность задачи создания необходимой для общения на иностранном языке общей с носителем языка когнитивной базы, в качестве основополагающего критерия считаем наличие в видеосюжете или киноматериале определённого культурологического фона. Учебные задачи предполагают повторные, зачастую многократные, просмотры видеосюжета, поэтому видеоматериал должен быть многослойным - содержать помимо разнообразного лингвистического материала, паралингвистический и культурологический материал (Казимянец, 2011: 194-195).

5. Видеосюжет должен быть тематически интересен, соответствовать вкусам и возрасту обучающихся, уровню их практического владения языком, т. е. таким, который учащийся может и хочет понять. Содержание видеоматериала должно: а) стимулировать обучаемых к обсуждению увиденного и к поиску дополнительной информации по данной теме; б) настраивать их на продуцирование аналогичных диалогов с использованием усвоенных лексических и грамматических единиц в игровых ситуациях общения.

6. Предлагаемый к просмотру видеоматериал должен обладать структурной завершенностью (чёткой композицией, в которой можно выделить начало, середину и конец).

7. Видеоматериал, используемый в качестве учебного, должен быть выполнен на высоком кинематографическом уровне и отвечать требованиям этичности и эстетичности (Казимьянец, 2010: 69).

Рассмотрим порядок и специфику работы с аутентичным видеоматериалом на конкретном примере. На наш взгляд, мультсериал, включающий мультфильмы “Крокодил Гена”, “Чебурашка”, “Шапокляк” и “Чебурашка идёт в школу”, объединённые общностью сюжета и присутствием одних и тех же персонажей, как нельзя лучше подходит в качестве учебного видеопособия по русскому языку для иностранцев. Эти мультфильмы удовлетворяют всем вышеизложенным критериям: в них достаточного непосредственно языкового материала для начального этапа обучения (кстати, в зависимости от этапа обучения при необходимости преподаватель может усложнить предлагаемый языковой материал за счёт дополнительных текстов для чтения, более сложных заданий и упражнений), их сюжет прост и прозрачен, они доступны для понимания, интересны, и их приятно смотреть благодаря высокому мастерству мультипликаторов. Кроме того, в них присутствует яркий культурологический фон. Сами мультфильмы являются шедеврами русского анимационного искусства и, следовательно, прецедентными кинотекстами, известными практически всем носителям русского языка, и представляют собой, таким образом, ценный культурный ресурс. Что касается возрастного соответствия, то практика показывает, что анимационные фильмы с удовольствием воспринимаются учащимися любого возраста и легко провоцируют их на общение на русском языке. Более того, благодаря доступности Интернет-ресурсов, учащийся имеет возможность просмотреть видеоматериал не только в аудитории, но и дома. Кроме того, каждый из перечисленных мультфильмов является вполне законченным и автономным видеотекстом, что позволяет использовать их независимо, отдельно друг от друга, или же - фрагментарно, по усмотрению преподавателя, - как аудиовизуальное дополнение в курсе по развитию речи при изучении русского языка на различных языковых курсах и в вузах.

В зависимости от того, собирается ли преподаватель использовать на занятии лишь фрагмент из мультфильма в качестве дополнительного материала, привлекаемого по теме занятия, или же весь анимационный

фильм является учебным материалом и составляет основу занятия, осуществляется методическая разработка выбранного видеоматериала. Как известно, основной задачей курса РКИ представляется создание коммуникативной компетенции, т.е. способности и готовности осуществлять иноязычное межличностное и межкультурное общение с носителями русского языка. Полиформатная модель организации занятий с применением видео помогает оптимизировать пути достижения этих целей. Наш опыт использования полиформатной модели обучения в курсе РКИ свидетельствует об его эффективности (Казимянец, 2012: 48-54).

Материалы данного мультсериала могут быть использованы при изучении многих тем, включённых в школьный курс РКИ. Особенно эффективным представляется его использование в преподавании русского языка в средней школе в комплексе с различными учебниками по РКИ. Также органично вписываются данные мультфильмы и их фрагменты и в различные темы вузовских программ по РКИ как на начальном, так и на продвинутом этапе обучения. В данном мультсериале заложена возможность расширения языковой и лингвокультурологической информационной поддержки занятия и включения в систему изучаемых тем огромного культурологического блока. Так, например, материал мультфильма «Крокодил Гена позволяет обсуждать принятые нормы знакомства у русских, говорить об отношении русских к дружбе, взаимопомощи. На основе мультфильма «Чебурашка» уместно, например, поговорить о традициях дарения подарков у русских, изучить некоторые реалии советского периода существования страны (в частности вспомнить о назначении пионерской организации, сборе металлолома и мукулатуры и др.). В целом же на материале мультсериала можно показать особенности национального менталитета русских, общепринятую в русском обществе шкалу моральных ценностей и типичные черты их характера. Наиболее привлекательным для учебного процесса представляется сочетание различных киносюжетов на определённую тему, ибо языковые умения формируются преимущественно путём многократного и постоянного повторения и использования речевых образцов русского языка и их многочисленных вариантов. Так, при изучении темы “Знакомство” рекомендуется включать в занятие не только соответствующие фрагменты вышеупомянутых мультфильмов, но и сцены знакомства из других кино-видеоисточников, например, из кинокомедий Л.Гайдая “Операция Ы и другие приключения Шурика” (сцена знакомства Лиды и Шурика), “Кавказская пленница” (эпизоды знакомства Шурика с Эди-

ком и Ниной, Нины с Сааховым) и др. Преподаватель при помощи такого подхода может показать различные речевые модели, используемые при знакомстве в разных жизненных ситуациях общения, иллюстрируя стилистические особенности их употребления. Это обеспечивает запоминание типичного в языке и даёт возможность отрабатывать одно и то же языковое явление (лексическое, грамматическое, стилистическое) на большом количестве иллюстративного языкового материала. Игровые задания, предполагающие иммитацию увиденных диалогов или репродукцию собственных на основе увиденного, позволяют преподавателю создавать эффективную обратную связь и, таким образом, способствуют повышению мотивации и активизации учебной деятельности учащихся.

Задачи занятий с использованием видеоматериалов традиционно концентрируются вокруг выработки основных умений и навыков в области аудирования, чтения, письма и говорения. В области аудирования – это формирование умения понимать звучащий монологический и диалогический текст, в сфере говорения - выработка правильных акустико-артикуляционных образцов слов и предложений, их уместное использование в речи, продуцирование собственных высказываний по звучащим образцам и т.п., в области чтения - совершенствование ознакомительного чтения на основе дополнительных текстов и текстов фонограммы, выработка умений и навыков, связанных с изучающим чтением. В области письма основные задачи связаны с созданием и совершенствованием орфографических навыков на основе фонограммы, дополнительных текстов и разработанных преподавателем упражнений и заданий, а также с реализацией в письменной форме связного, чётко организованного текста, в основе которого лежит репродуктивная деятельность. Безусловно, в зависимости от уровня знаний учащихся преподаватель корректирует вышеупомянутые задачи в плане их минимизации или расширения в каждом конкретном случае.

К особенностям работы с видеоматериалами в аудитории можно отнести такие виды работ, как:

- 1) пок кадровый просмотр и обсуждение или озвучивание отдельных кадров,
- 2) прослушивание только аудиоряда и восстановление, реконструкция зрительного ряда (при выключении зрительного ряда),
- 3) использование так называемого стопкадра для выбора и обсуждения той или иной сцены,

4) создание аналогичных собственных диалогов и ситуаций с их возможной видеозаписью, просмотром и анализом,

5) проверка понимания значения слов путём соотнесения с изображением (Казимянец, 2012: 54).

Все перечисленные виды работ корректируются преподавателем и осуществляются сообразно с уровнем знаний учащихся, ибо не следует забывать, что любое задание, каким бы интересным и методически целесообразным оно ни было, будет эффективным лишь в том случае, если учащийся **может** (имеет достаточный языковой потенциал) и **хочет** (мотивирован) его выполнить.

Модель занятия с использованием мультфильма предполагает следующие этапы:

Подготовка к просмотру видеоматериала – семантизация новых для учащихся ключевых слов и выражений и краткий лингвокультурологический комментарий преподавателя необходимый для понимания мультфильма. Иногда уместно и введение новых грамматических тем, которые отрабатываются позже в ходе поэпизодного просмотра. Здесь возможно также включение дополнительных текстов для чтения лингвокультурологического характера. Тематика таких текстов может быть самой различной и касаться истории создания мультсериала, судьбы героев, биографии создателей, освещения исторического фона мультфильма, традиций и реалий жизни, затронутых в мультфильме. Так, комментарий преподавателя перед просмотром мультфильма “Крокодил Гена” и других мультфильмов из этого мультсериала может быть таким: *“Мультфильмы “Крокодил Гена”, “Чебурашка”. “Старуха Шапокляк” и “Чебурашка идет в школу” можно считать небольшим детским мультсериалом, на котором выросло уже не одно поколение маленьких российских зрителей. Мультфильмы были сняты Романом Качановым на основе книги Эдуарда Успенского “Крокодил Гена и его друзья” в 1969 году. Его главные герои – Чебурашка, крокодил Гена и старуха Шапокляк стали необычайно популярными как в России, так и за рубежом, например в Японии и Швеции. Чебурашка – герой многих российских анекдотов, компьютерных игр. Ему, Крокодилу Гене и старухе Шапокляк даже установлены памятники в различных городах СНГ: в подмосковном городе Раменске, в Хабаровске, Нижнем Новгороде, Кременчуге, Днепрпетровске. На летних Олимпийских Играх 2004 и 2008 годов в Афинах и Пекине Чебурашка был выбран талисманом Олимпийской сборной России. На зимних Олимпийских Играх 2006 года Чебурашка*

также был символом Российской Сборной, но он “переоделся” в белый зимний мех. Очень удачно музыкальное оформление мультфильмов. Песенки, которые поют герои, стали известными и любимыми шлягерами. Так, песенка, которую Крокодил Гена поёт в свой день рождения “Пусть бегут неуклюже...”, часто исполняется по поводу дней рождения детей и взрослых”.

