

**ŠIAULIŲ UNIVERSITETAS  
SOCIALINIŲ MOKSLŲ FAKULTETAS  
VADYBOS KATEDRA**

**Jurgita PIKTUŽYTĖ**

**MOKYKLA KAIP SOCIALINĖS STRATIFIKACIJOS AGENTAS:  
MOKYTOJŲ IR MOKSLEIVIŲ LŪKESČIŲ ANALIZĖ**

**Magistro darbas**

Šiauliai, 2005

## **PADĖKA**

Noriu padėkoti ŠU Socialinių mokslų fakulteto dėstytojams, kurie dvejus magistrantūros studijų metus padėjo kryptingai gilinant žinias, ruošiantis magistrinio darbo rengimui.

Noriu padėkoti magistrinio darbo vadovui prof. dr. J. Ruškui, kuris skatino, rėmė, padėjo rašant baigiamąjį magistrinių studijų darbą.

# RESÜMEE

Jurgita Piktužytė

**Die Schule als ein Agent der sozialen Stratifikation: Analyse der Erwartungen von Lehrern und Schülern“.** Der Magisterarbeit.

Nach der Erklärung der litauischen Unabhängigkeit tritt in der Gesellschaft soziale Differenzierung gemäß materiellen, ideologischen und kulturellen Grundlagen in Erscheinung. Diese Trennung wirkt das Bildungssystem direkt ein, das nicht immer fähig ist, Gleichberechtigung und manchmal auch das Prinzip der Gerechtigkeit gewährleisten. Das widerspricht teilweise der humanen und demokratischen Konzeption der Bildungsziele, die vor allem die Versicherung der sozialen Gleichheit und der sozialen Gerechtigkeit betont.

Der Gegenstand der Untersuchung – soziale Stratifikation der Schüler in der Schule. Das Ziel der Untersuchung – eine Untersuchung durchzuführen, die helfen würde, die Stratifikation der Schüler bedingende Gründe zu identifizieren. Das Ziel erreicht man beim Lösen der Aufgaben. Die Aufgaben helfen das zu analysieren, wie die von der Bildungspolitik bekanntgemachten Ideen der sozialen Gleichheit in der Realität verwirklicht werden. Mittels Aufgaben kann man den Einfluss der äußerlichen Kräfte auf die Schule unter dem Aspekt der Stratifikation verdeutlichen, sich ins Klare über den Einfluss der Erwartungen in der Schule im Prozess der sozialen Differenzierung zu kommen, wie nicht nur Lernfähigkeiten sondern auch soziokulturelle Lage der Familie den sozialen Status der Schüler beeinflussen, und auch Aspekte der Bildungsführung zum erfolgreichen Vervollkommen des Bildungssystems bestimmen.

In der Arbeit wird unter dem Aspekt der Stratifikation Widerspruch zwischen Praxis und Theorie aufgezeigt. Der Grund dessen ist die unvermeidliche Verhältnis der Bildung mit Wechsel der gegenwärtigen Welt, um effektiv zu leben. Die soziale Stratifikation in der Schule, die von Erwartungen der Schüler und der Lehrer gehört, ist auf solche Kapitalformen gestützt: soziale, symbolische, wirtschaftliche und kulturelle (gemäß P. Bourdieu Theorie). Das schmälert die Rolle der Schule, die als Verbreiter der Kultur verstanden ist. Im Laufe der Untersuchung tritt in Erscheinung das, dass im Prozess der Differenzierung die Schüler der 5 – 9 Klassen und die Lehrer mit unterschiedlichem Dienstalter ganz verschiedene Bewertungsprioritäten haben.

Nachdem der Ausdruck der sozialen Stratifikation in der Schule und ganze Kompliziertheit dessen bewertet wurde, ist die Wichtigkeit des „vorsichtigen“ Gesichtspunkts betont, damit Differenzierung nicht zu der Diskriminierung des Schülers wurde, die seine erfolgreiche Sozialisierung zum Scheitern bringen kann. Es werden die Arten der Bildungsverwaltung vorgesehen, die helfen werden, der Bildungspolitik zur Praxis näher kommen.

# TURINYS

ĮVADAS.....	5
1. LYGYBĖS PRINCIPO ĮGYVENDINIMO ŠVIETIMOS REALYBĖJE	
PRIEŠTARAVIMAI.....	9
1.1. Lygybė kaip švietimo siekiamybė.....	9
1.2. Lygybė kaip socialinės analizės ir socialinių pokyčių objektas.....	15
1.3. Stratifikacija mokykloje kaip socialinė neišvengiamybė: P. Bourdieu koncepcija.....	18
1.4. Socialinė stratifikacija klasėje: tyrimų apžvalga.....	24
2. STRATIFIKACIJOS MOKYKLOJE TYRIMO ORGANIZAVIMAS, EIGA IR REZULTATAI.....	30
2.1. Tyrimo metodologija.....	30
2.1.1. Kokybinės tyrimo metodologijos pagrindimas.....	30
2.1.2. Duomenų rinkimo metodai ir procedūros.....	31
2.1.3. Duomenų apdorojimo metodai. ....	33
2.2. Stratifikacijos kategorijų atskleidimas ir jų turinio analizė.....	33
2.2.1. Segregacija pradinėse klasėse.....	35
2.2.2. Lūkesčiai kaip antrinės socializacijos bazinis elementas.....	37
2.2.3. Kultūrinis kapitalas stratifikacijos procese.....	40
2.2.4. Ekonominis kapitalas stratifikacijos procese.....	43
2.2.5. Socialinis kapitalas stratifikacijos procese.....	45
2.2.6. Simbolinis kapitalas stratifikacijos procese.....	49
2.2.7. Autoritarinės/ demokratinės apraiškos bendrojo lavinimo mokykloje.....	52
2.2.8. Socialinės stratifikacijos neišvengiamumas.....	56
2.3. Socialinės stratifikacijos mokykloje kategorijų ir sociodemografinių veiksnių ryšys.....	58
2.4. Socialinės stratifikacijos kategorijų reitingavimas.....	60
APIBENDRINIMAI IR DISKUSIJA. LINK LYGYBĖS PRINCIPO ŠVIETIMO SISTEMOJE ĮGYVENDINIMO.....	68
IŠVADOS.....	71
REKOMENDACIJOS ŠVIETIMO VADYBAI.....	73
LITERATŪRA.....	74
PRIEDAI.....	78

## IVADAS

**Tyrimo aktualumas ir problema.** Lietuvoje greita ir ryški socialinė diferenciacija, visuomenės struktūrų pokyčiai išryškėjo po nepriklausomybės atkūrimo, 1990 metais. Ir dabar Lietuvos visuomenės raida nėra tolygi. Perėjimą prie rinkos ekonomikos ir pilietinės visuomenės lydi stiprios socialinės, kultūrinės politinės įtampos. Visuomenė skaidosi turтинiais, ideologiniais, kultūriniais pagrindais. Ši skaidymąsi dar labiau spartina globalizacija, laisvė, informacijos srautų didėjimas. Ypač ryškėja skirtumai tarp pasiturinčiųjų ir skurstančiųjų. Atskirais atvejais stiprėja atskirų visuomenės sluoksnių tarpusavio priešiškus, „grupinė panieka“.

Decentralizavus švietimo sistemą, akcentuojama mokyklos atvirumo išorinei aplinkai būtinybė, siekiant sėkmingai gyvuoti dinamiškame ir sudėtingame pasaulyje. Tačiau čia galima įžvelgti neigiamą išorinių jėgų poveikį: esantis visuomenės išsiskaidymas tiesiogiai veikia švietimo sistemą, kuri nebėra pajėgi užtikrinti lygių prieinamumo galimybių, neatsispiria pasiturinčių šeimų skatinamoms elitiškumo pagundoms, atskirais atvejais pamina teisingumo principą.

Šiuo atveju kyla grėsmė švietimo sistemos sėkmingam tobulėjimui, kuri skelbia ne tik švietimo reforma, bet ir įvairūs švietimo dokumentai: Lietuvos Respublikos švietimo įstatymas, švietimo strategija, LR vyriausybės patvirtintos programos. Dokumentams dažnai būdingas gana abstraktus pobūdis, dėl to kyla sunkumų juos įgyvendinant. Švietimo teoretikai atkreipia dėmesį į faktą, kad švietimo reformos yra sudėtingos, dažnai prieštaringos ir glaudžiai susijusios su politika. Švietimas negali išlikti politikos nuošalyje, bet blogai, kai jis įtakojamas neigiamai.

Nors sisteminės reformos paprastai inicijuojamos visos šalies mastu, pokyčių sėkmė priklauso nuo to, kaip jie yra suprantami ir priimami kiekvienoje švietimo institucijoje - mokykloje. Švietimo vadyba, siekdama planingos kaitos, didžiausią dėmesį skiria bendradarbiavimo kultūrai: tinkamos nuostatos, lūkesčiai, elgesys, tarpusavio santykiai, skatinantys darnią, jaukią, lygiateisišką mokymo(-si) aplinką, pozityviai veikiantys ne tik ugdymo procesą, bet ir mokyklos bendruomenės gyvenimą. Tik rekultūrizavus mokyklą gali kilti natūralus poreikis keisti ir visos švietimo sistemos struktūras, t.y. ją restruktūrizuoti. Taigi vykstanti reforma turi būti nuosekli ir sisteminga.

Šiame darbe į mokyklą žvelgsime kaip į socialinę instituciją, kurios viena iš pagrindinių funkcijų – sėkminga vaiko socializacija, paremta lygiateisiškumo, socialinio teisingumo principu. Būtent mokykloje, vykstant efektyviai rekultūrizacijai bei taikant veiksmingas strategijas, turi būti siekiama ugdyti tinkama, pozityvi bendravimo ir bendradarbiavimo kultūra, lemianti švietimo sistemos efektyvumą.

Svarbu nepamiršti, jog didelę įtaką pozityviam švietimo valdymui turi objektyvi realios (esamos) švietimo situacijos analizė.

Socialinės nelygybės ribas, mastą bei raišką aprašo tokie Lietuvos mokslininkai kaip M. Taljūnaitė, J. Paluckienė, A. Česnavičius, I. Gečienė, A. Dargytė – Burokienė, I. Gudaitienė, T. Tamošiūnas, I. Štutienė ir kt.; užsienio – P. Bourdieu, O. D. Duncan, E. O. Wright, P. Blau, K. Hopse ir kt. Jie teigia, kad socialinę stratifikaciją įtakoja įvairūs veiksniai - politiniai, ekonominiai, kultūriniai.

Mokyklos bendruomenės narių tarpusavio santykius, didele dalimi įtakojamus lūkesčių, per socialinės lygybės prizmę sieksiu išsiaiškinti vadovaudamasi prancūzų sociologo P. Bourdieu teorija. Šį pasirinkimą lėmė jos naujas požiūris į visuomenės stratifikaciją, pabrėžiant svarbą atsižvelgti į kultūrinį ir socialinį kontekstą.

Visiška socialinė lygybė švietimo sistemoje yra sunkiai pasiekama, tačiau toks tikslas vertingas demokratinės visuomenės požiūriu. Geresnės švietimo kokybės klausimą svarbu aptarti ne tik mokyklos, bet ir savivaldybių, vyriausybių institucijų bendruomenėse.

**Tyrimo objektas** – moksleivių socialinė stratifikacija mokykloje.

**Tyrimo dalykas** – mokinių subjektyvus vertinimas ne tik pagal edukacinius, bet ir pagal sociodemografinius kriterijus.

**Tyrimo tikslas** – atlikti tyrimą, kuris padėtų identifikuoti priežastis, sąlygojančias mokinių stratifikaciją bei šio reiškimo ypatumus.

Užsibrėžto tikslo siekiama sprendžiant šiuos **uždavinius**:

1. Išanalizuoti, kaip švietimo politikos skelbiamos socialinės lygybės idėjos yra įgyvendinamos švietimo realybėje.
2. Išryškinti išorinių jėgų poveikį mokyklai socialinės stratifikacijos aspektu.
3. Išryškinti lūkesčių įtaką mokykloje vykstančios socialinės diferenciacijos procese.
4. Ištirti, kaip moksleivių socialinį statusą įtakoja jų gebėjimai, šeimos ekonominė bei sociokultūrinė padėtis.
5. Ištirti, kaip skiriasi skirtingo amžiaus mokinių ir skirtingą darbo stažą turinčių mokytojų nuomonės apie mokinių stratifikacijos procesą.
6. Numatyti švietimo valdymo aspektus, siekiant sėkmingo švietimo sistemos tobulinimo.

**Hipotezė:**

1. Švietimo dokumentuose skelbiamos socialinės lygybės, socialinio teisingumo idėjos prieštarauja švietimo realybei.
2. Pedagogai vertina mokinius ne tik pagal jų edukacinius gebėjimus, bet ir pagal šeimos sociokultūrinę, ekonominę padėtį.
3. Skirtingą darbo stažą turinčių mokytojų ir skirtingo amžiaus grupių mokinių požiūriai bei nuomonės, skirstant moksleivius į stratas, yra skirtingas.
4. Pedagogai nesuvokia savo vaidmens svarbos švietimo valdymo procese.

### **Tyrimo metodologija:**

Tyrimas pagrįstas P. Bourdieu socialinės stratifikacijos teorija, kurioje išsilavinimo sistema yra įvardijama kaip viena iš socialinės diferenciacijos sferų. Jis akcentuoja keturias kapitalo formas, įtakančias moksleivių nelygybę mokykloje: ekonominis, kultūrinis, socialinis ir ekonominis kapitalas. Prancūzų sociologo nuomone, išsilavinimo sistema ne tik nepanaikina nelygybės tarp tų, kurie ateina iš skirtingos socialinės padėties, kultūrinio lygio šeimų, bet ir tarnauja šios nelygybės legitimitacijai. Vadovaujantis P. Bourdieu teorija apie socialinę stratifikaciją, modeliuojamas stratų struktūrizavimosi ypatybės mokykloje.

Tyrimo eigoje siekta pagrįsti švietimo įstatymų, skatinančių socialinę lygybę neatitikimą švietimo realybei, švietimo valdymo trūkumus, kuriuos nemaža dalimi įtakoja atotrūkis nuo švietimo praktikos. Taipogi siekta išsiaiškinti socialinės stratifikacijos raišką, jos ypatumus bendrojo lavinimo mokykloje. Jais remiantis, galima būtų numatyti švietimo valdymo būdus, kurie skatintų mokinių socialinio skirstymo mažėjimą.

### **Tyrimo metodai.**

- Kokybinis interviu padeda išsiaiškinti socialinės stratifikacijos požymius, jos raišką mokykloje. Kadangi socialinė diferenciacija yra gana subjektyvus reiškinys, kokybinis interviu suteikia galimybę stebėti ir analizuoti respondentų neverbalinį elgesį, pokalbio vedėjui plėtoti klausimus, o iškilus poreikiui gilintis (“zonduoti”), siekiant gauti aiškesnius ir esmingesnius atsakymus.
- Dokumentų analizė padeda palyginti, kaip švietimo politikos skleidžiamos socialinės lygybės idėjos realiai yra įgyvendinamos socialinėje institucijoje – mokykloje.
- Dalyvaujantis stebėjimas naudojamas, siekiant geriau suprasti įstaigos funkcionavimą, tam tikrus santykių bruožus, atspindinčius socialinės stratifikacijos raišką. Šis metodas taip pat padeda tyrėjui gauti objektyvesnius atsakymus, stebint ne tik respondentų emocijas, bet ir patį save (šiuo atveju mažėja tyrėjo savosios nuomonės raiškos rizika).
- Sekundarinės analizės metodas suteikia galimybę išsamiau susipažinus su kitų mokslininkų darbais apie socialinės diferenciacijos požymius, ieškoti efektyvesnių švietimo valdymo būdų, padedančių švietimo realybei priartėti prie dokumentuose skelbiamų socialinės lygybės idėjų.

### **Tiriamieji:**

Tyrimas buvo atliktas dviejose Telšių bendrojo lavinimo mokyklose, kurio metu apklaustas vienodas mokytojų ir moksleivių skaičius: 10 Telšių rajono 5 – 9 klasių mokinių ir 10 skirtingą darbo stažą turinčių pagrindinės mokyklos klasių pedagogų.

### **Tyrimo etapai:**

Pirmajame etape (2003m. rugsėjis – 2003m. gruodis) vyko literatūros šaltinių paieška, analizuojama filosofinė, psichologinė, pedagoginė literatūra, interneto duomenų bazės. Tai leido tiksliau suformuluoti tyrimo problemą, tikslus ir uždavinius.

Antrajame etape (2004m. vasaris – 2004m. gegužė) buvo atliktas žvalgomasis tyrimas, kurio metu patikrintas atskirų metodų patikimumas, tinkamumas, suprantamumas respondentams. Vėliau atliktas konstatuojamasis tyrimas, kurio tikslas - identifikuoti priežastis, sąlygojančias mokinių stratifikaciją mokykloje bei šio reiškinių ypatumus.

Trečiajame etape (2004m. rugsėjis – 2004m. gruodis) atlikta tyrimo duomenų sisteminimas, kategorizacija ir analizė, tiriamosios dalies teksto rašymas.

Ketvirtajame etape (2005m. sausis – 2005m. gegužė) vyko teorinės ir tiriamosios darbo dalių redagavimas, išvadų ir rekomendacijų parengimas.

**Darbo naujumas/ reikšmingumas.** Šiame darbe, vadovaujantis prancūzų sociologo P. Bourdieu teorija, atskleista ekonominio, kultūrinio, socialinio ir simbolinio kapitalo formų įtaka (pagal svarbą) socialinės stratifikacijos procesui mokykloje, jų poveikis skirtingo amžiaus moksleiviams bei skirtingą darbo stažą turintiems pedagogams, skirstant(-is) į stratas. Taip pat analizuojama lūkesčių įtaka mokyklos kultūrizacijai.

Remiantis gautais rezultatais, parengtos rekomendacijos valstybinėms institucijoms, pedagogams, siekiant mažinti socialinės nelygybės apraiškas mokykloje ir priartėti prie švietimo dokumentuose skelbiamų socialinės lygybės idėjų.

Be to, tyrimo rezultatai gali padėti mokykloje dirbantiems pedagogams realiai įvertinti savo poziciją stratifikacijos procese ir atsižvelgiant į tai, modeliuoti ugdymo procesą, skatinantį socialinio teisingumo užtikrinimą.

**Darbo struktūra.** Magistro darbą sudaro padėka, santrauka, turinys, įvadas, 2 skyriai, išvados, rekomendacijos, literatūros sąrašas, 11 priedų. Darbe pateiktos 3 schemos, 1 lentelė, 2 paveikslai.



# 1. LYGYBĖS PRINCIPO ĮGYVENDINIMO ŠVIETIMO REALYBĖJE PRIEŠTARAVIMAI

## 1.1. Lygybė kaip švietimo siekiamybė

**Švietimas** – tai mokymas, mokslo teikimas, kuris yra svarbi kultūros funkcionavimo sąlyga. LR Švietimo įstatyme teigiama: “Švietimas - veikla, kuria siekiama suteikti asmeniui visaverčio savarankiško gyvenimo pagrindus ir padėti jam nuolat tobulinti savo gebėjimus.”

(Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministerija, 1995, p. 10).

Daugeliu atžvilgiu švietimas tapo instituciniu centru. Jam yra priskiriama atsakomybė, kuri yra daug didesnė už pradinę paskirtį – ugdyti pagrindinius įgūdžius ir pilietinę kultūrą. Šiandien švietimas įpareigojamas prisimti naujas socialines užduotis be jau minėtų svarbiausių funkcijų. Jos atstoja laukiamuosius jauniems žmonėms, kurie neturi aiškaus ekonominio vaidmens.

Po Lietuvos nepriklausomybės, išryškėjęs visuomenės susiskaidymas (susidarę socialiniai sluoksniai pagal materialinę, kultūrinę padėtį) tiesiogiai įtakoja švietimo sistemą, kuri nebėra pajėgi užtikrinti lygių prieinamumo galimybių, neatsispiria pasiturinčių šeimų skatinamoms elitiškumo pagundoms, atskirais atvejais pamina teisingumo principą. Šiuo atveju verta prisiminti, jog švietimo reforma kelia moralinį ugdymo tikslą – pagerinti moksleivių gyvenimą, nesvarbu, kokia būtų jų gyvenamoji aplinka. Šalia tokių sisteminės reformos įvardijamų švietimo sistemos tobulinamų elementų kaip valdymo sistema, galių pasiskirstymas, švietimo politika, švietimo įstaigų darbo organizavimas, ugdymo turinys, kartu akcentuojami ir socialiniai santykiai, socializacija, moksleivių skatinimo ir vertinimo kriterijai, galintys nors iš dalies mažinti socialinės diferenciacijos raišką mokykloje. (Želvys, 1999).

Socialinės lygybės veiksnių sėkmingą įgyvendinimą didele dalimi įtakoja efektyvi ir veiksminga švietimo vadyba, kuri “*visų pirma yra edukologijos ir socialinės vadybos integracijos produktas. Švietimo vadybą galima būtų nusakyti kaip tikslingą veiklą, kuria organizuotai siekiama įgyvendinti švietimo sistemai kaip visumai ir atskiroms švietimo institucijoms keliamus tikslus*“. (Želvys, 1999, p. 17)

Švietimo požiūriu lygių galimybių užtikrinimo aspektai dabar yra apibrėžti ne tik švietimo strategijoje, bet ir įvairiuose Lietuvos Respublikos įstatymuose. Lygios galimybės yra akcentuojamos kaip strateginės neišvengiamybės, kurios, savo ruožtu, skatina ne tik sėkmingus žmogaus ugdymo(-si) rezultatus bei pilnavertišką gyvenimą visuomenėje, bet ir visos švietimo sistemos tobulėjimą.