В качестве дополнительного текста можно предложить отрывок из книги Э.Успенского “Крокодил Гена и его друзья”, где писатель описывает происхождение своих героев:

Вступление, которое можно и не читать

Наверное, у каждого из вас, ребята, есть своя любимая игрушка. А может быть, даже две или пять. У меня, например, когда я был маленьким, было три любимых игрушки: громадный резиновый крокодил по имени Гена, маленькая пластмассовая кукла Галя и неуклюжий зверёк со странным названием Чебурашка. Чебурашку сделали на игрушечной фабрике, но сделали так плохо, что невозможно было сказать, кто же он такой: заяц, собака, кошка или вообще австралийский кенгуру? Глаза у него были большие и жёлтые, как у филина, голова круглая, заячья, а хвост коротенький и пушистый, такой, какой бывает обычно у маленьких медвежат. Мои родители утверждали, что Чебурашка – это неизвестный науке зверь, который водится в жарких тропических лесах. Сначала я очень боялся этого неизвестного науке Чебурашку и даже не хотел оставаться с ним в одной комнате. Но постепенно я привык к его странной внешности, подружился с ним и стал любить его не меньше, чем резинового крокодила Гену и пластмассовую куклу Галю. С тех пор прошло очень много времени, но я всё равно помню своих маленьких друзей и вот написал о них целую книгу. Разумеется, в книге они будут живые, а не игрушечные.

Заметим, что к каждому дополнительно введённому тексту преподаватель разрабатывает лексический комментарий с переводом слов на родной язык, облегчающий понимание текста. Для приведённого примера лексический комментарий может включать следующие лексемы:

Неуклюжий - nevikrus, nerangus;

Резиновый – guminis;

Громадный – didžiulis;

Пластмассовый – plastkinis;

Филин – aruokas;

Заяц – *zuikis*;
 Заячий – *zuikio*;
 Медвежата – *lokiukai*;
 Пушистый – *pukuotas*;
 Водиться – *gyvena*;
 Внешность – *išvaizda*.

Что касается предварительной презентации новых слов, содержащихся непосредственно в видеотексте, то заметим, что целесообразно вводить только ключевые слова и выражения – такие, как *Чебурашка*, *чебурахнуться*, *бракованный*, *вязать на спицах*, *пускать мыльные пузыри*, *зря*, *прославиться*, *кличка* и под. Приведём в качестве примера работу над словами *Чебурашка* и *чебурахнуться*. Преподаватель, ссылаясь на «Толковый словарь живого великорусского языка» В.И. Даля, объясняет, что слово *чебурахнуться* имеет значение “упасть”, “грохнуться”, “растянуться”. Слово *чебурашка*, определяется Далем как “ванька-встанька”, “куколка, которая, как ни кинь её, сама встаёт на ноги”. Происхождение слова «чебурашка», в смысле игрушки-неваляшки, описанное у Даля, связано с тем, что многие рыбаки изготавливали такие игрушки из деревянных шаров, которые являлись поплавками для рыболовных сетей, и так же назывались чебурашкой. Что касается остальной незнакомой учащимся лексики, то большая её часть становится понятной благодаря видеоряду. Кроме того, вполне разумно предложить студентам самим осуществить семантизацию новой лексики, пользуясь словарями и Интернет-ресурсами (Казимянец, 2012: 53). Если же преподаватель предпочитает произвести семантизацию слов непосредственно на занятии, то весьма эффективным представляется такое задание:

Запишите слова и словосочетания в тетрадь. Составьте с ними собственные предложения.

Чебурашка - “ванька-встанька”, куколка (*lèlè*), которая, как ни кинь её, сама встаёт на ноги.

Чебурахнуться - “упасть”, “грохнуться”, “растянуться” (“*parkristi*”).

Бракованный - плохо сделанный, сделанный с браком (*brokuotas*).

Вязать на спицах - *megzti*.

Пускать мыльные пузыри - *leisti muilo burbulus*.

Зря – напрасно, бесполезно (*veltui*).

Прославиться - стать известным (*išpopuliarėti*).

Кличка – прозвище (*pravardė*).

Витрина – большое окно в магазине, где выставляются товары (*vitrina*).

Телефонная будка – кабинка с телефоном автоматом на улице (*telefono būdelė*).

Неизвестный – незнакомый (*nepažįstamas*).

Зверь – дикое животное (*žvėris*).

Объявить войну – прекратить дружеские отношения (*paskelbti karą*).

Знания, полученные в результате выполнения этого задания, будут использованы учащимися позже при выполнении творческих заданий и пересказе содержания увиденного.

Введение видеоматериала – просмотр, знакомство с фонограммой. Наличие фонограммы обязательно при учебном просмотре, так как, облегчая понимание трудных моментов сюжета, позволяет заучивать не только фонетическую сторону слов, но и их написание, создавая условия для углублённого изучения лексики с привлечением словарей и грамматических справочников.

Поэпизодный просмотр и изучение материала анимационного фильма с выполнением заданий и упражнений к каждому эпизоду. Комплекс разработанных преподавателем заданий и упражнений должен включать упражнения на понимание увиденного, в частности ответы на вопросы по содержанию видеоматериала, например, по первому эпизоду мультфильма можно предложить такие вопросы: *Где нашли Чебурашку? Кто его нашёл? Какие фрукты продаёт продавец? Почему продавец называет зверька Чебурашкой?* и под. Важнейший дидактический принцип обучения иностранному языку с применением видеосюжетов – это принцип ориентации на практическую деятельность. В соответствии с этим эффективным видится использование методического приёма «решение конкретных ситуаций». Поэтому необходимыми представляются задания на продуцирование собственных диалогов по увиденным моделям (например, уместно предложить составить собственные диалоги знакомства), задания, предполагающие ролевые игры. Система упражнений обязательно содержит упражнения на выработку грамматических навыков и усвоение новой лексики и др. Обратим внимание, что работа над грамматическим материалом носит в данном случае фрагментарный характер и определяется содержащимся в эпизоде грамматическим потенциалом (так, материал эпизода с оборудованием детской площадки в мультфильме “Чебурашка” даёт достаточно материала для изучения отрицательных и неопределённых местоимений и

наречий, совершенного и несовершенного вида глагола). Безусловно, преподаватель при разработке упражнений дополняет и модифицирует содержащийся в мультфильме грамматический материал.

Итоговый просмотр видеоматериала, контрольные задания и тесты.

После итогового просмотра необходимо проверить знание содержания мультфильма и для этого можно предложить студентам ответить на вопросы по всему видеотексту, например, по мультфильму «Крокодил Гена»:

Кто такой Чебурашка?

Где нашли Чебурашку?

Кто нашёл Чебурашку?

Куда отнёс Чебурашку продавец апельсинов?

Почему его не взяли в зоопарк?

Куда устроил продавец Чебурашку?

Чем будет заниматься Чебурашка в магазине?

Где «работал» крокодил Гена?

Что делал Гена у себя дома?

Почему он написал объявление?

Что Гена написал в объявлении?

Кто пришёл знакомиться к Гене?

В какую игру играли новые друзья во дворе дома крокодила Гены?

Какую игру предложила друзьям старуха Шапокляк?

Кто сидел в сумке у Шапокляк?

Испугался ли Чебурашка крысу?

Почему Шапокляк рассердилась на Гену и его друзей?

Что решили построить Гена и его друзья?

Кто будет жить в построенном доме?

Помирились ли друзья со старухой Шапокляк?

На заключительном этапе работы с видеоматериалом уместно вводить творческие задания, например:

1. Опишите внешность героев мультфильма. При описании пользуйтесь данными ниже словами.

Крокодил Гена - зелёный, плоский, одетый, пиджак, галстук.

Чебурашка – маленький, большой, глаза, уши, коричневый, смешной, зверёк.

Старуха Шапокляк – худая, с сумкой, большой нос, шляпка.

2. Опишите характер героев мультфильма. Пользуйтесь словами и выражениями, данными ниже, переведите их на родной язык.

Добрый, вредный, наивный, хороший, хулиганить, проказничать, преданный, дружелюбный, смелый, честный, трудолюбивый, помогать другим, выдумывать плохие шутки, одинокий.

Домашнее задание. В качестве домашнего задания по мультфильму “Крокодил Гена” можно предложить: а) подготовить устный пересказ содержания мультфильма; б) на основе соответствующего эпизода мультфильма составить объявление о желании познакомиться с другом/ подругой для газеты или интернетовского сайта знакомств, в) исправить и объяснить грамматические ошибки в объявлении Гены; г) выполнить составленные преподавателем лексические и грамматические упражнения.

Выводы

Таким образом, на основании вышеизложенного можно сделать следующие выводы:

1. Процесс обучения иностранным языкам должен соответствовать изменившимся условиям жизни современного общества, связанным с широким внедрением компьютерных технологий во всех сферах жизнедеятельности человека.

2. Аудиовизуальный метод обучения иностранным языкам полностью удовлетворяет сложившемуся в последнее десятилетие в методике преподавания иностранного, в частности русского, языка когнитивно-коммуникативному направлению, так как позволяет воссоздать на занятии коммуникативный процесс во всём его объёме.

3. Благодаря видеосюжетам, занятие приобретает полиформатный характер. Как известно, круг задач, реализуемый в курсе РКИ, необычайно широк: это создание необходимой языковой базы для практического владения русским языком, расширение лингвистического кругозора студентов, формирование социолингвистической компетенции и создание навыков общения на русском языке. Полиформатная модель организации занятий с применением видеоматериалов помогает оптимизировать пути достижения этих целей.

4. Несмотря на то, что аутентичные видео- и киноматериалы не были предназначены для учебного процесса, их использование на занятиях в качестве учебного материала не только возможно, но и целесообразно,

так как преподаватель получает возможность опираться на “натуральный языковой материал”, а не на адаптированный учебный текст, что сообщает занятию естественность реального общения на изучаемом языке. Кроме того, с вводом видеосюжета значительно расширяется диапазон методических возможностей и предлагаемых учащимся заданий и упражнений.

5. Эффективность и успех использования видеосюжета в первую очередь определяется правильным выбором предлагаемого к просмотру видеоматериала и его всесторонней творческой методической разработкой преподавателем. Аутентичные видеоматериалы, используемые на занятиях по иностранному языку, должны соответствовать всем требованиям, предъявляемым к учебным материалам такого типа.

6. Использование в учебном процессе аутентичных видеоматериалов имеет ряд преимуществ:

- увеличится концентрация внимания учащихся на занятии;
- у учащихся заметно повышается мотивация к изучению предмета;
- видеосюжет обеспечивает наглядность на занятии и новый материал вводится в более доступной и интересной форме;
- благодаря видеосюжету увеличивается объём изучаемой информации и облегчается семантизация новой лексики, вводится богатый лингвокультурологический фон;
- видеоматериал вводит коммуникативный акт, представляя его в естественных условиях общения, оживляет занятие в целом, позволяет расширить и разнообразить виды работы;
- видеосюжет помогает учащимся преодолеть языковой барьер и стимулирует их к активному общению на иностранном языке, к продуцированию собственных диалогов на занятии;
- удачно выбранный видеоматериал настраивает учащихся на самостоятельный поиск новой информации, касающейся темы занятия;
- видеовставки способствуют увеличению темпа занятия;
- видеоматериалы могут быть успешно использованы не только для аудиторной, но и для внеаудиторной, самостоятельной работы;
- при использовании аутентичных видеоматериалов уровень усвоения языка значительно повышается.

7. При организации занятия с использованием аудиовизуальных материалов преподаватель становится организатором и координатором учебного процесса, а учащийся перестаёт быть пассивным слушателем и вовлекается в активную познавательную деятельность.

Литература

1. Гончар, Ирина А. (2011) Звучащий текст как объект методики в аспекте РКИ. *Русский язык за рубежом*, N2. С.25-31.

2. Казимянец, Елена. (2012) Использование видеоматериалов мультфильмов в курсе РКИ на начальном этапе обучения. *Žmogus ir Žodis. Научные труды. Литовский эдукологический университет*, N 14 (3). С. 48 – 54.

3. Казимянец, Елена. (2011) К вопросу об использовании киноматериалов на занятиях по РКИ в рамках диалога культур. *Язык и межкультурные коммуникации. Материалы III Международной научной конференции Минск-Вильнюс, 17-20 мая 2011 г.* - Минск: БГПУ, с. 194-195.

4. Казимянец, Елена. (2006) О подготовке студентов к межкультурной коммуникации. *Žmogus ir Žodis. Научные труды. Вильнюсский педагогический университет*, N 8 (3). С. 63 – 67.

5. Казимянец, Елена. (2010) Реализация принципа интерактивности в учебной книге по аудиовизуальному курсу русского языка. *Žmogus ir Žodis. Научные труды. Вильнюсский педагогический университет*, N 12 (3). С.67 - 72.

6. Орехова, Ирина А. (2007) Языковая среда есть. Языковой среды нет. *Русский язык за рубежом*, N3. С.35 – 38.

7. Шляхов, Владимир И.. (2011а) Когнитивно-коммуникативная парадигма и высшие коммуникативные компетенции. *Русский язык за рубежом*, N 6, с. 35-44.

8. Шляхов, Владимир И...(2011б) Методика преподавания РКИ в прошлом, настоящем и будущем. *Русский язык за рубежом*. 2011, N 1, с.18 – 24.

9. Малёва, Галина Г. (2009) Урок 21 века: информационные технологии в школе. *Дополнительное образование и воспитание*, N3, [žiūrėta 2013-12-04] <http://internet-school.ru/teleschool/publications/190/>.

AUTHENTIC VIDEOTEXTS AT THE FOREIGN LANGUAGE LESSONS

Assoc. Prof. Dr. Jelena KAZIMIANEC

Summary

The search for a new meaningful and formal content of the whole process of foreign language learning is typical for modern tendencies in foreign languages (particularly Russian) teaching. Currently, the most promising methods of foreign languages teaching are connected with the cognitive-communicative trend in language learning in general with an emphasis on language acquisition in order to become proficient in active and appropriate use of the language in the real communication with native speakers. Traditional teaching methods are not always able to cope with all the challenges of learning a foreign language, especially in the absence of the certain speech environment. Audiovisual teaching method based on the use of authentic video and film material and designed primarily to mastery of spoken language, allows presenting a real communicative process in its entirety at the lesson. Moreover this method makes the lesson more dynamic and diversifies the types of work performed at the lesson. Selection of authentic video materials for educational purposes is a very important stage in the preparation of studies and should be done on the basis of the criteria set out in the article. Using various combinations of authentic video materials on a particular topic at the lesson provides sustainable production of language skills which are necessary for successful communication in a foreign language. Authentic video materials can be successfully used not only for the work in the classroom, but also for extracurricular, independent work.

The author concludes that the audiovisual method of foreign languages teaching perfectly suits the cognitive-communicative orientation which is established in the foreign language teaching methodology during the last decade. The use of authentic video materials in class can in-

crease the amount of input information, encourages students to communicate foreign language, stimulates them to independent search for information on the topic studied and helps to overcome the language barrier. Besides that the teacher becomes the organizer and coordinator of the educational process and the learner ceases to be a passive listener and is involved in active cognitive activity.

AUTORIŲ LYDRAŠTIS

Autoriaus vardas, pavardė: Jelena Kazimianec

Mokslo laipsnis ir vardas: humanitarinių mokslų daktarė, docentė

Darbo vieta ir pareigos: Lietuvos edukologijos universiteto docentė;
Generolo Jono Žemaičio Lietuvos karo akademijos docentė

Autoriaus mokslinių interesų sritys: dabartinė rusų kalba, rusų kalbos gramatika, lingvokultūrologija, užsienio kalbų dėstymo didaktika, sociolingvistika, komparatyvistinė lingvistika

Telefonas ir el. pašto adresas:

+370 687 59272, kazimelen@gmail.com

A COVER LETTER OF AUTHORS

Author name, surname: Jelena Kazimianec

Science degree and name: Associate Professor, Dr.

Workplace and position: Lithuanian University of Education Sciences, Faculty of Philology. Associated Professor, Dr.; General Jonas Žemaitis Military Academy of Lithuania, Department of Foreign Languages, Associated Professor

Author's research interests: Modern Russian, Russian Grammar, Comparative Linguistics, Methods of Foreign Languages Teaching, Social Linguistics, Linguaculturology.

Telephone and e-mail address:

+370 687 59272, kazimelen@gmail.com

LIETUVOS KARIUOMENĖS RIKIUOTĖS KOMANDŲ RAIDA IR YPATYBĖS

Alina Kiršinė

Generolo Jono Žemaičio Lietuvos karo akademija

Anotacija. Rikiuotė yra pagrindas rengiant karį ir karinį vienetą bendriems veiksams. Rikiuotės komandos yra viena iš karinių vienetų valdymo formų. Dėl tokios specifinės paskirties kyla tam tikrų reikalavimų rikiuotės komandoms: jos turi būti tikslios, visiems suprantamos, viena-reikšmės, trumpos. Lietuvos kariuomenės rikiuotės komandų raida buvo tiriama lyginant 1937, 1992, 1993 ir 2000 m. išleistuose statutuose pateiktas rikiuotės komandas jas lyginant, tiriant įvairių kalbų įtaką, koreliaciją su bendrinės lietuvių kalbos norminimo procesais. Minėti statutai buvo išleisti skirtingomis istorinėmis aplinkybėmis, kurios lėmė rikiuotės komandų specifiką, paveiktą ir karinių technologijų istorijos. Šiuolaikinių rikiuotės komandų ypatybės tirtos fonetiniu, sintaksiniu ir leksiniu aspektais. Jos gretintos su šiuo metu vartojamomis rikiuotės komandomis JAV. Aptariant rikiuotės komandas kaip komunikacijos rūšį siekta apibendrinti atliktą tiriamąjį darbą aptariant rikiuotės komandas šnekos aktų teorijos kontekste.

Pagrindiniai žodžiai: rikiuotės komanda, šnekos aktų teorija, karybos kalba, direktyvai.

Įvadas

Kalba kariuomenėje, visų pirma, suvokiama kaip priemonė, padedanti siekti taikos palaikymo ar priešo sunaikinimo tikslų (Sokol, 1946: 9). Tokia kalbos funkcija sąlygoja jos ypatybes. Komandų ir įsakymų suvokimas lemia jų įvykdymo greitį ir tikslumą, todėl kalbos vaidmuo kariuomenėje ypač svarbus.

Iki šiol nebuvo atlikta gretinamųjų anglų ir lietuvių kalbų rikiuotės

komandų studijų. Karybos terminija pastaruoju metu nėra plačiai analizuojama. Rezultatai, gauti gretinant minėtų kalbų rikiuotės komandas, atskleidžia jų ištakas, leidžia pažvelgti į jas iš istorinės perspektyvos. Be to, surinktais duomenimis galima pasinaudoti toliau tyrinėjant šią sritį.

Darbo tikslas – išanalizuoti Lietuvos kariuomenės rikiuotės komandų istoriją, jos santykį su bendrinės lietuvių kalbos istorija, Lietuvos kariuomenės rikiuotės komandų santykį su kitų kalbų (pirmiausia anglų) rikiuotės komandomis, Lietuvos kariuomenės rikiuotės komandų leksines, sintaksines ir intonacines savybes, taip pat apibendrinant tyrimo lingvistinius ir ekstralingvistinius duomenis, aptarti rikiuotės komandas remiantis šnekos aktų teorija.

Darbo objektas – Lietuvos kariuomenės rikiuotės komandos.

Darbo uždaviniai: atlikti sisteminę mokslinės literatūros analizę; nustatyti Lietuvos kariuomenės rikiuotės komandų raidą, svarbiausius pokyčius, juos lėmusius veiksnius, kitų kalbų įtaką; nustatyti Lietuvos kariuomenės rikiuotės komandų leksines, sintaksines ir intonacines ypatybes, palyginti su rikiuotės komandomis kitomis kalbomis; nustatyti Lietuvos rikiuotės komandų komunikacines ypatybes remiantis šnekos aktų teorija.

Darbe buvo naudojami šie metodai: sisteminė mokslinės literatūros analizė, gretinamasis tarpkalbinis metodas, lyginamasis istorinis metodas, aprašomoji pavyzdžių analizė, kiekybiniai skaičiavimai. Pokyčiai, sąlygoti istorinių įvykių ir vykę kalboje nuo Lietuvos valstybingumo atkūrimo 1918 m. iki šių dienų, veikė rikiuotės komandas – pirmiausia, žinoma, jų leksiką, kiek mažiau sintaksę ir fonetines savybes. Dėl šios priežasties, naudojant aprašomąją pavyzdžių analizę, nagrinėjama karinė terminija, sintaksiniai ir intonaciniai komandų ypatumai.

Gretinamasis tarpkalbinis metodas atskleidė kiekybinius ir kokybinius rastų šiuolaikinių rikiuotės komandų anglų ir lietuvių kalbomis ypatumus. Tai padėjo daryti prielaidas apie kitų kalbų įtaką šiuolaikinėms Lietuvos kariuomenės rikiuotės komandoms, tarpkalbinius ryšius. Rikiuotės komandos, kaip šnekos aktai, – labai mažai tyrinėta sritis. Aptariant rikiuotės komandas kaip komunikacijos rūšį apibendrina-

mas atliktas tiriamasis darbas.