LR Švietimo įstatymo (1991 m. birželio 25 d. NR. I-1489) 46 straipsnyje, kuriame aptariamos mokinių teisės, akcentuojama, kad *kiekvienas* moksleivis turi teisę mokytis mokykloje pagal savo gebėjimus ir poreikius, gauti geros kokybės švietimą. Įstatyme išryškėja moksleivio

teisė į nešališką mokymosi pasiekimų įvertinimą bei mokymąsi savitarpio pagarba grįstoje, psichologiškai, dvasiškai ir fiziškai saugioje aplinkoje. Švietimo įstatymo bendrosiose nuostatose vienas iš švietimo sistemos principų taip pat skatina mokslievių lygias galimybes: *“Švietimo sistema yra socialiai teisinga, ji užtikrina asmenų lygybę, nepaisant jų lyties, rasės, tautybės, kalbos, kilmės, socialinės padėties, tikėjimo, įsitikinimų ar pažiūrų; kiekvienam asmeniui ji laiduoja švietimo prieinamumą, bendrojo išsilavinimo bei pirmosios kvalifikacijos įgijimą ir sudaro sąlygas tobulinti turimą kvalifikaciją ar įgyti naują”*. (Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministerija, 1995, p. 15).

Tačiau prof. B.Bitinas (2000) lygių galimybių sampratą įvardija kaip nerealią, *“nes niekas nepajėgia nustatyti, kokios yra konkretaus individo galimybės ir kaip jos realizuojamos”*. Pasak mokslininko, lygias ugdymo galimybes riboja socialinis susiskaldymas, kurį jis išvelgia dabartinėje visuomenėje. *“Akivaizdu, kad socialinio elito sluoksniams priklausantys vaikai turi daugiau galimybių pasirengti pilnaverčiams socialiniams vaidmenims atlikti negu vaikai iš kitų sluoksnių”*. (Bitinas, 2000, p. 125). Elitinis mokymas formaliai yra egalitarinio (pranc. egalitaire- lygiavinis) ugdymo priešprieša, o tai paneigia skelbiamą lygybės principą. Pasireiškia socialinės stratifikacijos kaip sudėtingo, daugialypio, glaudžiai įtakojamo išorinės aplinkos, reiškinio akcentas.

**Socialinė stratifikacija** – tai visuomenės buvimas susiskirsčiusios į grupes, sluoksnius, turinčius nevienodus visuomeninius išteklius (pavyzdžiui, turto, valdžios, prestižo ir pan.). (Tarptautinių žodžių žodynas, 1985).

Kalbant apie mokyklą, socialinę stratifikaciją galima suvokti kaip mokinių skaidymą(-si) į sluoksnius, atsižvelgiant į jų gebėjimus, tėvų materialinę, socialinę padėtį visuomenėje.

Lietuvos bendrojo lavinimo mokyklos bendrosiose programose taip pat yra išryškinama socialinės lygybės vizija: mokykla *“teigia prigimtine žmonių lygybę, ugdo žmonių lygiateisiškumo supratimą, pagarbą teisėtumui”*, ugdo suvokimą, kad visi žmonės yra lygūs, kad žmogaus orumas yra nepažeistinas, ji stiprina tikėjimą kiekvieno asmens unikalumu ir jo galia tobulėti. Teisiniuose aktuose išskiriamas mokyklos kaip lygiateisiško bendravimo ir bendradarbiavimo įgūdžių ugdytojos vaidmuo: *“<...> mokykla brandina asmens atsakomybę ne vien tik už save, bet ir už kitą asmenį bei bendruomenę, kryptingai ugdo socialinį jautrumą. Ji stengiasi laiku užkirsti kelią diskriminacijos apraiškoms, skatina tarpusavio pagarbą ir toleranciją tarp skirtingos gyvenamos grupių”*. (Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministerija, 1994, p. 16).

Viena iš svarbiausių bendrojo lavinimo mokyklos ugdymo uždavinių – sėkminga vaiko socializacija, grindžiama giliai įsisąmonintais demokratijos idealais, horizontalių partnerystės ryšių plėtojimu.

Adekvatūs lygybės siekiai keliami 2002 m. lapkričio 12 d. Lietuvos Respublikos Seimo patvirtintoje Valstybės ilgalaikės raidos strategijoje, kurioje yra projektuojama Lietuvos, kaip Europos Sąjungos valstybės raida. Čia ypatingai didelis vaidmuo skiriamas švietimui.

Europos Sąjungos Tarybos susitikimo Lisabonoje išvados tolesnę Europos Sąjungos ūkinę ir socialinę pažangą tiesiogiai sieja su investicijomis į žmones, į jų išsilavinimą: „*Investicijos į žmones ir aktyvios bei dinamiškos gerovės valstybės kūrimas bus pagrindinis dalykas užtikrinant Europos vietą žiniomis pagrįstoje ekonomikoje ir siekiant, kad šios naujos ekonomikos atsiradimas nepaštrintų tokių socialinių problemų kaip nedarbas, socialinė atskirtis ir skurdas*“. (Švietimo gairės. Lietuvos švietimo plėtotės strateginės nuostatos 2003-2012 m., 2003).

Strategijoje teigiama, jog Lietuvai įsitvirtinant Vakarų erdvėje, švietimas turi padėti stiprinti visuomenės kūrybines galias, išsaugoti ir kurti tautos tapatybę, brandinti pilietinę visuomenę, didinti žmonių užimtumą ir ūkio konkurencingumą, mažinti skurdą ir socialinę atskirtį. Apžvelgiant socialinės stratifikacijos aspektą, išryškėja tokie strateginiai tikslai kaip solidarios pilietinės visuomenės subrandinimas, siekimas iš esmės sumažinti socialinę atskirtį ir skurdą; jos nuostatose pagrindiniu švietimo plėtotės siekiu yra įvardijama prieinama, socialiai teisinga švietimo sistema. Vienas svarbiausių Švietimo strategijos tikslų – garantuoti lygias mokinių mokymosi galimybes.

Kad būtų užtikrinamas švietimo plėtotės prieinamumas, tęstinumas ir socialinis teisingumas, iškeliami uždaviniai, padėsiantys laiduoti lygias mokymosi starto galimybes; užtikrinti socialiai teisingas mokymosi sąlygas; sukurti galimybes efektyviai ugdyti įvairių gebėjimų ir poreikių vaikus; įgyvendinti kryptingas papildomo pedagoginio ir socialinio darbo su problemų turinčiais vaikais programas; pagerinti sąlygas mokytis ir studijuoti tautinių mažumų vaikams. (Švietimo gairės. Lietuvos švietimo plėtotės strateginės nuostatos 2003-2012 m., 2003).

Analizuojant švietimo strategiją, kurioje vienas iš prioritetinių sričių yra konkurencinga ekonomika, kyla priešara tarp konkurencijos skatinimo ir lygybės siekio. Juk konkurenciją galima įvardinti kaip bazinį stratifikacijos elementą, kai rungtyniavimas skatina žmonių nelygybės formavimą(-si). Tačiau čia būtina pabrėžti sveikos konkurencijos sąvoką, kuri veda link tobulėjimo, progreso, o ne sluoksniavimo(-si), vedančio į regresą.

I.Liubikienė ir kt. (1997) išvelgia socialinės nelygybės visuomenėje tam tikras pozityvias funkcijas, nes, anot jų, teisingai reguliuojama socialinė nelygybė gali būti stipriu stimulu, skatinančiu visuomenės pažangą.

G. Navaitis, atsižvelgdamas į šiuolaikinę, modernią, konkurencijos principais paremtą visuomenę teigia, jog į lygią, taip pat ir turtiniu požiūriu, visuomenę besiorientuojanti mokykla kelia prieštarą sėkmingos vaikų socializacijos procesui. Pasak jo, konkurencija ar ją sąlygojantis pavydas skatina pažangą, tad vienas iš mokyklos uždavinių - “išmokyti priimtinomis formomis konkuruoti ar net pavydėti” (Užsienis, 2003, p. 9). S.B. Rimm (1998) taip pat pažymi, jog

grupinis lenktyniavimas mokykloje turi būti kruopščiai parengtas ir sudarytos sąlygos dalyvauti visiems, t.y. įvairių gabumų, socialinių sluoksnių mokiniams.

Švietimo strategijoje, kuriant žinių visuomenę, keičiamas pats mokytojo vaidmuo: mokytojas suvokiamas ne tik kaip žinių perteikėjas, bet ir kaip mokymosi organizatorius, patarėjas, mokymosi galimybių kūrėjas, partneris, tarpininkas tarp mokinio ir įvairių šiuolaikinių informacijos šaltinių. Tačiau šiame dokumente visiškai neužsimenama apie “Mokytojų kodekso” sukūrimo svarbą, įgalinantį didinti tikimybę užtikrinti kiekvieno mokinio lygias galimybes į tinkamą, jo gabumus skatinantį ugdytojo elgesį su juo. Pasak buvusio švietimo ministro A. Monkevičiaus (2004), neabejotinai reikalingas Mokytojų etikos kodeksas, kuris atspindėtų save gerbiančios mokytojų bendruomenės išipareigojimą elgtis tinkamai, keliant mokytojo prestižą visuomenėje.

Siekiant švietimo kokybės, o kartu ir vengiant moksleivių stratifikacijos, numatoma įdiegti patikimą ugdymo kokybės nuolatinio vertinimo sistemą, kuri geriau informuotų mokinius bei jų tėvus apie mokymosi rezultatus, pratintų mokinius vertinti savo pasiekimus, labiau motyvuotų mokinius mokytis ir mokytojus siekti ugdymo kokybės, bet kartu ir nežadintų besaikės konkurencijos, nežemintų vaikų. (Švietimo gairės. Lietuvos švietimo plėtotės strateginės nuostatos 2003-2012 m., 2003).

Objektyvaus ir pozityvaus vertinimo klausimas aptariamasis programoje “Vertinimas ugdymo procese”. Šis programa remiasi nuostata, kad vertinimo ir mokymosi kokybė gerėtų, jeigu mokytojai ugdymo procese taikytų formuojamojo ir diagnostinio vertinimo būdus, kurie ugdytų gebėjimą mokytis, kurtų naujas partnerystę ir bendradarbiavimą su mokiniais grindžiamas vertinimo metodikas, taikytų naujus aktyvaus mokymo(si), vertinimo ir įsivertinimo metodus, skatinančius mokinius aktyviai įsitraukti į mokymosi procesą. Šiuo atveju padidėjęs vertinimo pozityvumas, atvirumas, skaidrumas, objektyvumas žadintų mokinių mokymosi motyvaciją, vertinimo procesas taptų aiškesnis. Tai įtakotų ir stratifikacijos proceso mokykloje mažinimą. (Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministerija, 2004)

Taip pat pozityvų vertinimą apibrėžia ir Lietuvos respublikos švietimo ir mokslo ministro įsakymas “Dėl mokinių pažangos ir pasiekimų vertinimo sampratos” ( Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo kolegija, 2004 ).

Lygybės sklaida švietimo procese išryškėja “Socialinių ir pedagoginių vaikų mokymosi sąlygų sudarymo programoje”, kurios paskirtis - sudaryti socialines ir pedagogines ugdymosi sąlygas visiems Lietuvos vaikams ir pasiekti, kad tauta taptų labiau išsilavinusi.

Šioje programoje tiesiogiai pažymima, kad yra pažeidžiami Lietuvos Respublikos švietimo įstatymo skelbiami švietimo sistemos demokratiškumo, lygių galimybių ir prieinamumo principai, jog švietimo įstaigų tinklas, deja, nesuteikia galimybės lavintis visiems vaikams, kad ir kokie jie būtų. Programoje yra iškeliamas aktualiausias mokyklai klausimas - į vaiko asmenybę

orientuotos pedagogikos sukūrimas, kuris leistų sėkmingai mokyti visus vaikus: *“Mokyklos turi pripažinti savo mokinių poreikių įvairovę ir reaguoti į ją, pasirinkdamos skirtingus ugdymo būdus, metodus ir skirtingą mokymo tempą, teikdamos kvalifikuotą socialinę, psichologinę bei specialiąją pedagoginę pagalbą, aukštą švietimo kokybę”*. (Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministerija, 1999).

Moksleivių socialinio teisingumo svarba švietimo sistemoje atsiskleidžia ir Vaikų ir jaunimo socializacijos programoje, kurios tikslas – kurti saugią ir sveiką ugdymo (-si) ir socializacijos aplinką, ugdyti vaikų ir jaunimo socializacijos subjektų socialinę, edukacinę ir teisinę kompetenciją. Programoje, kurios įgyvendinimo laikotarpis – 2004-2014 metai, išskiriami prioritetai teikiami vaikų teisių apsaugos prevencijai, vaikų ir jaunimo socializacijos socialinių, ekonominių ir edukacinių galimybių sistemos sukūrimui, vaikų ir jaunimo socializacijos specialistų rengimui ir kvalifikacijos tobulinimui. Uždaviniuose akcentuojama socialinės partnerystės svarba mokinių socializacijos procese, tautinių mažumų, užsieniečių vaikų, laikinai gyvenančių Lietuvoje, socialinės integracijos plėtojimas, socialinę atskirtį patiriantiems vaikams aktyvios socialinės paramos plėtra, vaiko teisių apsaugos sistemos veiksmingumo didinimas, subjektų, vykdančių vaikų ir jaunimo socializaciją, profesinės (socialinės, edukacinės, teisinės ar kitokios) kompetencijos apibrėžtis. (Lietuvos Respublikos Vyriausybė, 2004).

Daugelyje įstatymų socialinės lygybės užtikrinimas akcentuojamas kokybiško ugdymo suteikimu. Tačiau pasak prof. R. Želvio (1999), kokybiškesnis švietimas nepajėgus užtikrinti didesnio socialinio teisingumo, greičiau yra priešingai - būtent socialinis teisingumas gali sudaryti sąlygas geresnei švietimo kokybei.

Pažymėtina, jog moksleivių lygios teises į išsimokslinimą yra skelbiamos ir kituose tarptautiniuose žmogaus teisių dokumentuose.

“Vaiko teisių deklaracijoje“ (JTO, 1959) 7 principu teigiama, kad vaikas turi gauti tokį išsilavinimą, kuris ugdytų jo bendrą kultūrinį išprusimą ir kurio dėka jis turėtų vienodas galimybes ugdyti savo sugebėjimus, pažiūras, dorovinės bei socialinės atsakomybės jausmą ir tapti naudingą visuomenės nariu.

“Vaiko teisių konvencijoje” (JTO, 1989) 2 straipsnyje akcentuojama, kad valstybės dalyvės turi imtis visų reikiamų priemonių, kad vaikas būtų apsaugotas nuo bet kokios diskriminacijos ar bausmių dėl vaiko tėvų, teisėtų globėjų ar kitų šeimos narių statuso, veiklos, pažiūrų ar įsitikinimų. (Letukienė, 1999).

Taigi išanalizavus švietimo bei kitus tarptautinius žmogaus teisių dokumentus, programos kyla klausimas, ar šių iškeltų tikslų, principų yra laikomasi švietimo realybėje? Ar iš tiesų visiems moksleiviams suteikiamos lygios galimybės gauti geros kokybės švietimą, į nešališką mokymosi pasiekimų įvertinimą?

T. Tamošiūnas (2002) teigia, jog švietimo orientyrus nusakantys dokumentų teiginiai stratifikacijos aspektu yra grįsti kultūrinio pliuralizmo nuostatomis, pasigendama jų atspindžio praktikoje. Kalbant apie socialinę lygybę, ją būtina daugiau akcentuoti ne kaip realizuotą švietimo sistemos veiksnį, bet kaip siekiamybę.

Viena iš galimų iškilusios prieštaros tarp praktikos ir teorijos priežasčių galima įvardinti nevienareikšmišką švietimo santykį su šiuolaikinio pasaulio kaita, kuri yra neišvengiama ir būtina, norint efektyviai egzistuoti.

Šalia humaniškumo, demokratiškumo švietimo reforma vadovaujasi trečiu – atsinaujinimo (kaitos) – atvirumo principu.

Pasak prof. R. Želvio (1999), mokykla yra viena iš konservatyviausių socialinių institucijų. Ši veiksnį autorius pagrindžia tradicine, ilgus metus egzistavusia mokyklų paskirtimi – padėti adaptuotis augančiai kartai, priimti nusistovėjusią socialinę sanklodą, išlaikant „*status quo*“. Susidūrus su nuolat kintančiu dabartiniu laikotarpiu, bei iškilus drastiškam ugdymo įstaigos kaip socialinės kaitos iniciatorės traktavimui, ji išgyvena itin prieštarinę situaciją: susikuria kaitą stabdančius barjerus, priešinasi, „*nenorėdama pripažinti kaitos būtinumo institucijos viduje*“ (Želvys, 1999, p.61). Be to, pedagogai praktikai gana paviršutiniškai suvokia šiuolaikinės kaitos procesus. M. Lukšienė ugdymo procese taip pat išvelgia paviršutiniškumo pavojų: „*Palankumas ir atvirumas naujovėms yra tik tada teigiama savybė, kai žmogus, nuolat atsinaujindamas, tobulėdamas, kartu prisideda prie savo aplinkos, žmonių vystymosi, gerėjimo*“. (Lukšienė, 2001, p.73).

Tačiau M. Fullan (1998) šią problemą grindžia pernelyg dideliu naujovių kiekiu, nekritiškai ar paviršutiniškai diegiamu *ad hoc*. Pasak jo, „iš viršaus į apačią“ nukreiptos reformų strategijos praktiškai nepajėgia prasiskverbti prie giluminių problemų, nerangūs ar paviršutiniški reformų mėginimai iš tikrųjų tik dar labiau silpnina mokytojų atsivadimą, jie tik pablogina padėtį. Be to, kaita geriau priimama, kai ji kyla organizacijos viduje, o neateina iš išorės. (Želvys, 1999)

Įgyvendinant švietimo reformą, efektyvu būtų taikyti integruotą įgyvendinimo strategiją. Tai reiškia, kad svarbu susieti abu: „iš viršaus“ ir „iš apačios“ – kaitos modelius (Hopkins ir kt., 1998). Pasak mokslininko, geriausiu atveju „iš viršaus“ iškeliami politikos tikslai, bendra strategija ir veiksmų planai; atsakas iš apačios apima diagnozę, prioritetų nustatymą ir įgyvendinimą. Pirmasis numato svarbiausius principus, išteklius ir galimą pasirinkimą, antrasis – energiją ir įgyvendinimą mokykloje.

Šiuo atveju, siekiant iškelti produktyvius ir veiksmingus švietimo sistemos tobulinimo tikslus, viziją bei strategijas, svarbus tampa objektyvus esamos situacijos stratifikacijos klausimais išsiaiškinimas švietimo praktikoje, t.y. situacijos analizė.

## 1.2. Lygybė kaip socialinės analizės ir socialinių pokyčių objektas

Lietuvoje iki šiol stratifikacijos klausimas ugdyme nagrinėtas labai mažai. Socialinio sluoksniavimo aspektai Lietuvos švietimo sistemoje buvo analizuojami 2001 metų pabaigoje Lietuvos švietimo ir mokslo ministerijos inicijuotame tyrime “Socialinės pedagoginės vaikų ugdymosi sąlygos rytų Lietuvoje”.

Šiame tiriamajame darbe Lietuvos socialinių tyrimų darbuotoja I. Šutinienė (2002) analizavo lygių galimybių įgyti išsilavinimą sąlygas, daugiau dėmesio skirdama tautinių mažumų Rytų Lietuvoje stratifikacijos klausimui. Mokslininkė išvelgia socialinės nelygybės reiškinį švietimo sistemoje, nors švietimas turėtų būti vienas svarbiausių veiksnių, padedančių peržengti šių sąlygų sukuriamas ribas ir siekti socialinės lygybės. Ji konstatavo, kad nelygias išsilavinimo įgijimo galimybes didžiaja dalimi lemia kultūriniai ir socialiniai veiksniai. Iš aplinkos atsinešta socialinė, ekonominė ir kultūrinė nelygybė dideliu laipsniu įtakoja mokinių motyvaciją, aspiracijas bei pasirinkimus, mokymosi bei socializacijos mokykloje rezultatus. Pasak jos, nepaisant lygių teisių į išsilavinimą ir švietimo sistemos siekiamų vienodų lavinimosi sąlygų, visuomenės ekonominė, socialinė ir kultūrinė nelygybė turi tendenciją “atsigaminti” kitoje kartoje, dalinai ir per švietimo sistemą.

Mokslininkė teigia, “*nors visuomenės nelygybių įveikimas mažai priklauso nuo mokyklos, į šiuos veiksnius reikėtų atsižvelgti, ypač didėjant visuomenės socialinei ir ekonominei nelygybei, skurdui. Reikėtų stengtis, kad švietimo sistema kuo labiau trukdytų socialinės ir turinės nelygybės “atsigaminimo” kitoje kartoje tendencijoms, pavyzdžiui, kad joje nesiformuotų segregacija, atitinkanti visuomenės socialinius – ekonominius padalijimus (nebūtų, nors oficialiai ir neįvardijamų, profesijų ar mokyklų, prieinamesnių “turtingesiems” arba “vargšams”, nesiformuotų vienalytės vaikų socialinės kilmės požiūriu klasės ir mokyklos ir pan.)*”. (Šutinienė, 2002).

Iš tiesų, Lietuvoje, siekiant efektyviai tobulinti švietimo sistemą, politiką stratifikacijos klausimu, svarbu daugiau dėmesio skirti esamos situacijos mokyklose analizei, atlikti daugiau tyrimų, leisiančių numatyti veiksmingus tikslus, strategijas. Tačiau prof. R. Želvys (1999) pažymi, jog kol kas tik išskirtiniais atvejais mokslininkų tyrimai daro įtaką politiniams sprendimams dėl švietimo. Ir vis dėlto jis siūlo “*ad hoc*” veikti netiesiogiai – inicijuojant viešą gautų rezultatų aptarimą arba plečiant jų bendrą edukologinį akiratį.