Lietuvos rikiuotės komandų sinchroniniai tyrimai identifikuoja jų kalbinius ypatumus, charakterizuoja rikiuotės komandas kaip komunikacijos aktų elementą šnekos akto teorijos kontekste.

Fonetikos, sintaksės, leksikologijos teorinės prielaidos. Greičiausiai kintantis kalbos elementas yra žodis, kuris pirmiausia reaguoja į visuomenės gyvenimo pakitimus. Tai pagrindinis šnekos vienetą, turintis savarankišką reikšmę ir laisvai atkuriamas šnekos aktuose (Palionis, 1999: 163). Komunikuodami žmonės realizuoja žodžius juos tardami ir jungdami į sakinius – gramatiškai susijusias žodžių grupes, turinčias baigtinę mintį, todėl bet kokį pasakymą tikslinga analizuoti fonetikos, sintaksės ir leksikologijos lygmeniu.

Frazės intonacijos fonetiniai požymiai yra: *pagrindinis tonas, intensyvumas, trukmė ir tembras*. Jų charakteristikos yra frazės intonacijos fonetinis pagrindas. *Pagrindinis tonas* yra svarbiausias frazės intonacijos požymis, rodantis, ar kalbėtojas klausia, tvirtina ar skatina. *Intensyvumo* moduliacija labiausiai susijusi su tam tikrų frazės vietų pabrėžimu, t. y. su sintagmos kirčiu. Pabrėžtų žodžių kirčiuoti skiemenys esti intensyvesni už analogiškoje frazės vietoje ištartų, bet nepabrėžtų žodžių kirčiuotus skiemenis. Intensyvumu gali skirtis skatinamosios intonacijos rūšys (pavyzdžiui, liepimą reiškianti frazė tariama intensyviau, nei prašymą). Didelis intensyvumas ypač būdingas šaukiamosioms frazėms. Frazės ir jos komponentų *trukmė* gali būti įvairiai keičiama. *Trukmė* yra pagrindinis tempo parametras. Jis paprastai nustatomas iš to, kiek skiemenų ištariama per kurį nors laiko tarpą – vieno frazių tempas esti greitesnis, kitų – lėtesnis. Intonaciją padeda perteikti ir *tembras*. Ne visada aišku, ar tam tikras tembras yra kalbinė raiškos priemonė, ar tiesiog kalbėtojo psichinės būsenos rodiklis. Šiame straipsnyje dėl rikiuotės komandų ištartumui keliamų tam tikrų intonacinių reikalavimų tembras laikytinas kalbine raiškos priemone.

Sakinyje procesą paprastai žymi veiksmazodis, einantis tariniu, todėl jis laikomas sakinio centru. Kartu su sakinio tariniu kalbėtojas perduoda savo požiūrį į sakomą dalyką – kaip tikrą, galimą, pageidaujamą

ir pan. „Be to, kalbėdamas jis sugestijuoja klausytoją priimti teikiamą informaciją, laukia iš jo reakcijos arba tiesiai klausia klausytojo ir reikalauja atsakymo, taip pat reiškia savo valią, norą, kad vyktų veiksmas, raginimą, komandą veikti, pasiūlymą ką vykdyti ir pan.“ (Valeckienė, 1998: 73). Sakinyje reiškiamas kalbėtojo ir klausytojo tarpusavio sąveika – tai, ką kalbėtojas teikia klausytojui reikšdamas savo požiūrį į teikiamą informaciją ir tai, kaip klausytojas suvokia ir reaguoja į tą informaciją, todėl sakinyje nuosaka atlieka interpersonalinę funkciją. Su tranzityvumu ir nuosaka sakinyje glaudžiai susijusi tema ir rema, kuri interpretuoja sakinį kaip pranešimą. Kadangi rikiuotės komandos – skatinamieji sakiniai, kurie į temą ir remą neskaidomi, o su veiksmažodžių tranzityvumu susijusios turinio metafunkcijos analizė netenka prasmės, nes didžiojoje dalyje rikiuotės komandų veiksmažodžių visai nėra, šiame straipsnyje daugiausiai bus kalbama apie sakinio interpersonalinę funkciją, susijusią su nuosaka ir modalumu.

Modalumo ir nuosakos santykis nėra visai aiškus. Modalumu vadinama modalinių reikšmių visuma, kurios sugramatintą, kaitybinėmis morfologijos priemonėmis reiškiamą branduolį sudaro veiksmažodžio nuosakos kategorija (Holvoet, 2004: 78). Lietuvių kalbotyroje modalumo ir nuosakos santykis panašiai suvokiamas daugelio autorių. Modalumo sąvoka perimta iš logikos, kurioje teiginio modalumas suvokiamas kaip jo logiškai galimas arba būtinas teisingumas. Kalbininkai, kalbėdami apie modalumą, turi omenyje teiginius, apibūdinančius modalinius predikatus. Modalumu dažnai vadinamas sakinių skirstymas į tiesioginius, klausiamuosius ir skatinamuosius. Jis gali turėti reikšmės ir nuosakos tyrimas – tai rodo faktas, kad viena iš nuosakų, t. y. liepiamoji, ypatingu ryšiu susijusi su tam tikru sakinio modalumo tipu – skatinamaisiais sakiniais. Nuosaką sakinio range galima diferencijuoti taip: 1) sakomo dalyko tvirtinimas, 2) valios pareiškimas, 3) klausimas, 4) veiksmo galimumo reiškimas, pageidavimas, 5) perpasakojimas. Kalbantysis tam tikroje kalbėjimo situacijoje pasirenka vieną iš šių funkcijų. Jos reiškiamos modalinio tipo sakiniais su specialiomis raiškos priemonėmis ir viena kita išskiria. Pagal šias funkcijas ir raiškos priemones galima skirti 5 nuosa-

kas: 1) tiesioginę, 2) liepiamąją, 3) klausiamąją, 4) tariamąją, 5) netiesioginę, arba perpasakojimo (Valeckienė, 1998: 73). Aptariant rikiuotės komandas dažnai akcentuojami ne tik modalumas ir nuosaka, bet ir kreipiniai. Kreipiniu vadinamos žodžių formos ir jų grupės, kuriais kalbantysis kreipiasi į pašnekovą, nukreipdamas jam sakomą dalyką, ką nors teigdamas ar ko nors klausdamas ir skatindamas (Valeckienė, 1998: 211). Kreipinys reiškiamas šauksmininku; daugiskaitos forma visada sutampa su vardininku. Dažniausiai kreipiniu norima sudaryti kontaktą su adresatu – atkreipiamas dėmesys, pranešama, kam sakoma. Be to, kreipinys turi ir kitų funkcijų – juo parodomos kalbėtojo emocijos ir santykis su adresatu (gali būti prašymas, įsakymas, draudimas ir pan.). Tai lemia ne tik parenkamos formos, bet ir intonaciniai atspalviai.

Rikiuotės komandose atsispindi karybos terminijos raida. Pirmasis bandymas sudėti lietuvišką karybos terminiją į žodyną – 1919 m. P. Rusecko parengtas „Lietuviškai-rusiškas ir rusiškai-lietuviškas karybos terminų žodynėlis“, kuriame pateikta leksika neatitinka ne tik šiuolaikinės kalbotyros principų – laikui bėgant paseno ir ginkluotė, ir rikiuotės ypatumai, ir kariavimo būdas: tokie terminai, kaip *lydūnas*, *parkas* (artilėrijos dalis), *mortyra*, *ūkvaizdis*, *kanuolė*, *trimičius*, *žygiuotė*, *bombarduotojas*, *dežuras*, *ordinaras*, *tvarkininkas* suprantami būtų tik XX a. pradžios kariui; be to, tuo metu lietuvių bendrinė kalba tik kūrėsi. Vėliau karybos terminija domėjosi J. M. Laurinaitis, A. Skardžius, P. Salys, tačiau jų rengtas karybos terminijos žodynas buvo sunaikintas per II Pasaulinį karą. 1990 m. Lietuvos kariuomenė ėmė kurtis turėdama tik labai pasenusias prieškarinio terminijos nuotrupas, kurios buvo panaudotos sudarant žodynus, kuriant statutus ir karinius rikiuotės rengimo leidinius. Karybos terminų žodynus, anot A. Smetonos, reikėtų leisti kas penkerius – aštuonerius metus: keičiasi ginkluotė, karybos teorija ir praktika, atsiranda nauji reiškiniai, sąvokos, terminai. Be abejo, keičiantis terminams keičiasi ir rikiuotės komandos. Senųjų ir dabartinėje lietuvių kalboje vartojamų karybos terminų reikšmių ir komandų palyginimas aki-vaizdžiai iliustruoja semantinius procesus: ne vienas terminas (*karininkas*, *karžygis*, *pulkininkas*) yra įgavęs naują reikšmę, rikiuotės komando-

se vienus terminus keitė kiti, todėl aktualu tęsti karybos terminų tyrimus. Tai atskleidžia ne tik jų istoriją, bet aiškesnę pasidaro ir dabartinės lietuvių kalbos karybos terminų kilmę, daryba, reikšmių raida.

Šnekos aktų teorijos apžvalga. Šnekos aktų teorija atsirado XX a. antrąjame pusėje. Šnekos aktas (angl. *speech act*) apibrėžiamas kaip sąmoningas ir tikslingas kalbinis veiksmas, atliekamas pagal konkrečios visuomenės kalbinio elgesio normas ištariant arba užrašant pasakymą, kurio turinys priklauso ne tik nuo lingvistinių jo ypatybių, bet ir nuo pragmatinės situacijos, jo pavartojimo aplinkybių (Zaikauskas, 2002: 6). Šnekos aktų teorijos kūrėju laikomas J. L. Austinas. Sukurti teoriją jį paskatino pastebėjimas, kad kai kurie pasakymai neaprašo buvusio, esamo ar galimo veiksmo, įvykio, fakto ar situacijos, todėl negalima pasakyti, ar jie teisingi, ar klaidingi. Taip pat jis atkreipė dėmesį į tai, kad natūralioje kalboje tokių sakinių tikslas yra ne tiek kai ką pasakyti apie tikrovę, kiek ką nors padaryti. Atlikti tokius pasakymus galima vieninteliu būdu – pasakyti. Tokius pasakymus J. L. Austinas pavadino performatyvais (angl. *performatives*), apibrėždamas juos kaip pasakymus, kuriais atliekamas tuose pasakymuose įvardytas socialinis komunikacinis veiksmas. Performatyvai nepasako nieko teisingo ar klaidingo apie išorinį pasaulį, jų vartojimas sudaro dalį veiksmo. Kai kurie tokie pasakymai yra ritualinio elgesio, reguliuojamo tam tikros institucijos, pavyzdžiai. Performatyvus J. L. Austinas atskyrė nuo teiginių, kuriuos pavadino konstatyvais (angl. *constatives*), apibūdindamas juos kaip aprašomuosius pasakymus, kuriais išsakomas teiginys apie tikrovę. Tokie pasakymai egzistuoja ir tada, kai apie juos nešnekama. Iš pradžių J. L. Austinas griežtai skyrė performatyvus ir konstatyvus, tačiau vėliau plėtodamas savo teoriją jis kiek pakeitė savo nuomonę ir ėmė visus pasakymus laikyti šnekos aktais. Kitaip sakant, visi pasakymai, įskaitant konstatyvus, yra performatyvūs, nes konstatyvais atliekamas informacijos perteikimo veiksmas (Ryvitytė 2011: 51). J. R. Searle'as, toliau plėtojęs J. L. Austino teoriją, šnekos aktams pavadinti įvedė ilokucinio akto terminą. Ilokucinis aktas yra sudėtingas trimatis kalbos vienetas, kurį sudaro trys vienu metu vykstantys aktai: 1) lokucinis (angl. *locutionary*) – prasmingos kalbinės

išraiškos produkavimas, pasakymo ištartimo arba užrašymo aktas, pasakymo raiška, 2) ilokucinis (angl. *illocutionary*) aktas – veiksmas, kurį ketina atlikti kalbėtojas ištardamas pasakymą, komunikacijos tikslo išreiškimas, dar vadinamas ilokucine jėga (angl. *illocutionary force*) ir 3) perlokucinis (angl. *perlocutionary*) aktas – ištarto pasakymo poveikio klausytojui aktas (Austin, 1962: 910; Searle, 1992: 142). J. R. Searle'as teigė, kad būtų atliktas konkretus šnekos aktas, reikia laikytis tam tikrų konvencionalių taisyklių, kurios jį lemia. Bet kokio šnekos akto interpretatoriai konkrečioje situacijoje yra du: šnekos akto siuntėjas, vadinamas adresantu, ir šnekos akto gavėjas, klausytojas, toliau vadinamas adresatu. Adresantas ir adresatas yra svarbiausi šnekos akto veiksniai. Šnekos aktu jie realizuoja savo komunikacinius tikslus. Nuo šių tikslų priklauso ne tik adresanto pasirenkamos šnekos akto leksinės ir gramatinės raiškos priemonės, stilius, atlikimo maniera, bet ir konkretaus akto ilokucijos ir propozicijos interpretavimas. Atlikdamas ilokucinius aktus adresantas siekia įvairių tikslų. Jei adresantas turi motyvą (dėl ko jis nori paveikti kitą asmenį) ir numatomą rezultatą (ką adresatas turi padaryti), atliekama kryptinga kalbinė veikla, ilokucinis aktas, vadinamas direktyvu (angl. *directive*). Visų direktyvų paskirtis – paveikti adresatą taip, kad šis ką nors padarytų. Savo norus ir valią adresantas reiškia specifinėmis kalbos priemonėmis – kartais tiesiogiai, o kartais ne, tačiau visiems direktyvams be išimties būdinga apeliacinė funkcija. Dažniausiai direktyvai reiškiami liepiamaisiais sakiniais ir nesunkiai atpažįstami.

Rikiuotės komandų raida ir ypatybės. Vienas iš svarbiausių įgūdžių, kurį turi išsiugdyti vadas, yra balso valdymas; veržlumas, kovingumas komanduojančiojo asmens balse karį turi paveikti taip, kad su tokia pat energija komanda būtų vykdoma. Nei tai, kaip komanda yra ištariama, nei pasakymo turinys negali kelti abejonų, kad karys turi paklusti (Colby, 1926: 225). Taigi, ištartos komandos akustinės ypatybės lemia jos sėkmę. Akustiniu aspektu rikiuotės komandose svarbiausi yra garso aukštumas ir stiprumas. Garso aukštumas priklauso nuo balso stygų virpesių dažnumo, kurį lemia balso stygų ilgumas ir įtempimo laipsnis (Palionis, 1999: 40). Vyrų balso stygos yra ilgesnės, todėl jų balsas

žemesnis. Pradėjus paruošiamąją komandą pernelyg aukštu balsu, neįmanoma neįsitempiančiais aiškiai išstarti vykdomosios komandos, todėl paruošiamosios komandos balso aukštumas turėtų būti toks, kaip natūraliai kalbant. Paprastai periodiškus ir ritmiškus garsus (tonus) keičia neperiodiški ir netolygūs (vadinami šlamesiais), tačiau rikiuotės komandoje gryniesi tonai yra labai svarbūs. Iš žmogaus šnekos garsų aukščiausio tono yra balsiai, o žemiausio (tiksliau – jo visiškai neturi) – duslieji priebalsiai. Kadangi vykdomoji komandos dalis turi būti tariama aukštesniu balsu, paskutinis žodis yra sintagmos branduolys, tikslinga panagrinėti, kokia yra šiuo metu vartojamų rikiuotės komandų vykdomųjų dalių leksika; kaip lietuvių kalbos rikiuotės komandų intonaciniam ypatumams išryškėti padeda (ar trukdo) grynųjų tonų pasiskirstymas. Gauti duomenys rodo, kad vykdomąją komandų dalį dažniausiai sudaro trumpi – viensiemeniai ir dviskiemeniai – žodžiai (apie 83 %). Lietuvių kalboje kiekvieną žodžio skiemenį sudaro balsiai, dvibalsiai arba dvigarsiai – kaip minėta anksčiau, balsiai turi aukščiausią toną. Kadangi trumpuose žodžiuose kirčiuotų skiemenų skaičius yra didesnis, nei nekirčiuotų (arba lygus) ir balsiai, esantys juose be to, kad yra aukšto tono, yra dar ir kirčiuoti, galima daryti išvadą, kad didžiosios dalies vykdomųjų komandų leksika padeda komanduojančiam pasiekti pageidaujamą rezultatą. Be kirčio, reikšmingą vaidmenį komanduojuojant atlieka intonacija, t. y. balso tono kitimas tariant skiemenį, žodį, sintagmą ar visą sakinį. Kalbant apie rikiuotės komandas, vadovaujantysis privalo komandą tarti įsakmiai, tuo pabrėždamas savo autoritetą ir valią (Hicks Kennard, 2006: 16), todėl rikiuotės komandoms būdinga šaukiamoji intonacija ir intensyvumas. Kariuomenėje aukštesnį karinį laipsnį turintis asmuo vadovauja pavaldiniams, t. y. turintiems žemesnį laipsnį. Pagal kariuomenėje įsigalėjusias tradicijas ir taisykles, vado noras lygus įsakymui. Įsakantis asmuo žino, kad jam bus paklusta (Colby, 1926: 224), todėl įsakymuose nėra tokių veiksmažodžių, kaip *privalai, turi, turėtum, reikėtų* – autoritetą rodo karinis laipsnis ir taisyklė „įsakau – paklusk“, išreiškiamą intonacinėmis priemonėmis.

Rikiuotės komandos yra įsakymai. Pagal modalumą jie priskiriami

mi skatinamiesiems sakiniams. Kaip jau minėta, čia didelę reikšmę turi ir intonacija, ir viršininko ir pavaldinio santykiai. Liepiamosios nuosakos sakiniuose laiko reiškimas nėra aktualus, svarbu klausytoją paaikinti veikti, todėl naudojamos liepiamosios nuosakos veiksmažodžių formos: *gerbk, vykdyk, pasitaisyk, daryk, dėk, atlenk, užlenk, statyk, rikiuok*, kt.. Paprastai liepimas veikti skiriamas pagal asmenis ir jų skaičių. Liepiamajai nuosakai svarbų vaidmenį turi asmens ir skaičiaus kategorijos, reiškiamos veiksmažodžių galūnėmis. Rikiuotės komandose vartojamos formos su fleksine priesaga *-k* ir nuline galūne. Tai reiškia liepiamą vienam klausytojui, bet dažnai įsakymas skiriamas daugiau negu vienam žmogui. Tokią situaciją paaiškina vienas iš reikalavimų, keliamų rikiuotės komandoms, – trumpumas. Kadangi veiksmažodis komandoje dažniausiai aptinkamas sakinio pabaigoje (*Sukinį dešinèn, pagal savo komandą – VYKDYKI, Žingsnį – KEISKI, Ginklą prie krūtinės – KABINKI, Durklą už – MAUKI* ir kt.), vykdomojoje komandos dalyje, jo trumpumas turi įtakos komandos vykdymo efektyvumui. Įsakymai ir komandos lietuvių kalboje reiškiami ir liepiamosios nuosakos funkciją turinčia veiksmažodžio bendratimi, kuri sudaro infinityvinį sakinį (priskiriami beasmeniams sakiniams): veiksmažodžio bendratis nereikalauja veiksmo atlikėjo formos – iš intonacijos aišku, kad bendratimi reiškiamas veiksmas skiriamas antrajam asmeniui, tačiau tokiu būdu reiškiamoji nuosaka būdinga tik senesniuose (iki 2000 m.) statutuose aptinkamose komandose: *Palikt!, Pulti!, Trauktis!*

Rikiuotės komandose tarinį dažnai pakeičia jautukas *marš* – 76-iose rikiuotės komandose iš 150 (t. y. 51 % visų rikiuotės komandų) liepimas veikti išreiškiamas šiuo žodžiu. Kalbėtojas juo išreiškia savo valią. Su sakinio struktūra ir jų sudaromaisiais elementais nieko bendro neturintis jautukas vis dėlto turi didelį semantinį krūvį.