Nemažą indėlį švietimo sistemos tobulinime turi įvairios organizacijos, įgyvendinančios praktiškai švietimo politikos iškeltus tikslus.

2000 m. Pasaulio švietimo forume Dakare 164 pasaulio valstybių, tarp jų ir Lietuvos, atstovai įsipareigojo iki 2015 m. visiems suteikti išsilavinimą. Remdamasi šio forumo

rekomendacijomis Lietuva viena iš pirmųjų pasaulyje (2001 metais) įkūrė Nacionalinį švietimo forumą, kuris prisiėmė atsakomybę Lietuvoje įgyvendinti 2000 metų UNESCO organizuoto Pasaulio švietimo forumo išipareigojimus „Švietimas visiems“. Rezoliucijoje akcentuojamas sąlygų sudarymas visiems įgyti pamatinių gebėjimų, žinių, socialinių įgūdžių bei praktinio veikimo galių, siekimas mažinti skurdą, socialinę atskirtį, įgyvendinti teisingumo principą bei padėti įgyti atsparumą įvairioms socialinio blogio apraiškoms.

Skatindama visų visuomenės sluoksnių dalyvavimą švietimo procese, UNESCO pakvietė dalyvauti pasaulinėje veiksmo savaitėje, į kurią buvo kviečiami Lietuvos moksleivių sąjunga, Lietuvos moksleivių parlamentas ir Lietuvos demokratiškumo ugdymo kolegija. Tomis dienomis jaunimas mokyklose aptarė įvairias švietimo problemas, ieškojo joms priežasčių ir sprendimų, rengė ir patys dalyvavo akcijose, kūrybiniuose projektuose, skirtuose įvairiomis išraiškos priemonėmis analizuoti ir atkreipti dėmesį į švietimo problemas savo mokyklose. Siekta, jog į moksleivių pasiūlymus atsižvelgtų savivaldybių atstovai.

Lietuvos Nacionalinis švietimo forumas, atsiliepdamas į dokumente „Dakaro veiksmų planas. Švietimas visiems: kolektyvinių išipareigojimų vykdymas“, išreikštą siekį užtikrinti kiekvieno kiekvienos visuomenės piliečio švietimą, parengė ir patvirtino Lietuvos „Švietimo visiems“ veiksmų plano gaires. „Gairėse“ numatyta, kad plano realizavimas padės pagerinti vaikų, jaunimo švietimo kokybę, užtikrinti visuotiną švietimo prieinamumą, planuoti ir įgyvendinti kokybiškai naują „Švietimo visiems“ nuostatomis pagrįstą pagrindinį išsilavinimą. Pagrindiniam ugdymui tampant vienu svarbiausių nacionalinės švietimo politikos prioritetų, jis turi būti modernus ir kokybiškas, orientuotas į savarankiško ir atsakingo asmens, aktyvios pilietinės bendruomenės, žinių visuomenės ugdymo tikslus, sudarantis sąlygas visiems įgyti pamatinių gebėjimų, žinių, socialinių įgūdžių bei praktinio veikimo galių, t.y. tapti veiksniumi, padedančiu mažinti skurdą, socialinę atskirtį, įgyvendinti teisingumo principus bei ugdyti asmens atsparumą įvairioms socialinio blogio apraiškoms.

„Švietimo visiems“ veiksmų planas taip pat turi padėti sutelkti ir suderinti visuomenės bei suinteresuotų valstybės institucijų pastangas tęsiant Lietuvos švietimo pertvarką. (Lietuvos nacionalinė UNESCO komisija, 2000).

Siekdamas, kad visuomenė aktyviau įsitrauktų į Lietuvos regionų švietimo politikos kūrimą, įgyvendinant Lietuvos „Švietimas visiems“ veiksmų planą, bei darytų ženklėnę įtaką vietos savivaldos institucijoms, Švietimo kaitos fondas (2004) paskelbė konkursą „Švietimo forumai“, kurio tikslas - skatinti regioninės švietimo politikos formavimąsi inicijuojant ilgalaikio Nacionalinio Lietuvos „Švietimas visiems“ veiksmų plano rengimą regionuose ir siekiant užtikrinti teisę visiems Lietuvos žmonėms įgyti aukštos kokybės pagrindinį išsilavinimą.



Taigi socialinės lygybės sklaidą vykdo ir nevyriausybinės organizacijos, jos imasi kryptingų projektų kurti mokyklose demokratiškus santykius. Tai Lietuvos žmogaus teisių centro projektai “Žaidžiamieji rinkimai”, “Veiksmo diena”, “Mokyklos tarybų mokymas”, Demokratiškumo ugdymo kolegijos projektas “Demokratija mokykloje”, Atviros Lietuvos fondo Moksleivių nubyrejimo programa ir kt. (Bruzgelevičienė, 2001).

Didelę bei teigiamą nevyriausybinių organizacijų įtaką atskleidė prof. R. Želvys (1999) atliktame tiriamajame darbe “Lietuvos švietimo vadovų požiūris į kaitą”. Faktorinės analizės metu išryškėjo ypatinga Atviros Lietuvos fondo veikla, kuris yra suvokiamas kaip „*sudėtinė valstybinio švietimo sistemos dalis, t.y. kaip institucija, perimanti kai kurias ministerijos funkcijas ir padedanti mokykloms stiprinti savo galias*“. (Želvys, 1999, p.195).

Lietuvai įstojus į Europos sąjungą, projektinė veikla, neigianti žmonių socialinę stratifikaciją, išplėtota: projektai teikiami ne tik Lietuvos Respublikos, bet ir Europos sąjungos mastu.

Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro 2004 m. rugsėjo 22 d. įsakymu Nr. ISAK-1464 numatytos gairės kvietimui teikti paraiškas pagal ribotos trukmės paramos teikimo procedūrą valstybės svarbos projektams įgyvendinti pagal Lietuvos 2004-2006 m. bendrojo programavimo dokumento 2 prioriteto „Žmogiškųjų išteklių plėtra“ 4 priemonę „Mokymosi visą gyvenimą sąlygų plėtojimas“. Ši programa – bendras šaliai skiriamų ES struktūrinių fondų investicijų planavimo dokumentas, nustatantis atitinkamą plėtros strategiją, ES struktūrinės paramos investavimo kryptis bei priemones. Europos socialinis fondas (toliau – ESF) pagrindinis tikslas – užkirsti kelią nedarbiui ir su juo kovoti, plėtoti žmogiškuosius išteklius ir integraciją į darbo rinką, mažinti socialinę atskirtį, skatinti aukštesnį užimtumo lygį, įgyvendinti lygias moterų ir vyrų, įvairių socialinių grupių atstovų galimybes (Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministerija, 2004).

Kaip teigia T. Tamošiūnas (2002), “*visiška švietimo galimybių lygybė sunkiai pasiekama, tačiau toks siekis neabejotinai vertingas demokratinės visuomenės požiūriu. Geresnės švietimo kokybės klausimas yra svarbus visose sprendimų priėmimo pakopose – vyriausybinių institucijų, savivaldybių, mokyklų bendruomenių veikloje.*”

### 1.3. Stratifikacija mokykloje kaip socialinė neišvengiamybė:

#### P. Bourdieu koncepcija

Tobulinant švietimo sistemą, švietimo politiką, labai didelę reikšmę šiame procese užima mokykla. D. Hopkins ir kt. (1998) teigia, jog kaitos pobūdį, mastą ir tempą vietos lygmeniu lemia vietos veiksniai, kurie iš esmės aukštesnio lygmens politikos kūrėjams nepavaldūs. Galų gale ugdymo rezultatai priklauso ne nuo sprendimo priimti naują veiklos programą, o nuo jos įgyvendinimo, kuris vyksta būtent mokykloje.

Į švietimo valdymą žiūrint per socialinės stratifikacijos prizmę, mokyklą pravartu suvokti kaip socialinę instituciją.

Mokykla – oficiali organizacija, kuriai tenka svarbus vaidmuo vaiko ugdymo, socializacijos procese. (Rist, 1970).

Socializacija yra būtina kiekvienos visuomenės funkcionavimo sąlyga. (Kviestkienė, 2000). Kaip teigia J. Vaitkevičius (1995), socializavimas – tai žmogaus adaptavimasis jį supančių žmonių bendrijoje. Jis reiškiasi tuo, kad gyvendamas grupėje, visuomenėje, jis įsisavina visuomenės, grupės patirtį, papročius ir kt., t. y. perima žmonijos sukurtą kultūrą ir tampa pilnavertis jos narys.

**Mokykla** - vienintelė tautos institucija, konkrečiai leidžianti jaunuoliams sistemingai susipažinti su vertybių ir pažiūrų, socialinėmis, ekonominėmis ir politinėmis sistemomis. Prof. dr. J. Ruškus teigia, kad *“mokykla yra socialinė ir kultūrinė institucija, kurios aplinkoje komunikacinių sistemų tinklų dėka keičiamasi mintimis, ištekliais ir asmenimis”*. (Ruškus, 2000, p. 41).

Mokyklą plačiaja prasme galima suvokti kaip reiškinį, švietimo proceso sinonimą ir kaip konkrečią mokymo ir auklėjimo įstaigą, pedagogų ir mokinių bendruomenę. (Dzenuškaitė, 1996)

Nors švietimo įstatymuose prioritetas teikiamas lygių galimybių užtikrinimui, tačiau realiai žvelgiant į šią situaciją, pastebima ryški prieštara: socialinė nelygybė reiškiasi per švietimo sistemą; mokykla kartais gali net sustiprinti ar įtvirtinti išorinių veiksnių skatinamą nelygybę.

Pasak T. Tamošiūno (2002), ši socialinė organizacija visuomenėje atlieka labai svarbią individų dislokacijos įvairiose visuomenės pozicijose funkciją – taikydami gautą išsilavinimą žmonės gauna geresnį arba blogesnį darbą, pakliūna į aukštesnę arba žemesnę socialinę strata, naudojami skirtinga socialine galia. Mokykla, selekcionuodama individus ne vien tik pagal jų edukacinius gebėjimus, bet ir pagal šeimos ekonominę padėtį, neretai prisideda prie socialinės hierarchijos reprodukovimo ir tai ypač ryšku tais atvejais, kai sociokultūrinės galimybės gerokai skiriasi.

Šis faktas pagrindžia prancūzų sociologo P. Bourdieu požiūrį į mokyklą kaip socialinės stratifikacijos agentą.

**Agentas** - tai veiksnys, tai reiškinių, vykstančio gyvojoje ar negyvojoje aplinkoje, priežastis. (Tarptautinių žodžių žodynas, 1985).

P. Bourdieu teorijos pasirinkimą lėmė jos naujas požiūris į visuomenės stratifikaciją, pabrėžiant svarbą atsižvelgti į kultūrinį ir socialinį kontekstą. Be to būtina akcentuoti, jog švietimo vadyba, siekdama tobulinti švietimo sistemą, prioritetą teikia pirmiausia mokyklos kultūros tobulinimui, o tik po to – perstruktūrizavimui. Mokyklos tobulinimo, o kartu ir visos švietimo sistemos sėkmę lemia pirmiausia mokyklos kultūra, t.y., jos narių pasaulėžiūra, vertybės, tarpusavio santykiai ir pan.. (Hopkins ir kt., 1998).

Prancūzų sociologas P.Bourdieu (1998) mokyklą suvokia kaip “paskirstymo mašiną”, kuri skirsto žmones į skirtingus sluoksnius pagal jų socialinę kilmę, dėl to vargingų šeimų vaikams kyla daugiau sunkumų. Pasak jo, mokykla perteikia visuomenės hierarchijas įvairiomis priemonėmis: pažymiais, testais ir kt., ji padeda pagrindus moksleivių socialinių sluoksnių suvokimui kaip natūraliam, priimtinau reiškiniui.

P. Bourdieu (1998), analizuodamas stratifikacijos raišką mokykloje, paliečia galios įtaką susiskirstymui į socialinius laukus (stratas), kurią prižiūri socialinė kontrolė, t. y. pastangos, užtikrinančios priimtina socialinio lauko narių elgesio būdą. Jis socialinę kontrolę įvardija terminu “*habitus*” – tai stabili dispozicijų sistema, akcentuojanti principus, kurie nesąmoningai įtakoja žmonių suvokimą, pasaulėžiūrą. Habitus yra panaudojamas kaip dominuojančio elito galia, kurios egzistavimo funkcija įvardijama “*simbolinė prievarta*”. Pastaroji įperša savo vertybių hierarchiją, reikšmių sistemą, kurios tampa lyg savaime suprantamos. Šios prievartos pagalba įvykdoma suvokimo transformacija ir “viešpatavimo- paklusimo” santykių kristalizacija. Simbolinė galia iškyla ir viešpatauja, nes būtent nuo jos kenčiantys žmonės pripažįsta jos legitimia.

Pasak prancūzų sociologo, švietimo sistemoje nelygybė dažniausiai reiškiasi ne atvira segregacija, o vadinamaisiais slaptaisiais veiksniais, kurie yra išreiškiami koreliacija tarp tikimybių (*a posteriori* arba *ex post*) ir galimybių (*a priori* arba *ex ante*). Yra įvertinamos agentų “*prigimtinės galimybės, egzistuojančios objektyviai ir subjektyvūs lūkesčiai*”. Tokiu būdu agentai, kokybiškai “pasverdami” informaciją ne tik dėl kitų agentų ekonominių ir socialinių sąlygų, bet ir specifinių lūkesčių bei kapitalo (kuris yra suvokiamas kaip galimybių instrumentas), buriasi į tam tikrus socialinius laukus.

P. Bourdieu socialinius laukus charakterizuoja skirtingomis kapitalo formomis.

Išskiriamos šios kapitalo formos:

- Ekonominis kapitalas.
- Kultūrinis kapitalas (išsilavinimas ir pan.)
- Socialinis kapitalas – tai resursai, kuriuos sukuria individų tarpasmeninių santykių tinklas (pvz.: santykiai su aplinkiniais).



strategija. Ji orientuojasi į socialinių sistemų kultūros arba klimato, t.y. vaidmenų, normų, vertybių kaitą. Šis modelis vertinamas kaip bandymas pakeisti politinį administracinį kaitos modelį, grindžiamą prielaida, kad kiekvienoje visuomenėje dominuoja socialinės grupės, kurios per mokyklą stengiasi išlaikyti sau priimtinas vertybes bei ideologiją. (Želvy, 1999).

Pastaruoju metu kultūrinės strategijas siekiama sieti su politinėmis: kultūros pokyčiai priklauso nuo organizacijos politikos, derinant sprendimus ne tik su centrinio lygmens sprendimais, bet ir su konkreto vartotojo interesais. Šiuo atveju formuojasi naujas modelis – aktyvaus atsinaujinimo modelis (pagal Ellstrom). Pagal jį kaita yra suprantama kaip socialinio mobilumo ir organizacijos narių mokymosi procesas: „*planinga kaita vyksta mobilizuojant žinias, patyrimą, bendradarbiaujant ir suteikiant organizacijos nariams galimybes atrasti ir pritaikyti savo sugebėjimus*“. (Želvy, 1999, p. 76). Šis modelis yra artimas besimokančios organizacijos modeliui.

I.Gučinskienė (2002) mano, kad visos organizacijos, norėdamos gyvuoti, privalo palaikyti ryšius su išoriniu pasauliu. Šiuolaikinėse organizacijose, jų veikloje atsispindi ryšiai su aukštesnėmis institucijomis, teise, politinėmis ir kitomis institucijomis. Decentralizuojant švietimo sistemą, mokyklos taip pat vis labiau tampa priklausomos nuo išorinių poveikių. (Želvy, 1999)

G. Poderienė (2003) išskiria šiuos išorinius veiksnius, kurie nors ir netiesiogiai, tačiau veikia ugdymo instituciją, mokinių, kartu ir visą švietimo sistemą:

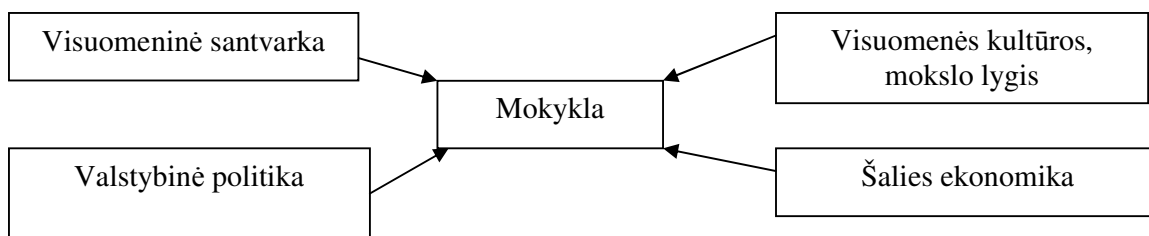
- sociokultūriniai veiksniai (demografija, socialinės ir kultūrinės vertybės);
- ekonominiai – finansiniai veiksniai ;
- politiniai – ideologiniai ir pasaulėžiūriniai veiksniai;
- moksliniai ir techniko-technologiniai veiksniai.

Taip pat pažymima, jog mokyklą įtakoja ne tik politiniai veiksniai, bet ir visuomenės santykių sistema, visuomenės nuomonė, visuomenės sąmonė, įstatymų leidyba, teisėtvara, teisėsauga. Įvertinant dabartinius visuomenės prioritetus, paremtus daugiau materialinėmis vertybėmis, socialinė nelygybė, stratifikacija švietimo sistemoje praktiškai tampa neišvengiama. Kad ekonominiai skirtumai šiuolaikinėse visuomenėse yra vieni ryškiausių nelygių švietimo galimybių veiksmų, pastebi užsienio šalių tyrinėtojas J. Coleman. Pasak jo, kilmė ir aplinka turi daugiausia įtakos mokinių nelygybei, kurią žmonės patiria suaugusiųjų gyvenime. (Arends, 1998)

**Socialinė stratifikacija** – tai socialinių padėčių hierarchija, kuri rodo nelygų turto, galios ir prestižo pasiskirstymą visuomenėje, ir kurios dėka ši nelygi padėtis perduodama iš kartos į kartą. (Liuobikienė ir kt., 1997). Pastarajame apibrėžime taipogi išryškėja socialinė nelygybė kaip neišvengiamas procesas, kuris didele dalimi yra įtakojamas išorinių jėgų bei visuomenės narių ankstesnės patirties.

J. Vaitkevičius (1995) išryškina šiuos mokyklą įtakančius veiksnius:

2 schema



Mokykloje mokiniai mokosi prisitaikyti prie hierarchinės institucijos, kurioje galia ir privilegijos paskirstytos nevienodai ir nelygiai. Tokia paslėpta mokymo programa, kurioje egzistuoja nerašytos elgesio taisyklės, paruošia vaikus išoriniam pasauliui, būtent išmoko “tinkamai elgtis” visuomeniniame gyvenime. (Rist, 1970).

Pasak prof. R. Želvio (1999), kadangi mokykla yra visapusiškai priklausoma nuo socialinės aplinkos, ji neturėtų prisiimti moralinės atsakomybės už švietimo problemas, kurių užuomazgos glūdi už švietimo sistemos ribų. R.Žukauskienė mano, jog nelygybės situacijos švietimo įstaigose nevertėtų dramatiškai, nes “*taip yra visame pasaulyje*”. (Užsienis, p. 9)

Akivaizdu, kad mokykloms labai sunku išspręsti šią problemą, tačiau jos privalo prisiminti, kad yra bendro sprendimo dalis. I. Kantas teigia: “*Ydos daugiausia kyla iš to, kad civilizacija daro prievartą silpnai prigimčiai, ir tuo pačiu mūsų, kaip žmonių paskirtis – mokėti iškopti iš primityvios, tarsi gyvūnų, būsenos.*” (Kantas, 1990, p. 26).

Tobulėjančios organizacijos turi rinktis, kas joms palankiausia, mėginti pasitelkti įvykius kaip veiksmo skatintojus, ribojimus paverčiant naujomis galimybėmis ir susilpninant ar sušvelninant neigiamą poveikį. Tokios organizacijos savo tikslo suvokimą turi naudoti kaip atrankos mechanizmą, suvokti, kad aplinka neprivalo teikti jokių malonių, ir svarbiausia – “*pasižymėti nenumaldomo domėjimosi ir mokymosi troškuliu, nes tai vienintelis būdas išgyventi ir sėkmingai dirbti sudėtingoje aplinkoje*”. (Fullan, 1998, p. 67).

Kaip teigia dr. G. Šaparnis, “*atsižvelgiant į švietimo įstaigų paskirtį, pašaukimą, prioritetą paprastai yra ir turi būti teikiamas ne grynai ekonominiams parametrų, bet žmogiškiems santykiams ir kultūriniam pradui*”, nes pirmiausia mokyklos paskirtis yra ugdyti, o ugdymą galima abstrakčiai apibrėžti kaip “*žmonių bendravimą kultūros vertybių pagrindu*”. (Šaparnis, 2000, p. 1.3).

Pasak D. Hopkins (1998), įgyvendinant švietimo reformą, reikia diegti ne pavienes naujoves, bet keisti mokyklos kultūrą. Jis organizacinio pokyčio įgyvendinimą sieja su naujais mokytojų elgesio būdais, pakitusiais kai kurių mokytojų įsitikinimais ar vertybėmis.