Sakiniai, neturintys nei veiksnio, nei tarinio, vadinami benariais (*VYKDOMAJI IKI PUSĖS! Vėliavų grupe, kontrmaršu žengte – MARŠ! Vėliavą žė – MYN! Daliniai – PAGERBTA!*). Kitose rikiuotės komandose yra tarinys – veiksmažodis, išreikštas šauksmininko linksniu (*Batalione, įsakymus – KLAUSYK! Štabe, kardą prie peties – DĖK! Signalą atsitrauk –*

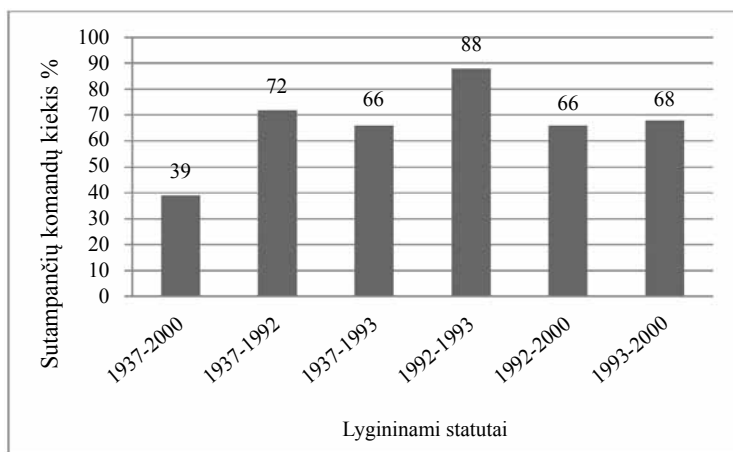
GROK! Garbės palyda, išretintąja eile – RIKIUOK!) rikiuotės komandas sudaro benariai ir vienanariai sakiniai beveik lygiomis dalimis (atitinkamai 51 % ir 49 %).

Karybos terminai yra nevienodo senumo: seniausieji yra paveldėti iš indoeuropiečių (*karas*) ir baltų prokalbės (*kalavijas*) (Tarvydas, 1970: 28), o naujesnieji yra ne tik savi, bet ir skolinti. Lietuviški terminai sudaro mažesniąją dalį. Iš skolintų terminų XX a. pradžioje gausiau vartojamos (beje, ir Mažosios Lietuvos šaltiniuose, bent ankstesniuose) slavybės, kiek mažiau germanybės (Drotvinas, 1987: 23). Daug karinių archaizmų ir istorizmų, kuriuos sudaro karinį laipsnį, rangą, pareigas įvardijantys archaizmai ir istorizmai, menantys praėjusius laikus, pvz., *algininkas* samdytas karys (DŽ 2000: 9); *artilieristas* – artilerijos karys (DŽ 2000: 41), *patrankininkas* – kas šaudo, taiko iš patrankos (DŽ 2000: 526); etmonas kariuomenės vadas (DŽ 2000: 153); *kornetas* žemiausias kavalerijos karinis laipsnis (TŽŽ 2001: 423). Senieji karybos terminai siekia tolimą praeitį. Taigi, karo žmonės ir ginkluotė buvo įvardijami specialiais terminais, neretai einančiais iš Vakarų Europos kalbų.

Ir 1921 m. išleistame Vidaus tarnybos statuto projekte matoma, kad kitų kalbų žodžiai lietuviams, ko gero, buvo priimtinesni kai kurioms realijoms pavadinti: išnašose pateikti lietuviškų terminų ir žodžių atitikmenys rusų, vokiečių kalbomis. Galima daryti išvadą, kad pastarieji variantai buvo labiau įsigalėję šnekamojoje kalboje ir lietuviški žodžiai, kurių daugelis išlikę ir vartotini iki šių dienų, tuo metu buvo nauji ir neįprasti.

Taigi, atsirandant naujoms realijoms kariuomenėje būtina kurti naujas sąvokas joms pavadinti; perimant iš kitų šalių kariuomenių tradicijas ar bandant atgaivinti senąsias lietuviškąsias, tenka jas pritaikyti dabarčiai, savai kalbinei aplinkai. Lietuviškųjų rikiuotės komandų kaitą istoriniu aspektu galima analizuoti siejant jas su tam tikrais Lietuvos kariuomenės gyvavimo ir kūrimosi etapais: 1918–1940 m. laikotarpio kalbos gaivinimo ir puoselėjimo darbo rezultatas – 1937 m. išleistas statutas, kuriame minimos ir analizuojamos rikiuotės komandos; 1990–1992 m. rikiuotės komandos turėjo būti kuriamos, kaip ir pati kariuomenė – tu-

rint tik idėjų ir nuotrupų iš praeities; 1993–2000 m. – Lietuvos kariuomenės sukūrimo ir brandinimo metai – naujoms rikiuotės komandoms suformuoti atsiranda ne tik istoriniai šaltiniai, bet ir svetimos kalbos.



Sutampančios rikiuotės komandos 1937, 1992, 1993 ir 2000 metų statuteose

Pagal žodinės išraiškos ir funkcinę atitikimą didžiausias kiekis sutampančių rikiuotės komandų (88 %) aptinkamas 1992–1993 metų statuteose. Be abejo, laikotarpis tarp statutų išleidimo – labai trumpas, tačiau 1992 m. Lietuvos kariuomenės modelis dar tik formavosi, pagrindas sudaryti rikiuotės komandas buvo vėliausiai, t. y. 1937 m., išleistas statutas. Tuo galima paaiškinti didelį abiejų laikotarpių – 1937 m. ir 1992 m. – statuteose minimų rikiuotės komandų sutapimo procentą (72 %). 1993 m., susikūrus Lietuvos kariuomenei, peržiūrėtos jau naudojamos komandos, tačiau kitų šalių, turinčių ilgametės kariuomenės tradicijas, praktika taip pat padarė įtaką. 1993–2000 m. laikotarpis – bendradarbiavimo su NATO pradžia. Komandos keičiamos atsižvelgiant į NATO reikalavimus, senųjų rikiuotės komandų kiekis sumažėjo (sutampančiųjų – 68 %). Mažiausias rodiklis – 39 % rodo rikiuo-

tės komandų, vartotų prieš II Pasaulinį karą, skaičių, kuris aptinkamas 2000 m. statute. Tačiau jis rodo, kad nemaža dalis – tik kiek mažiau nei pusė šiuolaikinių rikiuotės komandų yra tos pačios, kaip ir vartotos tarpukario laikotarpiu.

Lietuvos ir JAV kariuomenių rikiuotės komandų gretinamoji analizė. Išnagrinėjus JAV ir Lietuvos kariuomenės rikiuotės komandas, pastebėti tokie bendrieji dėsningumai:

- rikiuotės komandos lietuvių ir anglų kalbomis rašomos vienodai: paruošiamoji dalis – mažosiomis raidėmis, vykdomoji – didžiosiomis; jos atskiriamos brūkšniu. Kadangi abi kalbos yra iš esmės skirtingos, tą pačią komandą gali sudaryti nevienodas žodžių skaičius. Angliškose rikiuotės komandose vykdomąsias komandų dalis visada sudaro pilnas žodis, lietuviškųjų komandų vykdomoji dalis gali būti tik skiemuo. Identiškas paruošiamosios ir vykdomosios komandų dalių santykis aptiktas 156 komandose iš 187 (83 % iš visų rikiuotės komandų), pavyzdžiui, *Ginklu - GERBK!* (*Present - ARMS!*); *VIENETAS (VIENETAI) JŪSŲ ŽINION!* (*TAKE CHARGE OF YOUR UNIT!*); Žengte – *MARŠ!* (*Forward - MARCH!*); *Ginklą - APŽIŪRAI!* (*For inspection - PORT ARMS!*); *IŠSISKIRSTYK!* (*FALL OUT!*). Likusių rikiuotės komandų (17 %) paruošiamosios ir vykdomosios komandų dalių santykis skiriasi: *LAISVAI!* (*Stand at - EASE!*); *Ginklą pa - DĖK!* (*GROUND ARMS!*); *Vieton - STOK!* (*TAKE YOUR POST!*); *Adjutanto signalą - GROK!* (*SOUND ADJUTANT'S CALL!*); *Vietoje žengte - MARŠ!* (*MARK TIME - MARCH!*).

Tikslinga panagrinėti nesutapimo priežastis. Jei rikiuotės komandą sudaro tik vienas žodis, jis automatiškai yra vykdomoji komanda, todėl *LYGIUOK!* ir *LAISVAI!* nesutapimas su komandomis anglų kalba akivaizdus: pastarąsias sudaro daugiau nei vienas žodis (*Dress right - DRESS!*; *Stand at - EASE!*), todėl išskiriama paruošiamoji dalis. 92 % nesutampančių rikiuotės komandų pagal paruošiamosios ir vykdomosios dalių santykį pasižymi tuo, kad lietuviškųjų vykdomoji dalis lieka trumpa – vienskiemeniai ir dviskiemeniai žodžiai arba jų dalys. JAV rikiuotės komandų vykdomąją dalį šiuo atveju sudaro visas žodžių jungi-

nys. Tai nėra įprasta komandoms lietuvių kalba.

- Iš viso analizuotose 187-iose rikiuotės komandose anglų kalba *march* kaip pagrindinė rikiuotės komandos vykdomoji dalis aptikta 59 komandose (32 % visų rikiuotės komandų). Atitinkamai 187-iose rikiuotės komandose lietuvių kalba *marš* kaip pagrindinė rikiuotės komandos vykdomoji dalis aptikta 68 komandose (36 % visų rikiuotės komandų). *March* į lietuvių kalbą verčiamas kaip žygiuoti, žengti; *marš* pažodinis vertimas į anglų kalbą – *go*. Kadangi žodžių reikšmė atitinka, pažiūrėta, kiek rikiuotės komandų abiejomis kalbomis, kuriose vykdomoji dalis yra *march / marš* sutampa funkciniu aspektu: 52 komandos iš 68 lietuvių kalba prasmės atžvilgiu visiškai atitinka komandas anglų kalba (tai sudaro 77 % visų komandų su žodžiu *marš*), pavyzdžiui, *Batalione, apžiūrai žengte – MARŠ! (Battalion, for inspection – MARCH!); Eilini <...>, pusę pėdos į priekį – MARŠ! (Private <...>, half step forward – MARCH!); Pusę sukinio kairėn – MARŠ! (Half turn left – MARCH!)*. Be to, žodis *march* angliškose rikiuotės komandose vartojamas ir kaip daiktavardis: *SLOW MARCH! QUICK MARCH!* (atitinkamai *Pusiaužingsniu – MARŠ! Pilnu žingsniu – MARŠ!*).

- Lyginant visų rikiuotės komandų vykdomąsias dalis, pastebėta, kad dažniausiai kariai įsakymą pradeda vykdyti išgirdę komandą *marš / march*. 15 % visų rikiuotės komandų vykdomąją dalį anglų kalba sudaro daugiau, negu vienas žodis (atitinkamai lietuvių kalba – 0,5 %). Kaip jau minėta, skiemuo kaip vykdomoji dalis visiškai nebūdinga rikiuotės komandoms anglų kalba, o lietuvių kalba skiemuo kaip vykdomoji dalis aptinkama 10 % komandų.

- 117 rikiuotės komandų iš nagrinėtų 187, sutampančių abiejose kalbose pagal funkciją (adresanto poveikį adresantui), sutampa ir kalbine išraiška; galima teigti, kad 63 % rikiuotės komandų anglų kalba gali būti lietuviškųjų rikiuotės komandų šaltinis. Pavyzdžiui: *Pusiau kairėn – MARŠ! Half left – MARCH!; Pusiau dešinėn – MARŠ! Half right – MARCH!; Skyriau, pagal mano komandą – MARŠ! Squad, at my command – MARCH!; VIENETAS (VIENETAI) JŪSŲ ŽINION!: TAKE CHARGE OF YOUR UNIT!; POILSIS! REST! (RELAX!); Tris žingsnius*

į kairę (dešinę) žengte – MARŠ! Three steps to the left (right) - MARCH!; Skyriau (bury) – STOK! Squad – HALT!; Kairėn (dešinėn) dvigubu tarpu retėt – MARŠ! Double interval left (right) – MARCH!; Skyriau, voron po du dešinėn (kairėn) – RIKIUOK! Squad, column of twos right (left) – MARCH! ir kt.

- 195 Lietuvos kariuomenės rikiuotės komandos, pateiktos 2000 m. Rikiuotės ir karinių ceremonijų statute, neturi atitikmenų senesniuose lietuviškuose leidimuose. Palyginus jas su JAV kariuomenės rikiuotės komandomis, nustatyta, kad 138 iš 195, t. y. 71 % anksčiau nei 2000 m. neskelbtų komandų sutampa funkcinio ir kalbiniu aspektu. Todėl gali būti, kad šių rikiuotės komandų atsiradimą lėmė Lietuvos ginkluotųjų pajėgų aktyvus bendradarbiavimas su JAV XX a. paskutiniajame dešimtmetyje, o lietuviškosios komandos – vertimo iš anglų kalbos rezultatas. Keletas sutampančių rikiuotės komandų pavyzdžių anglų ir lietuvių kalbomis suteikia galimybę daryti prielaidas apie jų vertimo ekvivalentiškumą.

- Galima teigti, kad turinio ekvivalentiškumas, apimantis dalykinį turinį, rikiuotės komandose lietuvių kalba pasiektas. Pavyzdžiui, rikiuotės komandos *Column of threes to the left – MARCH!* ir *Būry, į kairę, vora po tris – MARŠ!*; *PUBLISH THE ORDERS!* ir *Įsakymus – SKAITYK!* išreiškia tą pačią komandą, todėl JAV ir Lietuvos kariai, išgirdę tokį įsakymą savomis kalbomis, elgsis taip pat. Rikiuotės komandų funkcijos specifika būdinga ne tik šių dviejų šalių kariuomenių kalbai. Dėl būtinio adresanto poveikio adresatui rikiuotės komandoms būdingą nuosaką, modalumą reikia perteikti vertimo kalba. Lietuviškose komandose originalo teksto funkcija perkeliama, nes tai įpareigoja šių sakinių specifinę paskirtis. Efektyvi komunikacija tarp adresato ir adresanto galima tik tinkamai pritaikius vertimo tekstą. Jei komandos iš anglų kalbos į lietuvių būtų verčiamos pažodžiui, nepaisant terminų, priimtų vartoti Lietuvos kariuomenėje, komandos perteikimas nebūtų sėkmingas ir komunikacija neįvyktų. Pavyzdžiui, komandose *Company, AT CLOSE INTERVAL!* ir *Kuopa, tankiąja rikiuote – RIKIUOK!* karybos terminas *tankioji rikiuotė* yra būtinas lietuviškos komandos komponentas. Nors rikiuotės komanda yra žodinis vado įsakymas, jos užrašymas yra svarbus

ritmui, intonacijai. Sakinio išdėstymas pagal rikiuotės komandoms keliamus reikalavimus lemia jos efektyvumą, todėl išlaikyti tinkamą sakinio struktūrą yra būtina. Kadangi komandoms keliami reikalavimai – trumpumas, aiškumas, efektyvumas, kalbos priemonių parinkimas priklauso nuo šių kriterijų. Taigi, jei verčiant rikiuotės komandas iš anglų į lietuvių kalbą nebūtų siekiama vertimo ekvivalentiškumo, rikiuotės komanda kaip specifinės paskirties sakinyš netektų prasmės ir komunikacija tarp adresanto ir adresato nebūtų sėkminga.

Rikiuotės komandos šnekos aktų teorijos kontekste. Rikiuotės komandų, kaip ir bet kokio kito pasakymo, turinys priklauso ne tik nuo lingvistinių ypatybių, bet ir nuo vartojimo aplinkybių. Jos nepasako nieko teisingo ar klaidingo apie išorinį pasaulį, jų vartojimas sudaro dalį veiksmo. Rikiuotės komandos yra ritualinio elgesio, reguliuojamo kariuomenės, pavyzdžiai.

Rikiuotės komandos yra Rikiuotės ir ceremonijų statuto, kuris nustato Lietuvos Respublikos ginkluotųjų pajėgų vienetams ir atskiriems padaliniais rikiuotės pratybų ir karinių ceremonijų tvarką, dalis. Taigi, pagal J. L. Austino sėkmės kriterijų sąlygas, rikiuotės komandos tenkina pirmąją sąlygą – egzistuoja toks visuomenės pripažintas aktas. Šį aktą gali atlikti tik tam tikras asmuo tam tikromis aplinkybėmis, todėl čia ypač svarbus socialinis vaidmuo – statutiniai adresato ir adresanto, šnekos akto interpretatorių, santykiai lemia jų poziciją realizuojant šnekos aktą. Tam tikrai socialinei žmonių grupei (šiuo atveju – kariuomenei) priklausantys individai privalo derinti savo interesus, paklusti bendroms nuostatoms ir taisyklėms. Kitaip tariant, priklausymas kariuomenei įpareigoja individą elgtis pagal tam tikras priimtas taisykles ir suteikia įvairių teisių – asmuo čia įgyja pozicinį vaidmenį. Komanduojantysis turi gerai išmanyti statuto reikalavimus, pratimų ir veiksmų atlikimo tvarką, metodiką ir gebėti pavyzdinčiai parodyti ir atlikti rikiuotės veiksmą ar pratimą. Vadovas prieš rikiuotę turi būti nepriekaištingos išvaizdos, pavyzdinčiai dėvėti karinę ekipuotę; jis turi būti ištvermingas, kantrus, energingas ir reiklus. Be abejo, svarbiausia – komanduoti gali tik aukštesnį karinį laipsnį turintis kariškis, komandą vykdyti – jam pavai-

dus arba žemesnį karinį laipsnį turintis kariuomenės institucijai priklausantis asmuo, kitaip šnekos aktas bus nenusisėkęs (antroji J. L. Austino sėkmingo šnekos akto sąlyga).

Adresantas turi ne tik turėti tam tikrą padėtį kariuomenės hierarchijoje – jis turi žinoti, kaip teisingai atlikti šnekos aktą, nes adresatas iš jo tikisi labai konkrečių jam jau žinomų formuluočių. Rikiuotės komandos yra patvirtintos Lietuvos Respublikos krašto apsaugos ministerijos, todėl komanduojuantysis šnekos akto metu privalo vartoti tik tas komandas, kurios yra nustatytos ir visiems žinomos. Taigi, jei rikiuotės komanda bus pasakyta neteisingai arba ją ištars neturintis įgaliojimų asmuo ir jei adresatas bus ne kariškis, komunikacinis aktas nebus sėkmingas, nes pasakymo tikslas – kad kas nors būtų padaryta – nebus pasiektas dėl visų išvardytų priežasčių.

Rikiuotės komandoms, kaip minėta, keliami ir tam tikri labai konkretūs intonaciniai reikalavimai: komandavimo balso tonas, ritmas, greitis, garsumas, garsų artikuliacija yra labai svarbūs, nes lemia komandų aiškumą, taip pat ir efektyvumą. Nuo adresato ir adresanto realizuojamų komunikacinių aktų priklauso leksinės, gramatinės, fonetinės raiškos priemonės, stilius, atlikimo maniera. Svarbu ne tik vadovaujančiojo – paklūstančiojo pozicija, bet, kaip jau minėta, pati rikiuotės komanda – specifinių leksinių ir sintaksinių raiškos priemonių rinkinys, ištariama tam tikra intonacija. Abu komunikacijos akto dalyviai (adresatas čia laikomas asmuo arba bet koks karinis vienetas) turi būti susipažinę su karybos terminija; adresantas privalo intonaciškai parodyti adresatui, kada iš jo tikimasi pasiruošimo, kada – komandos vykdymo veiksmo pradžios; poveikis adresantui daromas autoriteto galia ir sustiprinamas liepiamosios nuosakos vartojimu. Taigi, tam, kad būtų pasiektas tikslas – įvykdyta komanda, ji turi būti ištarta teisingai ir taip, kaip numato statute pateiktos taisyklės.

Komanduojančiojo ir paklūstančiojo komandai mintys ir ketinimai turi būti adekvatūs – rikiuotės rengimas yra sudedamoji kariuomenės vienetų kovinio rengimo dalis, todėl tuomet, kai rikiuotės komandos tariamasi, adresantas ir adresatas dalyvauja turinčioje aiškiai apibrėžtą tiks-

lą komunikacijoje. Adresantas tikisi numatyto tikslo įgyvendinimo – komandos įvykdymo, o adresatas privalo tų nurodymų laikytis. Rikiuotės komanda kaip sudėtingas ilokucinis aktas apima prasmingos kalbinės išraiškos produkavimą, komunikacijos tikslo išreiškimą ir ištarto pasakymo poveikio adresatui aktą. Pagal šių trijų dalykų realizaciją rikiuotės komandos priskiriamos direktyvams. Adresantas prieš komanduodamas žino, dėl ko jis nori paveikti kitą asmenį ir numato rezultatą, nes rikiuotės komandų paskirtis – paveikti kitą asmenį taip, kad jis ką nors padarytų. Adresatas negali rinktis, vykdyti adresanto valią ar ne, kadangi statutiniai santykiai apibrėžia pastarojo turimos valdžios ir galios aukštesnį laipsnį; ištardamas rikiuotės komandą jis išreiškia primygtinį norą, įsakymą, kad tai būtų padaryta, todėl rikiuotės komandos priskirtinos ne kukliesiems, o agresyviems direktyvams.