M. Fullan (1998) išskyrė šiuos mokyklos tobulinimo proceso veiksnius:

1. Vadovavimo proceso jautimas.
2. Pamatinė vertybių sistema; čia kalbama apie sutarimą dėl didelių lūkesčių, aiškiai suformuluotų tikslų, taisyklių, nuoširdaus rūpinimosi vienas kitu.
3. Intensyvi sąveika ir bendravimas.
4. Kolektyvus planavimas ir įgyvendinimas.

Veiksmingoms mokykloms būdinga bendradarbiavimo kultūra, leidžianti dirbti darniai ir sutartinai, sukuriant turiningą ir prasmingą aplinką mokytojams ir mokiniams. Šis veiksnys taip pat padėtų plėtoti marketingą, formuotų teigiamą mokyklos įvaizdį. Todėl siekiant sėkmingo mokyklos tobulinimo yra būtinos tokios strategijos, kurios būtų tiesiogiai nukreiptos į mokyklos kultūrą, kurią kuria patys dalyviai. (Hopkins, 1998).

## 1.4. Socialinė stratifikacija klasėje: tyrimų apžvalga

Švietimo kaita yra sudėtingas procesas, o jos poveikio mokinių laimėjimams galima tikėtis tik tada, kai ji apima visą grandinę įvykių: nuo švietimo politikos per vietos kontekstą ir politikos interpretavimą iki veiklos klasėje. (Hopkins, 1998).

Klasė yra pirminis formalus kolektyvas, kuriame mokinys praleidžia daug laiko tarp savo bendraamžių. Remdamiesi turimomis žiniomis, emocijomis mokiniai vertina vienas kitą skirtingai. Klasėje susidaro nelygiareikšmių santykių tinklas dalykinių ir emocinių santykių sistemoje, formuojasi mokinių grupės. Dėl šių priežasčių vieni mokiniai sėkmingai adaptuojasi mokyklos aplinkoje, kiti, deja, susiduria su didelėmis bendravimo problemomis, kurios gali įtakoti neigiamą tolimesnį asmenybės vystymąsi.

Pasak R. Žukauskienės (1996), daugeliui mokyklinio amžiaus vaikų priklausomybė nuo tėvų perauga į priklausomybę nuo savo bendraamžių, susidaro tam tikra vaikų visuomenė, kuriai būdingos spontaniškai sukurtos, specifinės taisyklės, dažniausiai besireiškiančios konformistiniu elgesiu.

I.Gailienės (2001) atliktame tyrime “Atstumtieji klasėje: situacijos bendrojo lavinimo mokykloje analizė” analizuojamas nelygybės ugdymo institucijoje aspektas – moksleivių atstūmimas. Autorė teigia, jog atstumtieji moksleiviai nuolat išgyvena frustracijos būseną, kurios tipinėmis, nepageidautinomis pasekmėmis įvardijamas pasyvumas, saviizoliacija, destruktivus elgesys. Tyrimo rezultatai nurodo, jog mokytojai savo klasėse pastebi nemėgstamus mokinius, suvokia ir nurodo daug atstūmimo priežasčių, tačiau pažymima, jog jos dažnai esti paviršutiniškos, gilesnės priežastys net neanalizuojamos. Taip pat išryškėja, kad moksleivių statuso lygis įsitvirtinęs vaikystėje (t.y. pradinėse klasėse), turi tendenciją nekisti, tad atkreipia pedagogų dėmesį į išsamesnę ugdytinių tarpasmeninių santykių analizę, efektyvesnę integraciją.

Richardas ir Patricia Schmuckai, remdamiesi tarpasmeninių santykių ir grupės dinamikos sąvokomis bei tyrimais, suformavo klasės grupės modelį. Pasak jų, teigiamą klasės klimatą kuria mokytojai, diegdami mokiniams svarbius bendravimo įgūdžius grupėje ir tarp savęs bei padeda klasei formuotis kaip grupei. Schmuckai išryškina šešias tarpusavyje susijusių procesų, kuriančių teigiamą klasės klimatą, grupes:

- **Lūkesčiai.** Mokslininkus domina, kaip ilgainiui lūkesčiai tampa pavyzdžiu ir kaip jie veikia klasės klimatą ir mokymąsi.
- **Vadovavimas.** Čia atkreipiamas dėmesys į tai, kas kokią valdžią ir įtaką turi klasėje ir kaip tai lems grupės sąveiką.



- **Patrauklumas.** Aptariama tai, kaip žmonių klasėje tarpusavio pagarba ir vertinimas veikia klasės klimata. Mokslininkai ragina mokytojus padėti sukurti klasės aplinką, kurioje bendraamžių grupėse nebūtų grupuočių ir kad nė vienas moksleivis neliktų be draugų.
- **Normos.** Normos yra toks elgesys, kurio klasėje tikisi ir laukia mokytojai, mokiniai. Schmuckai vertina tokias normas, kurios skatina teigiamus tarpusavio santykius bei padeda mokiniams įsitraukti į akademinį darbą.
- **Bendravimas.** Siekiant sudaryti teigiamą klasės atmosferą, labai svarbu plėtoti atvirą, gyvą bendravimą, kuriam būdingas aukštas dalyvių įsitraukimo laipsnis.
- **Susitelkimas.** Šis procesas yra susijęs su mokytojų ir mokinių jausmais ir išipareigojimais klasei kaip grupei. Būtina, jog šis susitelkimas prisidėtų prie akademinio darbo, grupės narių geros savijautos. (Arends , 1998).

Mokytojo pozicija klasėje, santykis su kiekvienu mokiniu turi neabejotinos įtakos paauglio socialiniam statusui klasėje. Pedagogas užima ne tik mokinio aplinkos sudarytojo, bet ir mokinio savivertės, socialinių įgūdžių formuotojo vaidmenį ugdymo procese. (Ruškus,2000).

Sąveiką klasėje ypatingai įtakoja lūkesčiai.

Bene žymiausias mokytojų lūkesčių įtakos mokinių pasiekimams tyrimą “Pigmaliono efektas” atliko Rosenthal ir Jacobson. Tyrimas atskleidžia pedagogų diferencijuotą elgesį su mokiniais, kurį lemia ugdytojų lūkesčiai. Tokiu būdu vyksta mokinių kategorizacija, įtakojanti mokymosi pasiekimus, mokymosi motyvaciją ir jų autokonceptijas. (Suslavičius, 1995).

Mokytojų požiūrį į mokinius didele dalimi įtakoja tėvų ekonominis – socialinis statusas, jų užimamos pareigos, vaikai iš skurdžiau gyvenančių šeimų dažniau turi elgesio problemų, pasižymi netinkamu elgesiu (destruktyviu elgesiu jie mėgina atkreipti į save dėmesį, spręsti savo ekonomines problemas). (Daugirdienė, 2003, Užusienis, 2003).

M.L.Silberman (1971) atliko tyrimą, kurio metu išryškėjo mokytojo požiūrio ir diferencinio elgesio tarpusavio priklausomybė. Apklausus mokytojus bei atlikus stebėjimą, išryškėjo keturi faktoriai, įtakojantys mokytojo požiūrį į mokinį: prisirišimas (attachment), susidomėjimas (concern), abejingumas (indifference) ir atmetimas (rejection).

R.Rist (1970), atlikęs tyrimą, taip pat pastebėjo, jog mokykloje atsiskleidžia skirtinga mokytojo sąveika su tam tikrais mokiniais, pasireiškianti nelygiareikšmiškų užduočių pateikimu, paaiškinimu, skirtingų standartų taikymu, kas įtakoja skirtingus vaikų gebėjimus. Tokia grupinė klasės ar mokyklos dinamika, kurią jis vadina klasės sociologija, iššaukia švietimo sistemoje skirtingas vaikų galimybes bei pasiekimus.

Mokinių suvokimą apie mokytojų diferencinį elgesį su jais išryškina G. Navaičio (2001) atlikto tyrimo rezultatai: dauguma respondentų įžvelgia empatijos stoką, nesupratimą, nenorėjimą bendrauti su visa klase, taip pat neteisingą, nevienodą tapataus atsakinėjimo vertinimą.

Išankstinės neigiamos, nepagrįstai hiperbolizuotos nuostatos apie mokinio mokymosi rezultatus bei beviltiškas požiūris į jį kelia pavojų moksleivio motyvacijai: tai dažniausiai sukelia vaiko nenorą mokytis, jis nebemato prasmės stengtis ir atsižvelgdamas į kitų elgesį su juo, galiausiai visiškai nuvertina savo galimybes. (Good ir kt., 1974 ). Nustatyta, kad dėl to pažymiai vidutiniškai sumažėja 15%. (Rimm., 1998). Taip pat pedagogų išankstinių nuostatų sąlygotas, kartais netgi nevalingas elgesys su “atmestais” mokiniais (pvz.: sarkastiški užgauliojimai, nepagarbus išvaizdos, kilmės replikavimas) įtakoja pastarųjų agresiją, destruktivų elgesį. (Kazlauskas, 2004). Toks mokytojo elgesys tampa priežastimi, dėl kurios mokinys smunka dar žemiau, negu būtų priešingu atveju.

Kartais žemi lūkesčiai ar žlugęs požiūris egzistuoja todėl, kad mokytojas nusivilia kai kuriais mokiniais ir tiesiog priima jų nesėkmes moksle, vietoj to, kad dėtų kažkokias pastangas, siekiant pakeisti esamą situaciją. Pedagogo netinkamas požiūris ir lūkesčiai tarsi „pateisina“ su mokiniais kylančias problemas ir tarsi užpildo darbo spragas, o tai padeda mokytojui neprisiimti atsakomybės dėl problemos ir taip “pateisinti” visas mokinio nesėkmes, jų net neanalizuojant. (Paulauskas, 2004).

Žmonių poreikiai ir lūkesčiai yra organizacijų socialinės veiklos pagrindas. Tai formuoja teigiamų nuostatų įtaką žmonių galimybių augimui – tiek profesionaliai, tiek kūrybiniu požiūriu. Tikėjimas, kad žmonės yra svarbūs sąlygoja tai, kad jie iš tikrųjų tokiais ir tampa. (Jucevičius, 1998).

M.L.Silberman (1971) siūlo, jog siekiant nuslėpti pojūčius prieš klasę, efektyviausias būdas būtų organizuoti sąveiką klasėje taip, kad mokytojas ne visada iš karto ištrauktų į kiekvieną įvykį. Sušvelninus sąveikos vaidmenį, būtų sudaromos galimybės “išsilaisvinti” mokytojui, tapti objektyvesniam, kas padėtų išvengti išankstinių nuostatų.

Pedagogai pernelyg dažnai dėl netinkamo ugdytinių elgesio kaltina šeimą, socialinę aplinką, tačiau pamiršta ar tiesiog nesuvokia savo įtakos – savo veiksmų, žodžių, nuostatų poveikio. (Kazlauskas, 2004). Visgi mokyklos bendruomenė turi prisiimti dalį atsakomybės už tai, kas atsitinka jaunuoliams, kuriais ji rūpinasi. (Želvys, 1999).

Mokytojai gali išvengti tokių ugdymo problemų pritaikydami tam tikrus metodus, mokant ir patys mokydami atpažinti bei pripažinti savo požiūrius ir lūkesčius į individualius mokinius bei kontroliuoti savo elgesį jų atžvilgiu. (Good ir kt., 1974).

Galima remtis šiuo metu vartojamomis strategijomis – įpročiu analizuoti, vesti asmeninius užrašus, tirti veiklą, dirbti naujoviškose auklėjimo ir bendradarbiavimo aplinkose. (Fullan, 1998).

Pasak J. Laužiko, siekiant mokytojui save realizuoti kaip socialinio tipo asmenybę, bendraujant su vaikais, svarbiausia “nuolatos stebėti ir stebėti, tirti ir tirti”. (Uzdila, 1991, p. 68).

Didelę įtaką pozityviam socialinės stratifikacijos mažinimui švietimo sistemoje gali turėti taikoma normatyvinė/ perauklėjimo strategija (pagal Chin, 1969), nukreipta į praktikų nuomones, pažiūras ir normas - vykdant reformą, svarbu keisti jų dalyvių požiūrius, santykius ir vertybes. Ši strategija dažniausiai įgyvendinama grupiniame darbe, per abipusį tarpasmeninį bendravimą ir keitimąsi informacija. (Želvys, 1999).

Vykdant švietimo reformą dažnai yra tikimasi, jog naujos mokyklos struktūros nulems ir naujus elgesio modelius, tačiau taip dažniausiai neįvyksta. Organizacijos turėtų pradėti atsinaujinti nuo mažų, nedidelių, periferinių struktūrų. Šiuo atveju tai galėtų būti mokyklos bendruomenių nauji elgesio būdai, naujoviško mąstymo propagavimas, o po to, įsitikinus, kad mokyklos struktūra tam nepritaikyta, ji keičiama. Kitaip tariant, nuo rekultūrizacijos einama prie restruktūrizacijos, o ne atvirkščiai. (Želvys, 1999). M. Fullan (1998) teigia, jog pakeisti formalias struktūras anaipol nereiškia pakeisti išgalėjusias normas, įpročius, įgūdžius bei nuostatas, mokytojų nuostatos daug svarbesnės nei struktūros dalykai.

Konkrečiais atvejais svarbiausia, kad mokytojai nepamirštų, savo pirmaeilio įsipareigojimo - mokyti ir padėti kiekvienam mokiniui tobulėti, siekiant kuo aukštesnių rezultatų. (Good ir kt., 1974). Be to, svarbu nepamiršti pagrindinio vertinimo tikslo – stimuliuoti žmogaus pažinimo ir savirealizacijos poreikį, o ne slopinti, keliant nepasitikėjimą savimi ir savo jėgomis. (Lukšienė, 2001). Nereikia pamiršti, jog šiuos tikslus skelbia ir demokratiniiais principais grindžiami švietimo dokumentai.

J. E. Brophy (1983), apibrėždamas pedagogų darbo strategiją, siekiant efektyvių rezultatų, pažymi, kad svarbią vietą užima tolygi sąveika su mokiniais mokymo proceso metu.

T. L. Good ir kt. (1974), tyrę pedagogų lūkesčius, numatė tam tikras bazines pedagogo nuostatas, siekiant gerinti mokymosi motyvaciją:

- Pasitenkinimas darbu ir mokymo džiaugsmas. Turintiems tokias nuostatas mokytojams lengviau užmegzti kontaktus, pastebėti kiekvieno samens savybes.
- Bent minimalių reikalavimų kėlimas visiems mokiniams.
- Požiūris į mokinius kaip į asmenybes, o ne kaip į stereotipinę grupę.
- Atsakomybė už mokinius, savo paties sunkumus.
- Lemiamų mokymo aspektų suvokimas.
- Gebėjimas motyvuoti mokinius.

Pasak B Everard ir kt. (1997), siekiant efektyviai organizuoti darbą bei gauti norimus rezultatus, būtina stiprinti žmonių motyvaciją, leidžiant atsiskleisti jų savarankiškumui, kur labai svarbu *“būti pasirengusiems keisti savo pačių pradinį supratimą, ką ir kaip reikia daryti”*, kitaip tariant – išankstinę nuostatą. (Everard, 1997, p. 23). Svarbu, kad mokytojas nepaneigtų vaiko nuomonės

“pajėgsiu”, leistų išbandyti save. Moksleivio siekių slopinimas, diskriminacija – pats netinkamiausias sprendimas. (Lukšienė, 1995).

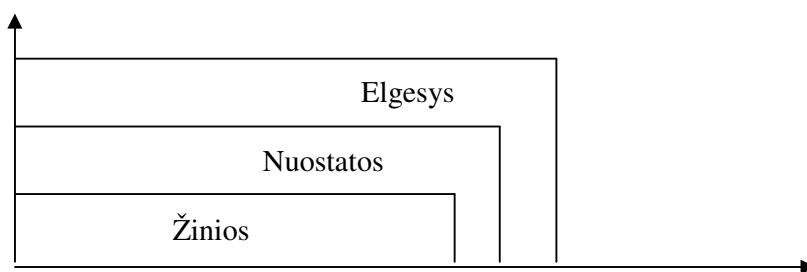
Dr. M. Barkauskaitės atlikto tyrimo “Lietuvos švietimo reformos eigos tyrimai” metu išryškėja, kad mokyklose išlikęs autokratinis darbo ir veiklos stilius, įtempta atmosfera klasėse, *“neleidžia įsitvirtinti vienai iš esminių reformos nuostatų – sudaryti sąlygas vaikui atsiskleisti, o mokytojui priimti vaiką tokį, koks jis yra, ir siekti visų jo galių pilnutinio atsiskleidimo ir puoselėjimo.”*(Barkauskaitė, 1997, psl.37). Prof. G. Merkys (2005) autoritarizmo apraiškas mokykloje išvelgia vis dar išlikusiame kai kurių mokytojų siekyje fetišizuoti pedagogo autoritetą, kuris iššaukia hierarchijos formavimąsi. Jis pastebi, kad tokie mokytojai “linkę vertinimą panaudoti mokinių skirstymui pagal “rangus”, o ne mokymuisi skatinti”.

Išryškėja, jog mokykla, kaip ir kitos tradicinės socialinės organizacijos nenori keisti nusistovėjusio *status quo*, įprasto jėgų santykio arba stengiasi keisti kuo mažiau. Šiuo atveju mokytojai mano, kad moksleiviai nėra pajėgūs prisiimti atsakomybės, kurią suteikia galia ir valdžia, kai tuo tarpu jie yra aktyvūs mokymosi proceso dalyviai. Būtent galių perskirstymo konfliktas yra didžiausia kliūtis, trukdanti įgyvendinti pokyčius. (Želvys, 1999).

Mokytojus M. Fullan (1998) įvardija kaip ugdymo pokyčių ir visuomenės procesų gerinimo tarpininkus. Su jais yra siejami reformų lūkesčiai. Siekiant veiksmingų socialinės stratifikacijos pokyčių, reikalingi mokytojų įgūdžiai, sugebėjimas, išsipareigojimas, motyvacija, tikėjimas, išvalgos, jų asmeninės vizijos, tikslai, kurie atsiranda pradėjus veikti. Asmeninę pedagogo viziją galima suvokti kaip kelią į organizacinius pokyčius, nes tobulėjančios organizacijos kuria tokią bendrą viziją, kuri atspindėtų kiekvieno jai išsipareigojusio viziją. Skirtingi grupės narių (šiuo atveju – mokytojų) požiūriai dažnai iš anksto padeda atskleisti būsimąsias problemas negu susigyvenusios grupės konformistinis požiūris. Asmeninės vizijos organizacijose gali būti suprantamas kaip atsinaujinimo šaltinis. Meistriškumas ir profesionalumas turi akivaizdžią įtaką ne tik profesinei veiklai, bet kartu yra ir priemonės siekti gilesnio suvokimo. Naujos nuostatos kyla iš naujų įgūdžių, lygiai kaip nauji įgūdžiai iš naujų nuostatų. Taigi meistriškumas labai glaudžiai susijęs su vizija, domėjimusi. Pedagogai turi tobulinti savo profesinę kultūrą, vaduotis iš senų įpročių. Šį uždavinį pasiekti švietimo realybėje padės įgyvendinimo strategijos: *“sėkmingai naujoves įgyvendina tie mokytojai, kurie pasitiki ir yra pasiryžę profesiskai tobulėti”*. (Hopkins, 1998, p. 95). Kaip individualybės, jie turi išsiugdyti asmeninius gebėjimus keistis, domėtis ne tik klase, mokykla, bet ir platesne aplinka, nepamirštant svarbiausio mokymo ir mokymosi uždavinio. Tai įtakos ir visos organizacijos bei jos narių, tame tarpe ir mokinių tobulėjimą, nes būtent išvien veikdami mokyklos darbuotojai gali keisti jos kultūrą, bei įtakoti teigiamą poveikį mokinių laimėjimams.

Vienas iš būdų valdyti sisteminę kaitą yra pasiekti, kad kaita rūpėtų kiekvienam bei kad kiekvienas individas ir organizacija ją gebėtų suvokti. Žemiau pateiktoje schemoje atsiskleidžia individų kaita, įtakojami kartu ir visos organizacijos kaitą. (Hopkins, 1998)

3 schema



R. I. Arends (1998) pastebi, jog įtaką klasei ne visuomet daro tik mokytojas; mokiniai veikia vieni kitus ir gali netgi paveikti mokytojų elgesį. Daug tyrimų pagrindžia, jog daugelis mokinių taikosi prie bendraamžių grupės normų, kurios labai dažnai prieštarauja ugdytojų bei mokytojų normoms.

W. Copelando (1980) atlikto tyrimo rezultatai įrodė, jog mokinių ir bendraamžių grupės gali netgi nulemti mokytojų elgesį: direktyvi ir įtaigi mokytojo elgsena buvo taikoma moksleiviams, turintiems menkesnius gabumus bei silpnesnę motyvaciją, kurių šeimų materialinė padėtis pakankama; tuo tarpu gabesniems ir stipresne motyvacija pasižymintiems mokiniams iš pasiturinčių šeimų mokytojas naudojo nedirektyvų elgesį. (Arends, 1998). Išryškėja akivaizdi mokinių ir mokytojo tarpusavio sąveikos abipusė priklausomybė, paremta stratifikacija, kuriai turi įtakos ne vien tik edukaciniai, bet ir socialiniai bei kultūriniai veiksniai.

R. Rist (1970) teigia: *“Pasirodo, valstybinė mokymo sistema ne tik atspindi platesnės visuomenės formas, bet ir iš esmės padeda jas palaikyti. Ji iš tikrųjų išlaiko tai, kas ideologiškai norima panaikinti – klases skiriančias užtvaras, lemiančias piliečių socialinio ir ekonominio gyvenimo nelygybę”*. (Rist, 1970, p. 449).

Iš esmės reformos neįmanoma įgyvendinti, jei nebus kuriama ir mokinio, ir pedagogo kaitos nuostata. Švietimo sistema keisis norima linkme, jei pati mokykla, kiekviena individualiai, o ne tik įsakoma iš viršaus, įsitikinusi pritaris vykstančiai kaitai ir įsijungs į ją kūrybiškai, t.y. laisvai, įvairiapusiškai ir atsakingai. (Lukšienė, 2001). Pedagogai pirmiausia turi suvokti patys save ir leisti kitų suvokiami kaip pokyčių dinamikos ekspertai. Jei jie taps patyrusiais pokyčių tarpininkais, siekdami moralinio tikslo, jie galės pagerinti iš bet kurios socialinės klasės kilusių moksleivių gyvenimą, kartu ugdyti didesnius visuomenės gebėjimus valdyti pokyčius. Produktyvūs ugdymo pokyčiai kupini paradoksų: rūpestis ir kompetencija, lygybė ir tobulumas, socialinė ir ekonominė plėtra – visa tai gali egzistuoti greta. Tarp jų kylančią įtampą būtina paversti galinga nauja jėga, skatinančia augimą ir vystymąsi. (Fullan, 1998).

## 2. STRATIFIKACIJOS MOKYKLOJE TYRIMO ORGANIZAVIMAS, EIGA IR REZULTATAI

### 2.1. Tyrimo metodologija

T.Charles žodį tyrimas apibrėžia kaip atidus, sistemingas, kantrus nagrinėjimas, kurio tikslas atskleisti ar nustatyti faktus bei sąsajas. Tyrimas tai ne skubotas procesas kai informacijos galima surasti žinyuose, o atidus, sistemingas ir kantrus. Mokslinis tyrimas - tai ypatinga strategija naudojama, norint atsakyti į klausimus ir išspręsti problemas, atskleisti faktus ir jų tarpusavio sąsajas.

Šioje darbo dalyje pagrindžiamas kokybinio tyrimo metodikos pasirinkimas, pateikiami duomenų rinkimo, analizavimo metodai bei tyrimo eiga.

#### 2.1.1. Kokybinės tyrimo metodologijos pagrindimas

Tobulinant švietimo sistemą, vienas iš tikslų – suteikti kiekvienam mokiniui aukštos kokybės ugdymą. Vienas iš svarbiausių jį įtakojančių veiksnių yra socialinio teisingumo mokykloje užtikrinimas, todėl svarbu atlikti socialinės stratifikacijos mokykloje situacijos analizę, padėsiančią numatyti poreikius, tikslus, leidžiančius švietimo įstatymams priartėti prie švietimo realybės.

Socialinės stratifikacijos reiškiniui mokykloje tirti buvo naudojamas kokybinis tyrimo metodas, nes jis leidžia žvelgti į reiškinį iš vidaus, t.y., suvokti žmogiškosios patirties, suvokimo vaizdus iš vidaus. Kadangi socialinės diferenciacijos procesas yra pakankamai sudėtingas, daugialypis, daugiamatis, subjektyvus reiškinys, tirti jo apraiškas švietimo sistemoje pasirodė tikslingiau kokybinės apklausos metu, tiesiogiai kontaktuojant su tiriamaisiais, išsamiau analizuojant atsakymų aspektus. Atvirumo principas suteikia galimybę *“iš realybės ekstrahuoti autentišką informaciją ir hermeneutinės interpretacijos dėka teoriją konstruoti tiesiog iš pačios realybės”*. (Šaparnis, 2000, p. 5)

Praktika rodo prieštarą tarp socialinę lygybę skatinančių įstatymų bei pačios realybės, atspindinčios mokinių ugdymo institucijoje, tiksliau mokykloje, diferenciaciją ne tik pagal edukacinius, bet ir šeimos sociokultūrinę padėtį. Tad tyrimo metu buvo vadovaujama grounded teorijos principu, kuriuo vadovaujantis, reikšmės iškyla iš teksto, kitaip tariant, iš empirinės realybės.

Siekiant formuoti naujas žinias apie moksleivių socialinę stratifikaciją mokykloje, bus taikoma kokybinių ir kiekybinių tyrimų trianguliacijos koncepcija, kuri *“pastaruoju metu šiuolaikinio empirinio socialinio tyrimo metodologijoje ir praktikoje įgauna vis stipresnes pozicijas”* (Šaparnis, 2000, p. 4). Tad kokybinio tyrimo metu gauti duomenys bus formalizuoti, t.y. pateikiami grafinėmis išraiškomis. Tuo siekiama reiškinį identifikuoti sistemiškai.

**Tyrimo imtis.** Tyrimas buvo atliktas dviejose Telšių miesto bendrojo lavinimo mokyklose, kurio metu pokalbiui – interviu respondentai buvo pasirinkti tikslingai. Kaip žinoma, kokybinis tyrimas (šiuo atveju interviu) reikalauja daug laiko, lėšų, o tai apriboja respondentų skaičių, lyginant su kiekybiniu tyrimu. Siekiant išsiaiškinti socialinius dėsningumus, buvo apklaustas vienodas mokytojų ir moksleivių skaičius: 10 Telšių rajono 5 – 9 klasių mokinių ir 10 pagrindinės mokyklos klasių mokytojų, turinčių skirtingą darbo stažą. Moksleivių respondentų imtį sudarė du penktokai ir trys penktokės, trys šeštokai ir dvi šeštokės, taip pat po tris septintų, aštuntų, devintų klasių mergaites bei po du septintų, aštuntų, devintų klasių berniukus. Iš mokytojų buvo apklaustos keturios pedagogės ir vienas pedagogas, turintys mažiau nei 10 metų darbo stažą ir trys pedagogės bei du pedagogai, turintys daugiau nei 10 metų darbo stažą.

Pasirenkant tyrimui klases buvo atsižvelgta į tai, kad 5 klasių mokiniai atėję iš pradinių mokyklų į dalykinę sistemą, susibūrė į naują bendruomenę, pradėjo bendrauti su naujais mokytojais, todėl svarbu buvo stebėti tarpasmeninių santykių formavimąsi naujame kolektyve, tuo tarpu vyresnėse klasėse kolektyvo nariai prie dalykinės sistemos jau turėtų būti adaptavęsi.

Pasirenkant tyrimui mokytojus, turinčius skirtingą darbo stažą, sieksiu išsiaiškinti, kaip šis veiksnys įtakoja požiūrį į mokinius bei jų mokymo procesą, elgesį.

Visi pedagogai ir moksleiviai sutiko dalyvauti tyrime, noriai dalyvavo pokalbyje.

### **2.1.2. Duomenų rinkimo metodai ir procedūros**

Šiame kokybiniame tyrime duomenys buvo renkami kompleksiniu būdu: naudojamas kokybinis interviu, dokumentų analizė, dalyvaujantis stebėjimas, sekundarinės analizės metodas.

**Kokybinis interviu.** Siekiant išsiaiškinti, kaip konstruojama socialinė stratifikacija mokykloje, buvo taikoma individuali, nestandartizuota žodinė apklausa. Nestandartizuotos apklausos (eksploracijos) metu būdingas tik griežtas jos tikslo apibrėžimas, o visa kita yra improvizuojama, interviueriui yra suteikiama daug kūrybinės laisvės. (Merkys, 1995). Kitaip apklausą galima pavadinti interviu.

Kokybinis interviu gali būti palyginamas su pokalbiu. Jis padeda atskleisti respondento vidinę poziciją, leidžia pokalbio vedėjui iškelti klausimus, ir, kai reikia, zonuoti ar kitaip gilintis, kad gautų aiškesnius ir esmingesnius atsakymus. Tačiau interviu negalima lyginti su paprastu pašnekesiu: tai kryptingas pokalbis naudingai informacijai gauti per palyginti trumpą laiką. (C.M. Charles, 1999).

Prieš pradėdamas interviu, buvo sudaryti kuo atviresni klausimai, leidžiantys atlikti tyrimą lanksčiau. Klausimų sudarymas vyko operacionalizacijos pagrindu. Operacionalizacija – tai teorinių sąvokų transformacijos į konkrečias matavimų skales procedūra. (Merkys, 1995).

Siekiant gauti daugiau informacijos apie respondentų nuomones, patyrimą, papildomi klausimai buvo užduodami vadovaujantis paties respondento išreikšta, bet neišvystyta mintimi. Tuo būdu tyrimo metu iškilo nemažai su stratifikacijos reiškiniu iškilusių papildomų, tyrėjo nenumatytų aspektų. Interviu metu formuojamos reikšmės gali ne tik įtakoti apklausiamojo nuomonės pokytį, bet ir skatinti tyrėjo reflektyvumą, spontaniškai formuluoti klausimus iš naujai išryškėjusių temų. Visos

respondentų mintys buvo užrašytos, greta pasižymint tyrėjai kylančias pirmąsias interpretacines mintis. Tačiau paruošti atviri klausimai leido sugrįžti prie tyrėjui rūpimų klausimų (Priedas 1, 2.).

Planuojant kokybinio interviu klausimus, atsižvelgta į tai, jog būtų išvengta reaktyvumo momento - apklausiamųjų sąmoningo ar nesąmoningo polinkio formuluoti konformistinius atsakymus, *“orientuotus ne tiek į klausiamo dalyko esmę, bet į viešąją nuomonę, jos deklaruojamas dorovės normas”*. (Merkys, 1995, p. 18). Taikant atvirumo principą, siekta gauti autentišką informaciją apie respondentų patyrimą.

Interviu metu buvo įvertintas faktas, kad tiriamąjį gali veikti klausėjo laikysena, padrašinimai, prašymai. Siekta išvengti “interviuerio efekto” - paveikti respondento nuomonę, ar selektyviai reaguoti į atsakymus, t.y. girdėti tai, ką nori išgirsti. (Merkys, 1995). Siekti šio tikslo padėjo tyrėjo kvalifikacija, darbiniai - praktiniai įgūdžiai, o tai yra vienas iš sėkmingos apklausos veiksnių.

Kokybinio interviu metu iškyla galimybė išsiaiškinti ryšius, aprašyti daugelio sąveikaujančių jėgų poveikį, parodyti ryšių reikšmę, aiškinti juos iš pačių dalyvių perspektyvos, stebėti ir interpretuoti respondento neverbalinį elgesį. (M. Gage, 1994). Būtent dalyvaujantis stebėjimas suteikia nemažą žinių apie respondento patyrimą, fiksuojant pastarojo elgesį, reakciją.

**Dalyvaujantis stebėjimas.** Stebėjimo būdu yra renkama informacija apie subjektų elgesį, sąveiką, veiklą, tad ir tyrimo metu šis metodas buvo naudojamas, siekiant išsamiau užfiksuoti žmonių interakcijas, jų vidinį pasaulį. Tačiau stebėjimas sudaro galimybę atsirasti sąlygos subjektyvumui. Stebėjimo metodą įvairūs mokslininkai vertina skirtingai, vieni juo remiasi tyrinėdami tarpasmeninius santykius, kiti - naudojami juo atsargiai.

Įvertinus socialinės stratifikacijos proceso subtilumą, tiriamųjų stebėjimas padeda geriau suprasti respondentų savijautą tyrimo metu, kas įtakoja efektyvesnę atvirų atsakymų gavimą. Taip pat šis metodas buvo “metodologinė jungtis” visoje tyrėjos veikloje: vykdant pokalbius – interviu, dokumentų analizę, tiesioginį dalyvavimą bei savęs stebėjimą.

**Sekundarinės analizės metodas.** Atliekant tyrimą naudosisi sekundarinės analizės metodą, pasireiškiantį jau kitų tyrinėtojų surinktos medžiagos nagrinėjimu (diplominiai darbai ir disertacijos, mokslinės monografijos, straipsniai, tyrimo institucijų bei jų padalinių mokslinio darbo ataskaitos,



konferencijų, seminarų, kongresų medžiaga, nepublikuoti mokslo darbai, bibliografinės apžvalgos, faktinių duomenų bazės ir t.t.).

**Tyrimo eiga.** Tyrimas vyko vasario - gegužio mėnesį. Planuojant jį, apie tai buvo informuotos mokyklos, kuriose vyks pokalbiai. Prieš tyrimą buvo paaiškintas tyrimo tikslas, uždaviniai, reikšmingumas. Taip pat respondentai buvo informuoti apie atsakymų konfidencialumą. Su kiekvienu respondentu buvo tariamasi iš anksto dėl vietos bei laiko. Kokybiniai interviu vyko bendrojo lavinimo mokyklose, jų trukmė svyravo nuo 40 min. iki 1 val.10 min. Planuojant vietą, didelis dėmesys buvo skiriamas tinkamos aplinkos, kurioje vyks interviu, sukūrimui, siekiant atviresnių, nuoširdesnių respondentų atsakymų.

Tyrimo pradžioje pirmiausia siekta išsamiau susipažinti su teisine švietimo sistemos baze, prioritetą teikiant skelbiamiems lygybės principams. Šių teorinių žinių analizė ir ugdytojų bei ugdytinių interakcijos stebėjimas kasdieninėje veikloje išryškino teorijos ir praktikos prieštarą. Kilo klausimas: kiek švietimo dokumentuose reiškiami lygybės siekiai yra įgyvendinami realybėje? Ar mokykla iš tiesų yra lygybės, o ne socialinės stratifikacijos agentas?

### **2.1.3. Duomenų apdorojimo metodai**

Tyrimo metu gautiems duomenims analizuoti buvo naudojamas kontent-analizės metodas. Šio metodo esmę sudaro tai, jog respondentų požiūriai yra tyrėjo reprodukuojami į tekstus. *“Teksto struktūroje yra išskiriami ir apibrėžiami statistinio stebėjimo vienetai, kurie užkoduojami ir perkeliama į teksto analizės metodą. Tokiu būdu yra užfiksuojami tyrinėtoją dominančių teksto struktūrinių vienetų dažnumai, kurie vėliau yra ištiriami statistiškai”*.(Merkys, 1995, p. 15).

Atlikus tyrimą, duomenis buvo svarbu analizuoti kokybiškai, t.y. juos susisteminti, kategorizuoti pagal tarpusavyje išryškėjusias prasmines reikšmes, vadovaujantis loginės indukcijos principu. Analizės pradžioje pirmiausia buvo atliekamas pirminio teksto kodavimas, kurio metu iškilo nemažai nenumatytų temų. Tai įrodo, jog kokybiškai tiriamo reiškinių įvairiapusiškumas yra pakankamai platus.

Nenorint prarasti autentiško konteksto, visi reikšminiai sakiniai buvo siejami su pokalbių tekstais bei sugrupuoti į reikšmines grupes – kategorijas (Priedas 3). Kiekviena kategorija paaiškina socialinės stratifikacijos raišką, jos pobūdį mokyklose: paaiškina mokytojo, moksleivių vaidmenį šiame procese, šeimos sociokultūrinės padėties įtaką aplinkinių lūkesčiams apie vaiką, leidžia pažvelgti į stratifikaciją per visuomenės vertybių sistemos prizmę.

Vėliau šias kategorijas, vadovaujantis ašinio kodavimo principu, sustruktūravome į platesnius semantinius vienetus – kategorijų grupes, kurios buvo susietos tarpusavyje naujais prasminiais ryšiais.

Duomenų sisteminimo metu buvo naudojama interpretacija, reikalinga atsakyti į tyrimo klausimus. Interpretacija padeda pavaizduoti tarpusavio sąveikas grupės viduje ir aplinkoje. Atliekant kokybinę analizę, svarbu nepamiršti tyrėjo objektyvumą, nešališkumą interpretuojant. Vierra ir Pollock (1988) nurodo, kad atlikus tyrimą, o ypač interpretuodamas tyrėjas privalo nuolatos turėti mintyse šiuos klausimus: *“Ką aš žinau?”*, *“Ar galiu būti tikras, kad tai teisinga?”*, *“Kokie yra kitokie galimi aiškinimai?”*. Tik tada, kai galima patenkinamai atsakyti į šiuos klausimus, interpretacijas reikėtų iškelti kaip tyrimo išvadas. (Charles, 1999, p.178).

Siekiant sistemiškos reiškinių analizės, kontent analizės metu gauti duomenys buvo pateikti grafiškai. Tai sudaro galimybę vaizdžiai pamatyti išreikštų kategorijų prioritetus: kuo didesniu dažniu pasireiškia tam tikra reikšmė, tuo labiau išreikšta ji yra ir tyrinėjamame kontekste.

## 2.2. Stratifikacijos kategorijų atskleidimas ir jų turinio analizė

Atlikus kokybinio interviu tyrimą, rezultatuose išryškėjo nemažai stratifikacijos apraiškos bendrojo lavinimo mokykloje temų. Kadangi pirminės medžiagos buvo gausu, ji buvo susisteminta: gauti duomenys buvo sugrupuoti atvirojo kodavimo būdu pagal semantiškai panašius teiginius, išryškėjusius interviu metu, į prasmines kategorijas. Prie kiekvienos kategorijos yra pateikiami respondentų teiginių pavyzdžiai, iliustruojantys kiekvieną temą. Siekiant išlaikyti teksto autentiškumą, jie yra pateikiami netaisyta originalo kalba. Įvertinant tai, jog visos reikšmės, jas grupuojant, yra svarbios, nebuvo daroma jų atranka (kursyvu yra pateikiami apklaustų moksleivių teiginiai, paprastu šriftu – pedagogų teiginiai). Taip pat pateiktas tyrimo metu gautų prasminių teiginių, priskiriamų tam tikrai grupei, skaičius.

Gauta kategorijų įvairovė buvo vėl grupuojama, jos pateiktos galutinai sugrupuotos į kategorijų reikšmines grupes. Taip pat apskaičiuotas galutinę kategorijų grupę sudarančių kategorijų skaičius. Tokia skaitmeninė išraiška leis suteikti duomenims vizualiai išraiškingą (grafinę) formą.

Kiekviena kategorijų grupė atspindi socialinės stratifikacijos mokykloje požymius.

Beje, būtina pažymėti, kad tyrimo metu gautos medžiagos gausa buvo analizuojama, struktūruojama vadovaujantis iš P. Bourdieu socialinės stratifikacijos teorinio modelio išplaukiančiais prioritetais.

### 2.2.1. Segregacija pradinėse klasėse

Pirma kategorijų grupė “Segregacija pradinėse klasėse” apima smulkesnes kategorijas: “Segregacinių mokytojo nuostatų pradinėse klasėse įtaka tolimesniems mokymosi rezultatams” bei “Segregacinių pradinių klasių mokytojo nuostatų įtaka moksleivių tarpusavio santykiams”.

Socialinės stratifikacijos mokykloje pirmine, priežastine išraiška galima įvardinti moksleivių segregaciją pradinėse klasėse, kuri įtakoja tolimesnį mokinių skirstymą(-si) į grupes, sluoksniavimą(-si), sėkmingą ar nesėkmingą vaiko mokymosi, bendravimo įgūdžių lavinimą, bendriau kalbant - socializacijos procesą.

**Segregacinių mokytojo nuostatų pradinėse klasėse įtaka tolimesniems mokymosi rezultatams.** Interviu metu gauti rezultatai atskleidžia pradinių klasių mokytojų tiesioginę įtaką mokinio kaip gerai ar blogai besimokančio statuso formavimui(-si) tolimesnėse klasėse: pagrindinių klasių mokytojai didžiausią informacijos srautą apie vaikų gebėjimus gauna iš anksčiau dėščių kolegų mokytojų ar charakteristinių aprašų. Apie tokį didelį pradinių klasių mokytojų indėlį tolimesniame segregacijos procese byloja ir mokinių pasisakymai.

“Kai pradėdau mokyti mokinius, žinias apie jų gebėjimus gaunu pokalbių su pradinėse klasių mokytoja metu”.

“Apie mokinio gebėjimus sprendžiu iš pradinėse klasių mokytojų atsiliepimų, iš ankstesnių vertinimų.”

“Informaciją apie mokinius gaunu iš pradinėse klasių mokytojų ir jų parašytų aprašų (charakteristikų), pasibaigus 4 klasei”.

“Kai pradėdau mokyti mokinius, informaciją apie jų gebėjimus gaunu iš pirmosios (pradinėse klasių) mokytojos atsiliepimų, dokumentų”.

“Jei būčiau penktokų auklėtoja, pirmiausia informaciją apie mokinį siekčiau gauti pabendravusi su pradinėse klasių mokytoja, nes ji geriausiai pažįsta vaikus.”

*“Dabar man sekasi mokytis taip pat gerai, kaip ir pradinėse klasėse”.*

*“Žinau, kad vyresnėse klasėse mokytojai rašo panašius pažymius, kaip ir kad rašė pradinėse klasių mokytoja”.*

Pasak Berfie, mokytojo išankstinės nuostatos apie mokinio gebėjimus, dažniausiai įtakoja vaiko mokymosi rezultatus, elgesį, galiausiai ir vėliau dėstančių mokytojų vienokią ar kitokią požiūrį į mokinį, kuris lemia tolimesnius mokymosi pasiekimus.

**Segregacinių pradinėse klasių mokytojo nuostatų įtaka moksleivių tarpusavio santykiams.** Moksleivių vaidmens formavimui pradinėse klasėse mokytojai turi tiesioginės įtakos ne tik mokymosi pasiekimams, bet ir moksleivių tarpusavio santykiams. Žemesnėse klasėse pedagogų nuomonė užima svarbią, autoritetinę vietą moksleivių pasaulėžiūroje, tai ryškiai atsiskleidžia ir socialinėje srityje. Pastebėta, jog pradinėse klasėse mokytojo požiūrį į tam tikrus mokinius linkę nesąmoningai modeliuoti mokiniai (Berfie, 1987). Lewino, Lipitto ir White'o tyrimai įrodo, jog tai, ką daro mokytojai, iš tikrųjų nulemia mokinių veiklą, požiūrį į bendraklasius.(R. Arends, 1998).