Adresato ir adresanto žinojimas apie socialinį statusą, tam tikros socialinės distancijos nustatymas lemia pokalbio dalyvių gebėjimą vartoti ir suprasti kalbą tam tikroje situacijoje (pragmatinę kompetenciją) ir tinkamai reaguoti į pasakymus. Kiekvienas karys, tapdamas kariuomenės dalimi, paruošiamas tam tikram socialiniam vaidmeniui – pirmiausia, išmokoma suprasti ir vykdyti karinio vieneto vado komandas ir įsakymus, gebėti paklusti ir vadovauti, dalyvauti bendruose veiksmuose. Rikiuotės komandos – neatsiejama šio proceso dalis. Be to, rikiuotės komandos – tikslios, informatyvios, trumpos ir visuomet teisingos (autoriteto galia), todėl komunikacija kariuomenėje vyksta nuolat ir sėkmingai.

Išvados

1. Ištartos komandos akustinės ypatybės lemia jos sėkmę. Kadangi akustiniu aspektu rikiuotės komandose svarbiausia yra garso aukštumas ir stiprumas, rikiuotės komandų vykdomųjų dalių leksika lemia komandos skambesį, taip pat ir jos sėkmę. Lietuviškose komandose 83 % vykdomųjų komandų dalių sudaro trumpi – vienskiemeniai ir dviskiemeniai – žodžiai, todėl jų leksika padeda komanduojančiajam pasiekti pageidaujamą rezultatą.

2. Rikiuotės komandos yra įsakymai. Pagal modalumą jie priskiriami skatinamiesiems sakiniams. 51 % iš visų rikiuotės komandų liepimas veikti išreiškiamas žodžiu *marš*.

3. Pagal žodinės išraiškos ir funkcinį atitikimą didžiausias sutampančių rikiuotės komandų kiekis (88 %) aptinkamas 1992–1993 metų statuteuose. 1937 m. ir 1992 m. statuteuose minimų rikiuotės komandų sutapimo procentas – 72 %. 39 % rikiuotės komandų, vartotų prieš Antrąjį pasaulinį karą, aptinkamos 2000 m. statute.

4. Rikiuotės komandos lietuvių ir anglų kalbomis rašomos vienodai: paruošiamoji dalis – mažosiomis raidėmis, vykdomoji – didžiosiomis; jos atskiriamos brūkšniu. Angliškose rikiuotės komandose vykdomąsias komandų dalis visada sudaro pilnas žodis, lietuviškųjų komandų vykdomoji dalis gali būti tik skiemuo. 83 % visų rikiuotės komandų lietuvių ir anglų kalbomis yra identiškos pagal paruošiamųjų ir vykdomųjų dalių santykį. 32 % visų rikiuotės komandų vykdomųjų dalių anglų kalba sudaro žodis *march*; atitinkamai lietuvių kalba – 36 %. 77 % rikiuotės komandų abiem kalbomis, kuriose vykdomoji dalis yra *march / marš* sutampa funkcinio aspekto. 15 % visų rikiuotės komandų vykdomąją dalį anglų kalba sudaro daugiau, negu vienas žodis (atitinkamai lietuvių kalba – 0,5 %). Skiemuo kaip vykdomoji dalis visiškai nebūdinga rikiuotės komandoms anglų kalba. Lietuvių kalba vykdomoji dalis, išreikšta skiemeniu, aptinkama 10 % komandų. 63 % rikiuotės komandų, sutampančių abiejose kalbose pagal adresanto poveikį adresatui, sutampa ir kalbine išraiška. 71 % rikiuotės komandų, aptinkamų tik po 2000 m., sutampa su JAV rikiuotės komandomis.

5. Rikiuotės komandos karinių vienetų valdymo forma, visuomenės pripažintas aktas, atliekamas tik tam tikro asmens tam tikromis aplinkybėmis, todėl čia ypač svarbus socialinis vaidmuo. Rikiuotės komanda kaip sudėtingas ilokucinis aktas apima prasmingos kalbinės išraiškos produkciją, komunikacijos tikslo išreiškimą ir išarto pasakymo poveikio adresatui aktą. Pagal šių trijų dalykų realizaciją rikiuotės komandos priskiriamos direktyvams.

Literatūra

1. Austin, J. L. (1962). *How To Do Things With Words*. Oxford: Clarendon Press. 174 .
2. Colby, E. (1926). *Rhetoric in the Army*. JAV: Duke University Press. 225 p.
3. Drotvinas, V. (1987). *Lietuvių kalbos leksika ir frazeologija*. Vilnius: LTSR ASVMM. 123 p.
4. Grice, P. (1975). *Implicature. Syntax and Semantics*. London: Academic Press. 132 p.
5. Grice, P. – Грайс Г. П. (1985). *Логика и речевое общение. Новое в зарубежной лингвистике*. Москва: Прогресс. 287 p.
6. Hicks Kennard C. (2006). *Gender and Command: a Sociophonetic Analysis of Female and Male Drill Instructors in the US Marine Corps*. JAV. 78 p.
7. Holvoet, A. (2004). *Gramatinių kategorijų tyrimai*. Vilnius: Lietuvių kalbos institutas. 172 p. ISBN 9986-668-63-8.
8. *Lauko tarnybos statutas*. (1931). Kaunas: M. Kuktos spaustuvė. 229 p.
9. Palionis, J. (1999). *Kalbos mokslo pradmenys*. Klaipėda: Andrija. 310 p. ISBN 9986-9184-6-4.
10. *Pėstininkų statutas. I dalis. Rikiuotė (1937)*. Kaunas: Spindulys. 110 p.
11. *Rikiuotės ir karinių ceremonijų statutas, patvirtintas Lietuvos Respublikos krašto apsaugos ministro 2000 m. rugpjūčio 7 d. įsakymu Nr. 892*. Vilnius: Senamiesčio spaustuvė. 249 p. ISBN 9986-738-14-8.
12. *Rikiuotės statutas, patvirtintas krašto apsaugos ministro 1993 m. balandžio 26 d. įsakymu Nr. 351*. Vilnius: Šviesa, 1993. 64 p. ISBN 5-430-01915-1.
13. Ryvitytė, B. (2011). *Lingvistinės pragmatikos įvadas*. Vilnius: Vilniaus universitetas. 186 p.
14. Searle, J. (1969). *Speech Acts*. Cambridge: Cambridge University Press. 210 p.

15. Searle, J. (1992). *Conversation*. Amsterdam: Benjamins. 195 p.
16. Smetona, A. (1995). *Karybos žodynas*. Vilnius: Generolo Jono Žemaičio Lietuvos karo akademija. 767 p. ISBN 9542-3562-6-8.
17. Sokol, A. E. (1946). *The Army Language Program*. JAV. 221 p.
18. Tarvydas, S. (1970). *Indoeuropiečiai*. Vilnius: Vaga. 179 p.
19. Vaitkevičiūtė, V. (2001). *Tarptautinių žodžių žodynas*. Vilnius: Lietuvių kalbos institutas. 423 p.
20. Valeckienė, A. (1998). *Funkcinė lietuvių kalbos gramatika*. Vilnius: Mokslo ir enciklopedijų leidybos institutas. 414 p. ISBN 5-420-01412-2.
21. *Vidaus tarnybos statutas*. IV dalis. Sargybų tarnyba (1930). Kaunas: Spindulys. 87 p.
22. *Vidaus tarnybos statutas (1924 m. laidos pakartojimas)*. (1931). Kaunas: Vilnius. 162 p.
23. *Vidaus tarnybos statutas*. (1921). Kaunas. 174 p.
24. Zaikauskas, E. (2002). *Teoriniai performatyvų pagrindai*: Daktaro disertacija. Vilnius: Vilniaus universitetas. 76 p.

THE DEVELOPMENT AND FEATURES OF LITHUANIAN ARMED FORCES DRILL COMMANDS

Alina KIRŠINĖ

Summary

Drill commands are understood as sentences having a specific purpose the contents of which determine actions of military units. The role of the language used in drill commands is of big importance, because it is closely related to the perception and fulfilment of the task or order. The development of military language showing inevitable changes throughout the XX century disclose the impact of other languages and correlation between military language and standard Lithuanian. The analysis of contemporary drill commands has not been carried out, therefore their lexical, phonetic and syntactic features discussed in this research may help to investigate this matter in the future.

The aim of this study is to analyse the history of drill commands of the Lithuanian Armed Forces, their relations with the development of standard Lithuanian language since the beginning of the XX century as well as their relations with drill commands of foreign military forces; to analyse lexical, syntactic and phonetic features of drill commands and discuss them according to the theory of speech acts having made conclusions about linguistic and extralinguistic data in the course of the research.

The novelty and importance of this research is determined by the fact that no contrastive studies on English and Lithuanian drill commands have been carried out yet. Military language has not been analysed a lot recently. The results obtained from the comparative historical analysis will serve in disclosing their origin and give a chance to view them from historical perspective. Moreover, the data collected can be used further in exploring this field.

AUTORIAUS LYDRAŠTIS

Autoriaus vardas, pavardė: Alina Kiršinė

Mokslo laipsnis ir vardas: technikos kalbos vertimo ir lokalizacijos magistrė

Darbo vieta ir pareigos: Generolo Jono Žemaičio Lietuvos karo akademijos Užsienio kalbų instituto Kauno anglų kalbos mokymo skyriaus vyr. dėstytoja

Autoriaus mokslinių interesų sritys: karybos kalba, vertimas, lokalizacija

Telefonas ir el. pašto adresas:

8 657 68 469, arimeikiene@yahoo.co.uk.

A COVER LETTER OF AUTHOR

Author's name, surname: Alina Kiršinė

Science degree and name: Master of Translation Studies

Workplace and position: General Jonas Žemaitis Military Academy of Lithuania, senior lecturer

Author's research interests: translation, localization, military language

Telephone and e-mail address:

+37065768469 arimeikiene@yahoo.co.uk

**UGDYMO VEIKSNIAI MOKYMO(SI) KONTEKSTE
GLOBALIZACIJOS SĄLYGOMIS**

*EDUCATIONAL FACTORS AFFECTING TEACHING AND
LEARNING IN THE CONTEXT OF GLOBALIZATION*

Mokslinių straipsnių rinkinys

Selected scientific papers

Atsakingoji redaktorė Dileta Jatautaitė

Kalbos redaktorė Asta Trapikaitė

Viršelio dizainerė Laima Adlytė

Maketuotoja Jolanta Girnytė

2014-10-13. Tiražas 140 egz. Užsakymas GL-410.

Išleido Generolo Jono Žemaičio Lietuvos karo akademija,
Šilo g. 5A, LT-10322 Vilnius

Spausdino Lietuvos kariuomenės Karo kartografijos centras,
Muitinės g. 4, Domeikava, LT-54359 Kauno r.