Taigi, vadovaujantis teorija bei praktiniais, žemiau pateiktais tyrimo metu gautais rezultatais, galima teigti, jog geri ar blogi santykiai su pradinėse klasių mokytoja adekvačiai įtakoja santykius su bendraklasiais.

*“Suprantu, kad pradinėse klasių mokytojos elgesys su vaiku lemia ir bendraamžių požiūrį į jį”.*

*“Pradinėse klasių mokytojos autoritetas vaikams yra labai svarbus, skirtingai nei vyresnėse klasėse”.*

*“Pradinėse klasėse aš labai gerai mokiausi, buvau pirmūnas, draugiškas. Mokytoja mane mėgo, bendraklasiai taip pat su manimi žaisdavo, norėdavo kartu sėdėti”.*

*“Dabar mes su juo sutariame. Manau, kad jis pakankamai prisikentėjo, kai iš jo juokdavomės pradinėse, dar ir mokytoja pastoviai šaukdavo”.*

Pasak G.Navaičio (2001), pedagogai turėtų klasėje siekti taip organizuoti mokinių tarpusavio santykius, kad joje mokinyms patenkintų bendravimo poreikius. Būtina stengtis, kad formalus kolektyvas - klasė mokykloje pilniau patenkintų mokinio bendravimo poreikius, kad jis ugdytų teigiamas asmenybės savybes, augtų doru žmogumi. Šių poreikių patenkinimas neleidžia atsirasti ir vystytis neigiamoms asmenybės savybėms.

### **2.2.2. Lūkesčiai kaip antrinės socializacijos bazinis elementas**

Mokytojų lūkesčiai, susiję su mokinių kategorijomis yra labai svarbus veiksnys socializacijos procese. Būtent pedagogų išankstinės nuostatos, lūkesčiai lemia moksleivių mokymosi motyvaciją, saviraišką, požiūrį į save ir į kitus bei tai, kokią poziciją jis užims tarp bendraklasių, kitų aplinkinių. Ši kategorijų grupė apima smulkesnes kategorijas, susijusias su mokinių pasiekimų ir mokytojų lūkesčių, mokinių elgesio, mokyklos lankymo adekvacia koreliacija, pedagogų išankstinių nuostatų įtaka vertinimo, mokymosi motyvacijos procese.

**Mokinių pasiekimų ir mokytojų lūkesčių adekvati koreliacija.** Tyrimo rezultatai akivaizdžiai įrodo, jog mokytojų lūkesčius apie mokinius pradinėse klasėse tęsia vyresniųjų klasių pedagogai.

Remiantis Jacobsono ir Rosenthalio teorija, šį procesą galima apibūdinti “Pigmaliono efektu”, kuris parodo mokytojo ekspektacijos poveikį vaiko autokoncepcijai bei kitų mokytojų lūkesčiams apie mokinio mokymosi rezultatus.

Mokslinę paradigmą pagrindžia paskesni respondentų mokytojų pasisakymai.

“Jei moksleivis blogai mokėsi pradinėse klasėse, manau, kad tikimybė pasiekti geresnių rezultatų vyresnėse klasėse yra maža, nes mokiniai paauglystėje pamokoms skiria dar mažiau dėmesio”.

“Manau, kad tikimybė pasiekti geresnių mokymosi rezultatų aukštesnėse klasėse blogai besimokantiems mokiniams yra labai labai nedidelė, nes mokymosi spragos vis didėja, jei jų buvo žemesnėse klasėse”.

“Tikimybė, kad mokinys vyresnėse klasėse mokysis geriau yra labai maža, nebent tėvai labai jau bendrautų su dalykų mokytojais ir su vaiku, kontroliuodami jo mokymąsi”.

“*Jei mokinys blogai mokosi pradinėse klasėse, jam sunku gerai mokytis vyresnėse*”.

“*Jis blogai mokėsi penktoje klasėje, tai ko reik norėt, kad jis geriau mokytųsi vyresnėse klasėse*”.

Tokia konservatyvi nuostata atima iš mokinių galimybę keistis, kas skatina vaiko socializacijos regresiją.

**Mokinių elgesio ir mokymosi pasiekimų koreliacija.** Pedagogų požiūrį į mokinius, įtakoja ne tik kolegų patirtis, bet ir mokinių elgesys. Respondentai įžvelgia tiesioginę ir adekvatų ryšį tarp elgesio ir mokymosi pasiekimų:

“Tarp elgesio ir mokymosi yra tiesioginis ryšys. Blogas elgesys veda prie blogų pažymių”.

“Jei mokinys drausmingas – jis girdi, ką mokytojas aiškina, įsidėmi, dirba – tai atsiliepia teigiamai. Na, o jei per pamokas daro kažką kita – to nebus.”

“Elgesys ir pasiekimai siejasi tiesiogiai. Jei mokinys išdykauja, trukdo pamokos metu, jis nepajėgia atlikti užduočių”.

“*Mūsų klasėje yra klasiokas, kuris visada triukšmauja, mušasi, atsilabinėja prieš mokytojus, tai jis labai blogai mokosi*”.

“*Jei mokinys per pamokas atidžiai klauso, netriukšmauja, tai jo ir pažymiai geresni*”.

“*Per pamokas jis šūkaudavo, atsilabinėjo prieš mokytoją, gal todėl blogai ir mokėsi*”.

Pedagogų atsakymuose galima įžvelgti ir mokytojo poreikį būti suprastam, išklaustam, kuris yra patenkinamas, išreiškiamas būtent per mokinių tinkamą elgesį pamokose. Atsižvelgiant į

M.L. Silberman (1992) atliktą tyrimą, diferencinis pedagogų elgesys su mokiniais, priklauso nuo požiūrio į ugdytinius, kuris formuojasi atsižvelgiant į tai, kiek mokinys rodo padėką mokytojui už teikiamas žinias bei kiek “yra nusipelnęs mokytojo profesionalumo”.

**Moksleivių mokyklos lankymo ir mokymosi pasiekimų koreliacija.** Atlikto interviu metu išryškėja išankstinė neigiama mokytojų nuostata moksleivių, blogai lankančių mokyklą, atžvilgiu. Kategoriškas požiūris pastebimas ir pačių mokinių atsakymuose.

“Jei mokinys praleidinėja pamokas be pateisinamos priežasties, nėra jokios tikimybės, kad jis gerai mokysis ar vėl pradės gerai lankyti mokyklą. Įpročiai įauga giliai”.

“Vaikai, blogai lankantys mokyklą, praktiškai maža galimybė, jog jie pasieks gerų mokymosi rezultatų, nes jų tikslas yra ne mokytis, o užsiimti negatyvia veikla”.

“*Neidamas į mokyklą, jis nieko ir neišmoks, jam nėra jokių šansų gerai mokytis*”.

“*Man atrodo, kad mokiniai, kurie neina į mokyklą, blogai ir mokosi.*”

“*Jis beveik kiekvieną dieną bėga iš pamokų, o dar pyksta, kad mokytojai rašo blogus pažymius.*”

Žinoma, mokiniams, nelankantiems mokyklos, sunkiau išmokti mokomąją medžiagą, dėl to jie praranda mokymosi motyvą, ima nelankyti pamokų, vėliau praleidžia vis daugiau pamokų, kol pagaliau liaujasi visai lankę mokyklą. Tačiau čia galbūt vertėtų atkreipti dėmesį į viso to proceso priežastis. P. Dereškevičius (2000) nurodo, kad vienos iš svarbiausių mokyklos blogo lankymo priežasčių yra blogi santykiai su bendraklasiais arba su mokytojais.

**Neobjektyvaus vertinimo raiška ugdymo procese.** Dažnai mokyklos lankymo motyvą silpnėja dėl neobjektyvaus mokytojų vertinimo, apie kurio egzistavimą atskleidžia respondentų atsakymai. Tačiau šio reiškinio negalima taikyti vien tik blogai mokyklą lankantiems mokiniams, jį patiria ir kiti ugdytiniai.

“Galbūt kartais vertindama mokinį papiktinau savo padėtimi”.

“Dažnai mokinį vertinu pagal dalykines žinias, bet nevengiu ir pedagoginio vertinimo: atsižvelgiu, ar jis nori, stengiasi pasiekti geresnių rezultatų”.

“*Būnant vieniems klasėje nemaloniau jausčiausi, kai susipykčiau su mokytoja, nei su bendraklasium, nes galėtų nukentėti mano pažymiai*”.

“*Kai kurie mokytojai rašo pažymius ne tik pagal tai, kaip atsako, bet ir už tai, ar tas vaikas gerai elgiasi arba (ne)mėgsta to vaiko*”.

“*Jei vaikas mokytojai pataikauja, tai ji jam rašo geresnius pažymius, pradeda jį visada girti*”.

“*Dažnai mokytojai vertina mokinius pagal jų išvaizdą ir elgesį, o ne atskirai*”.

Šiuo atveju vertinimas “*paprastai atlieka vien selekcinę, o visiškai nevykdo diagnostinės, formuojamosios, korekcinės funkcijos.*” (Bruzgelevičienė, 2000, p.66).

**Mokytojų išankstinių nuostatų, lūkesčių įtaka vertinimo procese.** Neobjektyvaus mokytojų vertinimo viena iš pagrindinių priežasčių galima įvardinti išankstinę jų nuostatą tam tikrų mokinių atžvilgiu. Atsakymuose išaiškėja, kad mokinio pažymį dažnai lemia ne tik jo žinios, bet ir mokytojo lūkesčiai, kiek jis daug gali išmokti, kokio pažymio yra vertas.

“Parašiau didesnę pažymį draugų sūnui, siekdama pakelti jo motyvaciją”.  
“Nerašiau neigiamo pažymio, nes jos tėtis yra mokyklos tarybos narys”  
“Nepaklusniam, nemandagiam, grubiam vaikui nekyla ranka rašyti aukštą pažymį”.  
“*Jeį mokinys blogai mokosi, tai jam yra rašomi blogi pažymiai, nors ir gerai jis atsakinėja*”.  
“*Būna mokytojų, kurie vertindami žiūri į pirmą pažymį, tokį visada ir rašo.*”  
“*Viską gerai atsakinėjau, bet man parašė 7, todėl, nes ji manęs nekenčia taip kaip ir aš jos nemėgstu.*”

M. Lukšienė (2001) teigia, kad viena iš mokytojo pareigų – “mokėti padėti jaunajai kartai susiformuoti įgūdžius imtis vis truputį pranokstančių savo gebėjimus uždavinių ir ryžtą juos atlikti”. (psl.73)

**Pedagogų nuostatų indėlis, įvedant mokinius į “mokslo pasaulį”.** Tyrimo rezultatuose pasireiškia mokytojų ekspektacijų itin didelė įtaka mokymosi pasiekimams. Būtent mokiniams, į kuriuos nukreiptas teigiamas pedagogo požiūris yra didesnė galimybė pasiekti geresnius mokymosi rezultatus.

“Su mokiniu dirbau individualiai, paruošiau jam kitokias užduotis, daugiau skatinau, pagyriau už darbą. Mačiau, kad jis stengiasi.”  
“Yra buvę atvejų, kai “įvedžiau mokinį į mokslo pasaulį”, tik nežinau, ar tai mano darbo rezultatas, ar bendrų nuostatų pasikeitimas”.  
“Moksleivį sudominau individualių pokalbių metu, tolerantišku vertinimu, mokinio saviraiškos pagarsinimu klasėje, negąsdinimu dvejetainis, priemonių skolinimu. Man jo buvo gaila, nes mama gyveno vargingai”.  
“*Mokytoja jį mėgsta, todėl ir padeda jam labiau*”.  
“*Nervina, kai mokytoja yra nusistačiusi prieš mane, net kai gražiai paprašau, negali man normaliai paaiškinti*”.

Tokį diferencinį elgesį, sąlygotą mokytojų lūkesčių, pažymi ir Berfie savo atliktuose tyrimuose: mokytojai sąmoningai ar nesąmoningai skatina tuos moksleivius, kuriems jaučia prisirišimą ar globą. (Berfie, 1987).

**Pedagogų ir bendraklasių segregacinių nuostatų įtaka mokymosi motyvacijai.** Išankstiniai mokytojų ir mokinių lūkesčiai įtakoja ir vaiko mokymosi motyvaciją. Tyrimo rezultatai rodo, kad mokykla nusivylę tie respondentai, kurių atžvilgiu bendraamžiai ir mokytojai yra nusistatę neigiamai. M.Barkauskaitė (2001) išvelgia tarp mokinio sociometrinio statuso ir jo pažangumo, t.y. gebėjimo mokytis, sąveiką: 1) žemą statusą turintis mokinys tampa pasyvus, abejingas blogiems pažymiams, bodisi viskuo kas susiję su mokykla ir su mokymusi; 2) klasė šalinasi nepažangių moksleivių, todėl šie, užimdami nepalankią padėtį asmeninių santykių sistemoje, sau tinkamą padėtį stengiasi įsigyti kituose kolektyvuose, kur patenkina bendravimo poreikius, visai nesidomi klase.

“Jam viskas “dzin”, atsikalbinėja prieš mane, trukdo klasės vaikams, o ir aš kodėl turėčiau dėl jo stengtis”.

“Gerai suprantu, kad teigiamas mokytojo požiūris į mokinį ir geri santykiai su klasiokais gali paskatinti jį siekti aukštų pasiekimų”.

*“Nenoriu aš eiti į tą mokyklą. Klasiokai iš manęs šaiposi, mokytojai rašo blogesnius pažymius. Jau geriau būti namuose.”*

*“Man nemalonu, kai manęs mokytoja klausinėja ir aš neatsakau, klasiokai iš manęs juokiasi. Todėl ir nepatinka mokytis.”*

*“Ai, iš jo vis tiek nieko gero nebus. Aš tikrai nenorėčiau su juo draugauti, o ir jis pats nebendrauja ir dažnai neruošia namų darbų.”*

Pasak G. Butkienės ir kt. (1996), vaiko noras mokytis stiprėja, kai mokykloje yra malonu ir jauku, per pamokas vaikas patiria sėkmės ir bendradarbiavimo džiaugsmą, mokymosi medžiaga patenkina jo smalsumą. Ir atvirkščiai: meilės, bendravimo stoka, neadekvatūs mokytojo vertinimai sukelia vengimo motyvaciją ir susilpnina vaiko norą mokytis.

### **Moksleivių suvokimas apie mokytojų diferencinį požiūrį į juos pagal gebėjimus.**

Interviu metu moksleiviai respondentai teigė pastebį mokytojų diferencinio elgesio su skirtingais mokiniais apraiškas, priežastimi įvardindami bendraamžių gebėjimus: kuo mokinys turi geresnius gebėjimus, tuo teigiamesnis mokytojo požiūris į jį, didesni lūkesčiai bei aukštesni mokymosi pasiekimai. Blogai besimokantys mokiniai patiria mokytojų neigiamą vertinimą, todėl pedagogas tarsi pats prisideda prie klasės mokinių neigiamos nuomonės apie šiuos paauglius formavimo, taip pat stimuliuoja juose nepasitikėjimo savimi jausmą, žemą savęs vertinimą.

*“Manau, kad mokiniai jaučia, kad kai kurie mokytojai vertina pagal ankstesnį pažymį”.*

*“Dažnai akivaizdžiai matosi, kad mokytoja draugiškiau elgiasi su tais mokiniais, kurie gerai mokosi.”*

*“Man atrodo, kad mokytoja nemėgsta jo dėl to, kad jam nesiseka mokytis”.*

*“Ši mokytoja giria tik pirmūnus, tuos, kurie gerai mokosi, o tie, kuriems nesiseka kenčia”.*

*“Tie, kurie gerai moksi, tai ant jų nepyksta mokytoja”.*

*“Jei ir blogiau atsakinėja, vis vien jam rašo aukštesnį pažymį, nes jis geras mokinys, gerai moksi.”*

D. Hopkins (1998) pastebėjo, kad mokytojų lūkesčiai ir normos daro įtaką elgesiui su tam tikromis mokinių grupėmis. Pasak M. Lukšienės, bendras mokyklos tikslas – brandinti jauną žmogų, atverti jam tobulėjimo kelius. To pasiekti neįmanoma, jei netikime, kad *“kiekvienas gali ir privalo tobulėti”*. (Lukšienė, 2001, p. 224).

### **2.2.3. Kultūrinis kapitalas stratifikacijos procese**

Kategorijų grupę “Kultūrinis kapitalas stratifikacijos procese” apibūdina vienas iš P. Bourdieu teorijoje akcentuojamų socialinės stratifikacijos formų – kultūrinis kapitalas. Mokykloje mokymosi efektyvumas priklauso nuo moksleivio paveldėto socialinio kultūrinio kapitalo, atsinešto iš artimiausios aplinkos - šeimos. Šią kategorijų grupę sudaro smulkesnės kategorijos, kuriose atskleidžiamas moksleivio, jo tėvų kultūrinio kapitalo įtaka pedagogų lūkesčiams, mokinių pasiekimams.



**Mokytojo lūkesčių priklausomybė nuo mokinio kultūrinio intelekto.** Interviu metu, siekdama iširti socialinės stratifikacijos ypatumus mokykloje, buvo įdomu sužinoti mokytojų ir mokinių nuomonę apie “gerus” ir “blogus” mokinius. Tyrėja pastebėjo, kad klausimas apie “gerą” ir “blogą” moksleivį, nė vienam respondentui nesukėlė neigiamos reakcijos ar sumišimo, jie apie tai kalbėjo kaip apie savaime suprantamą dalyką. Visi respondentai pagrindiniu “gero” moksleivio bruožu įvardijo teigiamas asmens savybes, bendravimo kultūrą ir atvirkščiai: ”blogo” mokinio bruožu- neigiamas savybes, nemandagų, nepriimtina elgesį.

“Geru mokiniu įvardinčiau taktišką, mandagų, rimtai į mokslą žiūrintį jauną žmogų”.

“Geras mokinys – žingeidus, mąstantis, inteligentiškas, tolerantiškas, jokių būdu “ne kalikas””.

“Geras moksleivis yra turintis tikslą, tvirtą motyvaciją, siekiantis tikslo kantriai. Žiūrintis realiai į savo galimybes, kultūringas, mandagus”.

“Blogas mokinys nežino ko atėjo į mokyklą, nesiskaito su mokytojais, verčiasi per galvą, norėdamas “mandriau” pasirodyti prieš bendraamžius”.

“*Blogas moksleivis yra tas, kuris visiškai nesistengia, užgaulioja draugus arba mokytojus*”.

“*Blogas mokinys yra aršus, greitai supyksta, dažnai pešasi. Jis dažnai erzina klasiokus, trukdo jiems mokytis ir neklauso mokytojos.*”

“*Geras mokinys yra kultūringas, protingas, draugiškas, mokantis bendrauti ir norintis mokytis*”.

Šie atsakymai įrodo mokinio kultūrinio intelekto svarbą mokytojo lūkesčiams, galbūt ir tolimesniems jo mokymosi rezultatams.

**Tėvų išsilavinimo įtaka moksleivių pasiekimams ir mokytojų lūkesčiams.** Mokytojų nuomonę, lūkesčius apie mokinius didele dalimi įtakoja šeimos išsilavinimas. Dalis respondentų tarp moksleivių pasiekimų ir tėvų išsilavinimo išvelgia adekvačią koreliaciją: nuo tėvų išsilavinimo priklauso vaiko požiūris į mokslą, interesai, jo mokymosi motyvacija, aspiracijos.

“Pastebėjau, kad dažnai išsilavinusių tėvų vaikai mokosi labai gerai.”

“Išsilavinę tėvai teigiamai atsižvelgia į mokymąsi, tokiu būdu mokinys yra priverčiamas daugiau dirbti, kartu gerėja ir mokymosi rezultatai”.

“Tėvų, turinčių aukštesnį išsilavinimą, vaikų mokymosi motyvacija yra didesnė”.

“*Mano tėvai yra su aukštuoju, tai ir aš noriu gerai mokytis*”.

“*Atsimenu kai mokytoja pasakė: “Tu esi protingas, kaip ir tavo tėvai*”.

J. Goldhorpe (1996) teigia, kad labiau išsilavinę tėvai yra pasirengę padėti ir padrašinti savo vaikus siekti aukštesnio išsilavinimo. (Hopkins, 1998).

**Tėvų kultūrinio mentaliteto įtaka moksleivių pasiekimams ir mokytojų lūkesčiams.** Tačiau interviu metu ne visi respondentai pedagogai sutinka, jog tik aukštą išsilavinimą turintys tėvai gali lemti teigiamą mokinio mokymosi motyvaciją bei aukštus mokymosi rezultatus. Pasak jų, didelę įtaką turi šeimos kultūrinis mentalitetas, intelektas, tarpusavio santykiai, kurie ne visuomet priklauso nuo turimo tėvų išsilavinimo.

“Vaikai girdi tėvų nuostatas mokytojų atžvilgiu, šeimoje vaikas mokosi atsakomybės, tvarkos, pareiškumo, pagarbos, o tai savaime įtakoja ir mokymosi procesą ir rezultatus.”

“Jei tėvai vaikams padeda ir juos supranta bei palaiko, jei santykiai geri, tai ir mokymosi rezultatai būna teigiami. O jei atvirkščiai, tai problemos šeimoje įtakoja blogus mokymosi rezultatus”.

“Tėvų intelektinis lygis labai įtakoja mokinio mokymosi rezultatus”.

“Jei vaikas mato tėvus su knyga rankoje, tai ir jis skaitys, domėsis. O jei tėvai tik prie stikliuko ar televizoriaus leidžia laiką – tai jo ateitis tokia pat”.

*“Man geriau sekėsi mokytis, kai tėvai nesipykdavo”.*

*“Džiaugiuosi, kad su mama nebesipykstam, o ir mokslai pagerėjo”.*

Pasak I. Šutinienės (2002), tėvų kultūros “bagažas”, nuostatos, vertybės, įpročiai dideliu laipsniu lemia moksleivių integracines nuostatas, pilietinės socializacijos laipsnį, kuris savo ruožtu tampa jų tolesnės socializacijos veiksniumi.

**Tėvų domėjimosi vaiko mokymosi rezultatais įtaka moksleivių pasiekimams.** Dauguma respondentų akcentuoja, jog mokinių pasiekimai didele dalimi priklauso nuo domėjimosi vaikų mokymusi dažnumo: tėvų kontrolė, domėjimasis mokymosi pasiekimais, glaudus bendravimas ne tik su mokiniu, bet ir su mokykla padeda siekti aukštesnių rezultatų.

*“Tėvų domėjimasis vaiko rezultatais užima ypatingai svarbią reikšmę, siekiant gerų mokymosi rezultatų”.*

*“Dažnai paaugliams yra reikalinga griežtesnė kontrolė, siekiant geresnių mokymosi rezultatų, tad tėvų domėjimasis būtent ir padeda artėti prie to tikslo”.*

*“Tėvų abejingumas vaiko mokymosi rezultatams – viena iš didžiausių blogybių, norint pasiekti gerus rezultatus”.*

*“Kai tėvai taip dažnai nebeklausinėdavo apie mokslus, tai ir “nusivažiavau”.*

*“Aš gerai mokausi, tik tėvai labai jau “spaudžia”.*”

J. Vaitkevičius (1995) taip pat pažymi, kad pastaruoju metu jaunimas vartotojiškai žiūri į mokymąsi: mažėja jų aktyvumas, atsakomybė, savarankiškumas. Šiuo atveju siekiant skatinti jų kognityvinius interesus, gebėjimus, tenka kooperuoti mokyklos bei šeimos jėgas.

**Tėvų domėjimosi vaiko mokymosi rezultatais ir jų išsilavinimo adekvatus sąryšis.**

Interviu metu atsiskleidė ekvivalentiška koreliacija tarp tėvų domėjimosi vaiko mokymosi rezultatais ir jų išsilavinimo. Vis gi nemaža dalis pedagogų mano, kad egzistuoja adekvatus ryšys: kuo tėvai labiau išsilavinę, tuo jie daugiau domisi vaiko mokymosi pasiekimais.

*“Išsilavinę tėvai dažniau domisi vaiko mokymosi pasiekimais, rezultatais, nes jie suvokia mokymosi prasmę.”*

*“Išsilavinę žmonės dažniau domisi vaiko mokymosi rezultatais, nes patys pasiekę žino kaip mokytis ir paskatina savo vaikus”.*

*“Dauguma žemą išsilavinimą turintys tėvai mažiau domisi apie vaiko mokslus”.*

*“Manau, kad išsilavinę tėvai daugiau supranta mokslo reikšmės naudą, todėl labiau ir domisi savo vaikų mokymusi”.*

Ši nuomonė grindžiama tuo, jog išsilavinusių tėvų požiūris į mokslą yra daug pozityvesnis, atsakingesnis nei mažiau išsilavinusių.

**Ateities galimybės: šeimos išsilavinimo įtaka vaiko karjerai.** Išanalizavus gautus atsakymus išryškėja tėvų aukšto išsilavinimo pozityvi įtaka vaiko karjerai: aukštesnį išsilavinimą turintys tėvai teigiamai aktyvuoja mokinio mokymosi motyvaciją, aspiracijas, o tai prisideda prie karjeros.

“Išsilavinę tėvai savo asmeniniu pavyzdžiu, patarimais, dėmesiu įtakoja tinkamą karjeros pasirinkimą”.

“Išsilavinę tėvai domisi daugiau vaiko mokymosi rezultatais, tai ir pasiekti aukštesnių rezultatų vaikas turi didesnę galimybę. O geresni rezultatai gali prisidėti prie karjeros”.

“Tėvai, turintys aukštąjį išsilavinimą, nukreipia vaikus į pozityvias ateities prognozes, pasiekimų kontrolę, sveiką konkurenciją, kas formuoja teigiamą mąstymą, suteikia didesnes galimybes pasiekti karjerą.”

*“Rinksiuosi tą pačią specialybę, kaip ir tėtis, nes jis gerai uždirba”.*

I. Šutinienė (2002) teigia, jog šeimos kultūrinis kapitalas turi tendenciją “atsigaminti” kitoje kartoje. Per jo poveikį tiek motyvacijai, interesams ir aspiracijoms, tiek, tikėtina, ir moksleivių mokymosi rezultatams, šeima gali gana dideliu laipsniu nulemti nevienodas moksleivių išsilavinimo galimybes.

#### **2.2.4. Ekonominis kapitalas stratifikacijos procese**

Kita, pagal P. Bourdieu, socialinių laukų charakterizuojanti kapitalo forma yra ekonominis kapitalas. Ši grupė apima šeimos materialinės padėties įtaką mokymosi procesui: mokytojų lūkesčiams, pasiekimams, socialinio statuso formavimuisi, vaiko aspiracijoms.

#### **Tėvų materialinės padėties įtaka moksleivių pasiekimams ir mokytojų lūkesčiams.**

Interviu metu gauti mokytojų pasisakymai leidžia teigti, kad mokymosi procesui – jo rezultatams, mokytojų lūkesčiams nemažą vaidmenį užima tėvų materialinė padėtis.

“Dažnai tėvai, kurių materialinė padėtis sunki, pateikia vaikams daug šalutinių darbų, kuriais jie gali uždirbti pinigų. Dažnai tokiais atvejais vaikai nebeturi nei laiko, nei jėgų, nei noro mokytis, o tai, savaime aišku, neduoda gerų mokymosi rezultatų”.

“Šeima, kurioje yra gera finansinė padėtis, gali samdyti korepetitorių, o tai, savaime aišku, gerina vaiko mokymosi pasiekimus”.

“Dirbdama jaučiu didelį skirtumą tarp turtingų ir neturtingų vaikų: turtingieji labiau stengiasi mokytis, klauso mokytojų”.

*“Jam bėpigu gerai mokytis, nes jis mokosi papildomai. Gerai, kai yra turtingi tėvai”.*

*“Atsimenu, kai užmiršau atsinešti naują sąsiuvinį, mokytoja man metė centus, kad nueičiau ir nusipirkčiau. Nesvarbu, kad tėvai neturtingi, ji neturi teisės”.*

Geresni mokymosi pasiekimai dažniau siejami su moksleiviais, kurių šeimų materialinė padėtis yra geresnė, nes jiems sudaromos palankesnės mokymosi sąlygos, paremtos materialinės gerovės suteikimu.

**Tėvų domėjimosi vaiko mokymosi rezultatais ir jų materialinės padėties sąryšis.** Viena iš teigiamų šeimos materialinės gerovės veiksnių, sąlygojančių geresnius mokymosi rezultatus, dauguma pedagogų respondentų įvardija didesnę domėjimąsi vaiko mokymusi, kontrole. I. Šutinienė daugumos tėvų neaktyvumo priežastis sieja su ekonominiais veiksniais: tai skurdas, nuovargis, asocialus šeimos gyvenimo būdas. Tačiau čia kartu išryškėja priešara: kai kurie respondentai, atsižvelgdami į šiandienos prioritetines vertybes, paremtas materialiniais poreikiais,

mano, jog jie užgožia intelektinius, t.y. finansinės gerovės siekis tampa svarbesnis nei domėjimasis vaikų mokymosi pasiekimais.

“Tėvai, kurių materialinė padėtis yra gera labiau domisi vaiko mokymosi pasiekimais.”

“Kartais tėvai būna nors ir turtingi, bet labiau užsiėmę bizniu, o ne vaiko mokymosi pasiekimų domėjimusi.”

“Paprastai tėvai, kurių materialinė padėtis yra sunki, nustoja domėtis vaiko mokymosi pasiekimais, nes jų vienintelė mintis – kaip išgyventi”.

“*Mano tėvai retai tikrina pažymių knygele, nes dirba iki vėlumos*”.

“*Jam gerai: tėvai pinigų duoda, retai žiūri pažymius, tai jis visko prisimąsto..*”.

Čia iškyla nuomonių skirtumai, aiškiai atskleidžiantys visuomenės įvairiapusišką požiūrį į materialinės ir kultūrinės gerovės santykį.

**Moksleivių suvokimas apie mokytojų diferencinį požiūrį į juos pagal tėvų materialinę padėtį.** Socialinę stratifikaciją, paremtą turtine nelygybe, švietimo realybėje tiesiogiai išvelgia patys mokiniai. Diferencinis mokytojo elgesys pastebimas nelygiaverčių kontaktų, neadekvataus pedagogo elgesio su skirtingais mokiniais metu.

“*Kai kurie mokytojai, į mokinį žiūri, vadovaudamasi ne žiniomis, bet vaiko šeimos materialine padėtimi*”.

“*Mokytoja su juo draugiškai elgiasi, nes tėvai nupirko stalą į jos kabinetą.*”

“*Mokytoja pastoviai ant jos pykdavo, nes mama neturėdavo pinigų pratyboms pirkti*”.

“*Mes su klasiokais suprantam, kad R. nuolaidžiauja, nes jos tėvai turtingi.*”

Šis reiškinytis klasėje daugiau pasireiškia užslėptu būdu (mokytojas nenori “išsiduoti”), tačiau vadovaujantis respondentų nuomone, taip pat ir M. L. Silberman (1992) tyrimo rezultatais, visgi jį mokiniai aiškiai pastebi.

**Šeimos materialinės padėties įtaka vaiko aspiracijoms, pasirenkant mokymosi institucijas.** Pokalbyje su respondentais išryškėja turtingesnių šeimų vaikų motyvacijos bei elgsenos skirtumai nuo neturtingųjų. Gyvenančių pasiturinčiai ir gyvenančių vargingai vaikų tolesnio lavinimosi aspiracijų priklausomybė nuo šeimos materialinės padėties yra labai ryški: dauguma gyvenančių vargingai negali nurodyti tolimesnių mokymosi planų, o pasiturinčių šeimų moksleivių dauguma ketina studijuoti aukštosiose, prestižinėse mokyklose.

“*Gaila, kad iš vargingų šeimų vaikai svajoja tik apie užsienį*”.

“*Jis turėjo “gerą galvą”, bet bijojo, kad dėl blogos šeimos finansinės padėties niekur neįstos, tai išvažiavo į užsienį*”.

“*Mano tėvų materialinė padėtis yra labai gera<...>, baigusi mokyklą norėčiau įstoti į gerą, prestižinę aukštąją mokyklą.*”

“*Šeimos materialinė padėtis nėra labai gera<...>, aš svajoju išvažiuoti į užsienį dirbti, o paskui, kaip “Dievas duos”.*”

“*Tėvų materialinė padėtis gera<...>Norėčiau gerai mokytis, kad galėčiau stoti į licėjų*”.

Šiais kraštutiniais atvejais institucijos nepajėgia “išlyginti” skirtingos turinės padėties sąlygojamų nelygių išsilavinimo galimybių.

**Ateities galimybės: šeimos materialinės padėties įtaka vaiko karjerai.** Išanalizavus respondentų pasisakymus, galima teigti, kad šeimos materialinė padėtis sąlygoja ne tik mokytojų lūkesčius, mokinių pasiekimus, aspiracijas, bet ir vaiko ateitį, karjerą. Aukštos pajamos dažnai siejasi ir su atitinkama socialine pozicija bei išsilavinimu.

“Nuo šeimos materialinės padėties priklauso, kokią specialybę įgis vaikas, o tai įtakoja ir jo karjerą”.

“Šiais laikais tėvų “stora piniginė” padeda ne tik įstoti, bet ir nusipirkti diplomą”.

“Dabar gi, pagrinde, dauguma specialybių yra mokamos, o ko gali pasiekti vaikas, kurio tėvai galo su galu nesuduria?”

“Šiuo metu galioja taisyklė: turi tėvai pinigų – prašau, studijuok, neturi – eik dirbt, ir tai kažin, ar darbą gausi”.

*“Nuo to, kiek tėvai yra turtingi priklauso ir vaiko ateitis, neturint pinigų, praktiškai, neišmanoma įgyti geros, prestižinės specialybės”*

*“Jo tėvai turi daug pinigų, garantuoju, kad jis be kliūčių įstos į gerą specialybę”.*

I. Šutinienė (2002) išvelgia ekvivalentišką priklausomybę tarp šeimos turtinės padėties ir išsilavinimo prieinamumo. Pastebima, jog formuojantis turtinei nelygybei, didėja ir išsilavinimo galimybių skirtumai, ypač siekiant aukštesnio išsilavinimo.

**Moksleivių materialinės gerovės poreikis kaip aplinkos (socializacijos) vertybių išraiška.** Materialinės padėties įtakos svarba išryškėja ne tik mokymo pasiekimams, vaikų ateities aspiracijoms, bet ir jų statusui socialinėje plotmėje, o ypač bendraamžių tarpe. Reikia pabrėžti, kad paaugliams ypač svarbi išvaizda, kurios nemažą dalį lemia ir apranga.

“Kuo turtingesni tėvai, tuo daugiau draugų mokiniai turi, tuo didesni poreikiai”.

“Vaikai greit pastebi, kas turtingesnis, gražiau rengiasi, su tuo mieliau ir draugauja”.

*“Man svarbi gera tėvų materialinė padėtis dėl kitų nuomonės apie mane ir dėl savęs, kad turėčiau visko, ko noriu.”*

*“Nuo tėvų materialinės padėties priklauso, kaip tu apsirengęs, kaip atro dai.”*

*“Kuo tėvai turės daugiau pinigų, tuo kiti labiau mane gerbs, norės draugauti.”*

Pasak A. Suslavičiaus (1995), išvaizda lemia vaiko poziciją grupėje: žmogaus patrauklumas kelia kitų žmonių atrakciją (susidomėjimą, susižavėjimą) ir atvirkščiai, neigiama išvaizda gali trukdyti bendrauti ar net užmegzti kontaktą.

### **2.2.5. Socialinis kapitalas stratifikacijos procese**

Trečia P. Bourdieu įvardijama socialinio lauko kapitalo forma yra socialinis kapitalas, apimantis socialinės kontrolės normas, socialinius ryšius ir santykius. Šią kategorijų grupę sudaro smulkesnės kategorijos, apibūdinančios socialinius santykius tarp mokinių, mokinių ir mokytojų, pastarųjų požiūrį, elgesį su vaikais, atsižvelgiant į tėvų socialinę padėtį, vaikų ateities galimybes. Visos minėtos kategorijos išryškina stratifikacijos raišką mokykloje.

**Mokyklinio amžiaus vaikų konformizmo apraiškos.** Interviu metu respondentai ypač akcentavo socialinių santykių mokykloje poreikio patenkinimo svarbą. Mokyklinio amžiaus vaikai bendravimui su bendraamžiais skiria didelę reikšmę, nes nuo jo sėkmingumo priklauso jų emocinė būseną, socialinių įgūdžių vystymasis, mokymosi motyvacija, mokymosi rezultatai.

“Daugeliui vaikų draugų nuomonė yra svarbesnė nei mokytojų, tai jau tikrai”.

“Vaikai kaip papūgėlės: kaip daro dauguma, žiūrėk, ir jie jau taip elgiasi”.

*“Man yra svarbi bendraamžių nuomonė, tai, kaip jie žiūri į mane, man svarbu, ar aš jaučiuosi atstumta ar mylima.”*

*“Prieš klasę man nemalonesnė situacija būtų susipykti su mėgstamu klasioku nei su mokytoju, nes tuomet nemaloniai pasijusčiau prieš klasiokus, visi apkalbėtų”.*

*“Aš nenoriu bendrauti su “atstumtuuju vien todėl, kad man pradėjus bendrauti, iš manęs juoksis kiti klasiokai.”*

Gyvendamas visuomenėje, žvelgiant į žmones iš šalies, pažįstant juos, atsiranda galimybė mokiniui pradėti suvokti save, įgyti savęs sutapatinimo su supančiais žmonėmis ir savęs išskirtinumo iš kitų žmonių jausmą. (Vaitkevičius, 1995). “Žmonės, kurie yra buvę daugelyje grupių, tikriausiai sutiks, kad sunkiausias dalykas pasaulyje yra pasipriešinti savo bendraamžių grupei”. (Fullan, 1998, p. 69).

**Moksleivių vieningumas žemesnėse klasėse.** Mokinių konformizmo apraiškos išryškėja jiems bendraujant grupėse: kiekviena jų laikosi tam tikrų prioritetų, turi savas taisykles. Tyrimo metu gauti respondentų pasisakymai leidžia teigti, kad žemesnių klasių mokiniai yra draugiškesni, solidaresni kaip klasė. Interviu metu 5-6 klasių moksleiviai labai mažai kalba apie skirstymąsi į grupes, o jei ir kalba, tai kaip ne apie itin reikšmingą ir skaudų reiškinį.

*“Su klasiokais mes dažnai praleidžiame laisvalaikį....., pas mus klasėje nėra atstumtųjų”.*

*“Klasėje visi sutariam gerai, padedam vieni kitiems”.*

*“Kartais su klasiokais pykstamės dėl to, kad negerai pasielgė.....Bet kai mokytoja užšaukia ant kurio nors, visada užstojam jį prieš mokytoją”.*

*“Mažesnieji yra draugiškesni, skirtingai nei vyresnieji”.*

*“Žemesnėse klasėse mokiniai daugiau gerbia vienas kitą nei vyresnieji”.*

Šie pasisakymai leidžia manyti apie žemesnių klasių mokiniams būdingą pasaulėvoką, daugiau paremtą tokiomis tradicinėmis prioritetinėmis vertybėmis kaip draugiškumas, tarpusavio pagarba, supratimas ir pagarba, kurios moksleiviams augant, įgyja vis mažesnę vertę.

**Klasės mokinių skirstymasis vyresnėse klasėse į grupes.** Skirstymosi į grupes aktualumas pastebimas daugiausia septintų, aštuntų, o ypač devintų klasių respondentų pasisakymuose. G. Navaičio tyrimai, atlikti 1993-1997 metais, konsultuojant mokinius, turinčius psichologinių, bendravimo problemų, su amžiumi žymiai padaugėja. (Navaitis, 2001).

Vyresniųjų klasių moksleiviai pažymi, jog ankstesnėse klasėse jie būdavo draugiškesni, nuoširdesni, akcentuojama klasė kaip vienas vienetas, tuo tarpu dabar tokių teigiamų emocijų,

susijusių su klasės vieningumu, jie pasigenda ir ilgisi. Šį skirtumą būtų galima paaiškinti tuo, jog vyresni mokiniai yra įgiję daugiau patirties nei mažesni, jų pasaulėžiūra, požiūris į aplinką ir aplinkinius nemaža dalimi yra įtakota visuomenės vertybių, normų, pasaulėvokoje jau egzistuoja ekonominio, socialinio, kultūrinio akcento įvertinimas. Vadovaudamiesi tuo, jie kritiškiau žvelgia į supančius žmones bei pasirenka bendrauti su tais, kuriems jaučia simpatiją.

*“Ankstesnėse klasėse labai patikdavo būti su klasiokais, nes tada buvome tikrais draugais, laiką leisdavome linksmai, buvome išradingi, o dabar klasė susiskirsčiusi į grupes, neįdomu.”*

*“Anksčiau su klasiokais sutardavome daug artimiau, visada visi būdavo savimi ir nereikšmindavo smulkmenų ir apkalbų. O dabar kad tik ką apkalbėti, ypač vaikus iš priešingų grupelių”.*

*“Dabar esame susiskirstę į grupeles, ne taip, kaip mažesnėse klasėse.”*

*“Skirstymasis mūsų klasėje labai pasimatė nuo aštuntos klasės.”*

*“Pastebėjau, kad nuo devintos klasės auklėtiniai nebepraleidžia tiek daug laiko kaip dabar”.*

*“Kad nuo aštuntos klasės tarp jų pačių labai pašlijo santykiai, visi susiskirstę į grupes, net nežinau, kodėl. O buvo tokie draugiški...”*

Abipusio adaptavimosi sėkmę lemia tai, kaip partneriams pavyksta užmegzti kontaktą, kiek jie yra pasirengę priimti vienas kito požiūrį, kiek linkę keisti savąsias vertybes (Suslavičius, 1995).

**Negatyvus požiūris į klasės “atstumtuosius”.** Tyrimo rezultatai parodė, jog kiekvienoje vyresnėje (7-9) klasėje yra nors po vieną atstumtąjį mokinį, su kuriuo likę bendraklasiai nereiškia noro bendrauti, tuo tarpu žemesnių klasių respondentai teigė, jog jų klasėje nėra “atstumtųjų”.

Vyresnieji respondentai nenoro bendrauti su “atstumtuuju” pagrindine priežastimi įvardijo pastarojo netinkamą elgesį.

*“Nebendrauju su “atstumtuuju” todėl, kad jis pats nebendrauja. Jeigu jis visada vaikšto atsiskyres, tai tegu vaikšto. Aš apsieinu ir be jo. “*

*“Klasėje mes jo nemėgstam, nes jis mušasi. Jis ardo tvarką pamokoje. Atsibodo jis mums, galėtų nešdintis.”*

*“Aš tikrai niekada nebendraučiau su tais, kurie blogai mokosi, spjaudosi, keikiasi, nesutaria su kitais klasiokais..”*

*“Ji nekalba su mumis, tai kodėl mes turėtumėm pulti su ja į draugystę?”*

*“Gaila to vaiko, kai nieks su juo nebendrauja, tik šaiposi”.*

*“Nebeištverčiau, ir pasakiau: “Su tavimi niekas nebendrauja, nes tu baisiai elgiesi””.*

Tačiau J. Vaitkevičius (1995) šį elgesį paaiškina tuo, jog “sunkūs” vaikai, neturėję artimų, šiltų santykių, buvę izoliuoti formaliose grupėse (šiuo atveju klasėje), dauguma priklausė neformalioms grupėms ir veikė laikydamiesi šių grupių veiklos formų ir vertinimo kriterijų, nesiderinančių su visuomenės normomis. Be to, šie mokiniai savo statusu, kurį dažniausiai suformuoja mokytojų ir mokinių lūkesčiai, yra nepatenkinti, o tai iššaukia poreikį negatyviai elgtis. Toks elgesys tik dar labiau juos izoliuoja, sudarydamas sąlygas tolesnei negatyviai raiškai. (M.Barkauskaitė, 2001).

Taigi, išryškėja uždaras ratas, kuriame svarbiausią vaidmenį užima stratifikacijos procesas, paremtas vaiko diskriminacija.

**Pedagogo teigiami lūkesčiai apie mokinį, atsižvelgiant į jo šeimos aukštą socialinį statusą.** Teigiamą požiūrį į mokinį įtakoja ne tik jo gebėjimai, šeimos materialinė padėtis, kaip buvo minėta anksčiau, bet ir jo šeimos socialinis statusas. Kai kurie respondentai išvelgia adekvačią koreliaciją tarp tėvų užimamo socialinio statuso ir vaiko intelektualio, kultūrinio išprusimo, o tai savaime įtakoja ir jų tam tikrą elgesį su mokiniais. Tokį neadekvatų elgesį su mokiniais, kurių šeimos užima skirtingą socialinę padėtį, pastebi ir patys mokiniai.

“Mokiniai, kurių tėvai užima aukštą socialinį statusą, yra kultūringesni, rimčiau žiūri į mokslus, su jais yra maloniau bendrauti, be to, malonu žinoti, kad jais rūpinasi tėvai”.

“Mieliau yra dirbti su vaikais, kurių šeimos užimą aukštą socialinį sluoksnį, nes jie yra intelektualeresni, siekia geresnių mokymosi rezultatų”.

*“Pastebėjau, kad mūsų klasėje mokytojai nuolaidžiauja klasiokai, kurios tėtis paremia mokyklą per šventes.”*

*“Su pavaduotojos sūnumi visada mokytojai yra draugiškesni, ant jo nešaukia.”*

R. Rist (1970) atliktame tyrime taip pat nustatė, jog mokytojų lūkesčius ir su mokymu susijusius sprendimus bei veiksmus stipriai lemia vaikų socialiniai klasiniai bruožai ir kad viduriniajai klasei būdingų savybių neturintys ir jos šablonų neatitinkantys vaikai nukenčia emociškai ir akademinio atžvilgiu.(R.I.Arends, 1998).

**Ateities galimybės: tėvų socialinės padėties įtaka vaiko karjerai.** Socialinės padėties įtakos svarba interviu metu išryškėjo ne tik tiriant mokytojų ekspektacijas, tačiau ir vaikų galimybes padaryti karjerą ateityje. Daugumos respondentų: tiek mokinių, tiek mokytojų nuomone, šeimos užimamas aukštas socialinis statusas sudaro daug palankesnes galimybes gauti gerą darbą, nei žemas.

“Dažnai karjerą lemia ne mokinio gabumai, o jo tėvų pažintys, finansinė padėtis”.

“Šeimos socialinė padėtis, pažintys padeda daug pasiekti darbe.”

“Mūsų valstybėje vienas iš pagrindinių karjeros siekimo reikalavimų įvardinčiau moksleivio šeimos pažintis, per kurias lengviau užimti netgi aukštus valstybės postus”.

*“Aukštas pareigas užimantiems vaikeliams sudarytos didesnės galimybės padaryti karjerą, nes yra daug naudingų pažinčių”.*

*“Norėčiau, kad tėvai turėtų pažįstamą iš valdžios, tada tikrai įstočiau, kur noriu”.*

Pasak I. Šutinienės (2002), šeimos socialinė padėtis tiesiogiai veikia vaiko išsilavinimo prieinamumą.

**Moksleivių suvokimas apie mokytojų diferencinį požiūrį į juos pagal jų elgesį.** Interviu metu nustatyta, kad nemaža dalis moksleivių respondentų išvelgia skirtingą mokytojų elgesį su tam tikrais mokiniais dėl pastarųjų elgesio socialinėje plotmėje: jei mokinys elgiasi pamokų metu tinkamai, klauso mokytojų, šie teigiamai atsižvelgia į juos bendraujant, vertinant jų akademinės žinias. Taip pat mokiniai suvokia išankstinių mokytojo nuostatų, kurios formuojasi ir vaiko elgesio



pagrindu, svarbą. Šiame etape galima išvelgti autoritarinius pedagoginio darbo aspektus – reikalavimą paklusti mokytojui.

“Galim slėpti neslėpę, bet ir patys mokiniai supranta, kad kartais pažymys yra rašomas ne tiek už žinias, kiek už elgesį”.

“Kartą nemaloniai pasijutau, kai tiesiai vaikas pasakė, jog parašiau mažesnę pažymį dėl to, kad jis yra išdykęs. Ir tai buvo tiesa”.

*“Būdama viena klasėje nemaloniau jausčiausi, kai susipykčiau su mokytoja, nei su bendraklasiu, nes tada ji manęs nebemėgtų.”*

*“Nesiruošiu mokytojai būti geras vien todėl, kad ji į mane žiūrėtų gerai”.*

*“Klasėje yra mokinių kuriuos ji mėgsta, bet jie prieš ją “ant pirštų galiukų vaikšto”.*”

*“Geriau su ja nesipykti, nes tada “užsisės” ant manęs”.*

G Navaitis (2001) pastebi, kad moksleiviai suvokia apie mokytojo diferencinę elgesį klasėje: dauguma išvelgia pedagogų empatijos stoką, nesupratimą, nenorėjimą bendrauti su visa klase, taip pat neteisingą, nevienodą tapataus atsakinėjimo vertinimą.

### **2.2.6. Simbolinis kapitalas stratifikacijos procese**

Ketvirtoji prancūzų sociologo P. Bourdieu įvardijama socialinio lauko kapitalo forma yra simbolinis kapitalas, įtakojamas visuomenės skelbiamų ir jai priimtinių vertybių, normų, t.y. tai, kas visuomenėje turi garbę, prestižą, pripažinimą. Aptariant šią kategorijų grupę yra akcentuojama moksleivio šeima, jos padėties visuomenėje įtaka pedagogų lūkesčiams apie moksleivį, jo elgesiui su juo, mokinio pasiekimams bei galimybėms užimti aukštą ar žemą padėtį bendraamžių grupėje.

**Šeima – moksleivio pasiekimų pagrindas.** Interviu metu respondentai akcentavo ypatingai didelį šeimos vaidmenį vaiko ugdymo, socializacijos procese. Šeima suformuoja svarbiausius vaiko interesus, dvasines vertybes, elgesio normas, poreikius, polinkius, kurie yra priimami, vertinami klasės mokinių arba atstumiami, ignoruojami. Tėvų elgesys ir požiūris į vaikus lemia, kaip sėkmingai paauglys išsiugdys įvairius įgūdžius, įgis savarankiškumo, pasitikėjimo savo jėgomis, suformuos teigiamą savęs vertinimą.

“Šeima užima daug didesnę vaidmenį vaikų mokymosi pasiekimams nei mokykla”.

“Šeima vaiko mokymąsi lemia 90 procentų, mokykla – 10 procentų”.

“Mokykla nėra pats svarbiausias faktorius, įtakojantis vaiko mokymąsi, daugiausia tai įtakoja mokinio šeima”.

*“Šeima daugiausiai lemia, ko vaikas pasieks”.*

*“Kokia šeima, gera ar bloga, toks ir vaikas užaugs”.*

„Šeima - svarbiausias veiksnys, nulemiantis vaiko asmenybės tapumą. Šeimos ryšiai, tėvų santykiai su vaiku pastarajam yra pirmasis ir įtaigiausias bendravimo modelis”. (Navaitis, 2001,p.17). Toks požiūris tarsi pateisina mokytojų atsiribojimą nuo socialinių funkcijų ugdymo procese.

**Ribotos vaiko iš asocialios šeimos progreso galimybės.** Mūsų visuomenėje egzistuoja pakankamai neigiamas požiūris į asocialias šeimas. Atsižvelgiant į tai, kad vieną iš pagrindinių vaidmenų vaikų ugdymo procese vaidina šeima, pastebėta, jog dažnai žemi mokytojų ir mokinių lūkesčiai yra siejami su vaikais iš asocialių šeimų. Būtent asocialūs tėvai dėl savo žalingų įpročių pamiršta vaikus, nesuteikia jiems palankios socialinės ir ekonominės gerovės, siekiant aukštesnių mokymosi rezultatų. Be to, su vaikais iš asocialių šeimų vengia bendrauti ir bendraklasiai, ko pasekoje dažnai jaučiasi izoliuoti. Tai skatina jų akademinį žinių trūkumą, kitas mokymosi problemas, destruktivų elgesį, polinkį į nusikalstamumą, dėl ko dar labiau didėja aplinkinių priešiškas nusistatymas.

“Praktika parodė, kad iš asocialios šeimos vaikai tik ypatingais atvejais kažko pasiekia. Tėvai nesidomi mokslu, jų gyvenimu, tai ko bereikia norėti iš vaikų?”

“Asocialios šeimos parazituoja, jas reikia išlaikyti iš mūsų pinigų, pikta, bet iš kitos pusės pagalvojus, gaila vaikų, kurie ten gyvena, vis tiek gyvenime jie nieko nematys gero...”

“Vaikai iš asocialios šeimos praktiškai neturi galimybės pasiekti ateityje aukštų rezultatų, juk jam tėvai nesuteikia sąlygų pamokų ruošai, neaprūpina priemonėmis, nekontroliuoja, nesidomi mokymosi problemomis.”

*“Vaikai iš asocialios šeimos turi turėti stiprią valią, kad bent susirastų vietale pasimokyti, jei tam lieka laiko (jei nereikia “prižiūrėti” dar ir savi tėvų.)”*

*“Jo mama geria, nenuperka sąsiuvinį, jaučiu, kad jis pinigų ateityje daug tikrai neturės”.*

R. Žukauskienė taip pat pastebi, jog šeimos socialinis statusas įtakoja vaiko vaidmenį grupėje, aplinkinių ekspektacijas, susijusias su juo. ( Užsienis,2004).

### **Pedagogo elgesio su mokiniu priklausomybė nuo jo šeimos socialinio statuso.**

Analizuojant mokytojo elgesio ir mokinio šeimos socialinio statuso priklausomybę, išryškėja, jog kai kurie pedagogai mieliau rinktųsi mokyti vaikus, kurių šeimos socialinis statusas nėra aukštas. Tokį savo pasirinkimą jie motyvuoja tuo, jog moksleiviai bei jų tėvai, užimantys aukštą socialinę padėtį, yra reiklesni, jų elgesys daugiau egoistinis, nukreiptas į savo ir savo atžalų poreikius. Šiuo atveju mokytojas pajunta menkavertiškumo jausmą. Respondentų pedagogų nuomonę galima grįsti tuo, kad šiomis ekonominėmis mūsų šalies sąlygomis ypatingą reikšmę turi tėvų ekonominis, socialinis statusas.

“Mieliau rinkčiausi mokyti žemesnį socialinį sluoksnį užimančių šeimų vaikus, nes jie yra nuoširdesni, labiau sukalbami, daugiau paiso mokytojo.”

“Geriau jau mokyti žemo socialinio sluoksnio vaikus, nes aukštą socialinį sluoksnį užimančių tėvų vaikai demonstruoja savo nuotaikas, agresiją, jaučiasi “karaliais”, jiems reikia nuolaidžiauti.”

“Kadangi pati esu iš žemo socialinio sluoksnio, mieliau mokyčiau tokio pat sluoksnio šeimų vaikus, nes jie nėra reiklūs, o ir su tėvais lengviau susikalbėti.”

Cazden atliktas tyrimas patvirtina, jog šeimos socialinis statusas turi lemiamą reikšmę mokytojų nuomonėms, vertinimams bei ateičiai.( Arends, 1998).

### **Ateities galimybės: socialinės aplinkos nuvertinami mokinių mokymosi pasiekimai.**

Dauguma respondentų pažymėjo, jog mokinių pasiekimai mokykloje neturi esminės reikšmės, siekiant karjeros; čia, pasak jų, prioritetas teikiamas daugiau vaiko šeimos socialinei padėčiai: pažintims, naudingiems ryšiams ir pan. Galima teigti, kad tokį požiūrį, iš dalies menkinantį mokyklos, kaip tobulėjimo, socialinių įgūdžių ugdymo agento vaidmenį, formuoja esama mūsų šalies švietimo, ekonominė bei politinė sistemos, kurios kartu įtakoja žmonių pasaulėžiūrą ir pasaulėvoką.

“Moksleivis, turintis menkus gabumus, gali padaryti ateityje karjerą, svarbu atsidurti tinkamu laiku ir tinkamoje vietoje. Daug ko galima šiais laikais pasiekti per pinigus ir pažintis”.

“Karjerą šiais laikais lengvai galima pasiekti savo apsukrumu, mokėjimu bendrauti, o kartais ir “lipimu per kitų galvas”.”

“Pagal mūsų ekonominę sistemą Lietuvoje žmogus ir su silpnais gebėjimais gali padaryti karjerą. Yra mokinių, kurie moka gerai bendrauti, išsisukti iš padėties – tai gal būt jiems padeda”.

*“Dažnai ir blogai besimokantis mokinys gali ateityje įgyti gerą specialybę, užsidirbti pinigų, nes dažnai tai priklauso nuo jo “mandrumo””.*

*“Mano vyresnysis brolis mokėsi blogai, bet per tėvus susirado gerą darbą ir dabar gerai, turtingai gyvena”.*

Respondentų išsakytą nuomonę apie socialinės aplinkos nuvertinamus mokinių mokymosi pasiekimus patvirtina I. Šutinienė (2002). Ji pastebi, kad visuomenėje labiau vertinamas ir teikia didesnes galimybes ne tiek scholastinis išsilavinimas (žinios), kiek minėtas išsilavinimas platesne prasme, į kurį įeina ir visuomenėje legituotos kultūros dispozicijos (nuostatos, vertybės, įpročiai, elgsenos ir gyvenenos būdai), įgyjamos dalinai nesąmoningai tiek institucijose, tiek artimiausioje aplinkoje.

**Ribotos destruktivaus elgesio vaiko progreso galimybės.** Socialinė aplinka nuvertina destruktivaus elgesio vaiko galimybes. Respondentai neigiamai žiūri į netinkamai besielgiančio moksleivio ateitį, aukštų akademinų pasiekimų, karjeros siekius bei pozityvų įsitraukimą į bendraamžių grupę. Šiuose atsakymuose galima išvėgti respondentų nepritarimą asmenims, nepaisantiems ir nesilaikantiems visuomenės gyvenimo normų, jų ignoravimą.

“Jei mokinio elgesys yra sąmoningai priešiškas, aišku, kad tai įtakoja mokymosi pasiekimus. Toks vaikas praktiškai nebeturi galimybės atsitiesti”.

“Pamokos metu blogai besielgiantis mokinys niekad negali turėti gerų pažymių”.

“Blogas vaiko elgesys pamokose atima iš jo visas galimybes pasiekti ateityje gerų rezultatų”.

*“Mūsų klasėje jis nepritampa, nes visada spjaudosi, užkabinėja mergaites. Iš jo nieko gero nebus, norėčiau, kad pereitų į kitą mokyklą”.*

*“Tas mokytojas visada dėl blogo elgesio rašo blogus pažymius, nors ir gerai atsakinėju.”*

Šis faktas pagrindžia R. Rist (1970) teiginį, jog “valstybinė mokymo sistema padedanti palaikyti platesnės visuomenės formas, išlaiko tai, kas ideologiškai norima panaikinti – žmonių sluoksniavimąsi, stratifikaciją, lemiančius piliečių socialinio gyvenimo nelygybę”.(Rist, 1970, p. 449).

### **Klasės mokinių skirstymasis vyresnėse klasėse į grupes pagal tapačius požymius.**

Interviu metu išryškėjo, kad gerai besimokantys vaikai vengia bendrauti su destruktivaus elgesio vaikais, dėl to dažnai pastaruosius “išstumia” iš savo grupių. Gauti tyrimo rezultatai įrodė, jog skirstymasis į grupes yra būdingas daugiau vyresniųjų klasių moksleiviams nei žemesniųjų. Pastebėta, jog vyresnieji respondentai susiburia į grupes pagal tapačius, bendrus požymius: išvaizdą, gyvenimo būdą, elgesį, pasaulėžiūrą, mokymosi rezultatus. Taip pat joms būdingas favoritizmas – grupės normų, vertybių iškelimas, išskyrimas į aukštą vietą.

“Mokiniai yra susiskirstę pagal panašumus”.

“<...> jų negalėtų išskirti, nes jie yra panašūs kaip dvyniai ir iš išvaizdos, ir iš charakterio”.

*“Pas mus klasėje yra dvi mergaičių grupelės: tos, kurios stengiasi mokytis, juokauja paprastai ir į mokyklą eina apsirengusios patogiai. Ir tos, kurioms į viską nusišpjauti, kurios nežino savo ateities ir tai joms nerūpi.”*

*“Galiu klasėje išskirti grupelę mokinių, kurių tėvai yra labai turtingi. Jos įdomiai leidžia laisvalaikį. Aš irgi maivyciausi, jei tėveliai taip mėtytų pinigus”.*

*“Mūsų klasiškai susiskirstę į “kietų” ir “liaupių” grupes. “Kieti” – drąsūs, gal užūloki, moka pastovėti už save, o kiti – “ištižę”, pajuokos objektai.”*

*“Mūsų grupelėje mergaitės yra panašios – panašiai mokomės, apsirengimo stilius irgi panašus”.*

A. Jacikevičius (1995) teigia, kad grupėmis galima laikyti bendrus žmonių sambūrius, kuriuose tarp atskirų grupes sudarančių individų yra bendrų psichinių reiškinių: interesai, papročiai, charakterio bruožai, specialūs gabumai ir t.t. Pasak jo, veikiant grupei pasireiškia žmonių motyvų ir interesų bendrumas, atsiskleidžia bendros procesų ir savybių ypatybės.

### **2.2.7. Autoritarinės/ demokratinės apraiškos bendrojo lavinimo mokykloje**

Tyrimo metu, siekiant ištyrinėti socialinės stratifikacijos mokykloje ypatumus, buvo atkreiptas dėmesys ir į demokratinės, autoritarinės apraiškas mokykloje, kurios savotiškai byloja apie veiksnis, sąlygojančius moksleivių skirstymą(-si) ir nesiskirstymą(-si) į grupes, aiškintasi, kaip mokytojų diferencinis požiūris į mokinius priklauso nuo pedagogų darbo stažo, kaip demokratiniai švietimo dokumentuose skelbiami lygybės tikslai yra įgyvendinami švietimo realybėje.

### **Profesinės (pedagoginės) kompetencijos suvokimo svarba, siekiant teigiamų rezultatų.**

Apklaustieji respondentai mokytojai suvokia savo pedagoginės kompetencijos svarbą, siekiant gerų mokymosi rezultatų: pasak jų, nuo mokytojo gebėjimo motyvuoti moksleivius, tinkamai išaiškinti mokomąją medžiagą labai priklauso ugdytinių pasiekimai. Mokytojų profesinė kompetencija lemia ir apklaustų mokinių teigiamą ar neigiamą požiūrį į mokomąjį dalyką, galų gale ir į patį mokytoją.

Šiuo atveju išryškėja mokinių ir mokytojų suvokimas apie ugdytojų profesinio pašaukimo svarbą sėkmingam mokymo procesui.

“Mokytojas gali priversti mokytis nepažangius mokinius mokytis, vesdamas įdomias pamokas, kad sudomintų mokinių”.

“Pedagogas, mokėdamas tinkamai, įdomiai išaiškinti dalyką, gali pakelti nenorinčio mokytis mokinio motyvaciją”.

“Turėdamas pedagoginį pašaukimą ir kompetenciją, mokytojas beveik visada gali sužadinti mokinio norą mokytis”.

“Šis mokytojas įdomiai išaiškina pamoką, todėl ji man patinka.”

“Man patinka tie mokytojai, kurie įdomiai pasakoja, kartais net gi yra griežti, bet ne per daug.”

“Įdomios tos pamokos, kur suprantu užduotis, nes mokytojas gerai išaiškina.”

Pedagogas gali keisti mokinių savivoką, mokymosi motyvaciją ir aplinkos suvokimą, o tai savo ruožtu gali atitinkamai skatinti mokinio pastangas.(Arends, 1998). Tačiau švietimo realybėje tai įgyvendinti trukdo kartais pasireiškiantis mokytojų savanaudiškas elgesys: nukreiptas ne tiek į mokinio gerovės, skelbiamos švietimo dokumentuose siekį, kiek į naudą sau.

### **Pedagogų egoistinis požiūris į mokinių diferencinį skirstymą pagal jų gebėjimus.**

Interviu su mokytojais metu, siekiant išsiaiškinti mokytojų nuomonę apie tai, ar naudinga būtų skirstyti klases pagal skirtingus gebėjimų lygius, dauguma jų į tai reagavo neigiamai, tačiau jų motyvai šiek tiek nustebino: pedagogai pagrindine problema įvardijo tai, jog niekas nenorėtų dirbti su silpna klase.

“Sudarytose klasėse pagal mokinių gebėjimų lygius, mokytojui būtų lengviau dirbti.”

“Būtų gerai, kad klasės būtų sudarytos pagal gebėjimų lygį, tik kas lems, kuris mokytojas dirbs aukšto pasirengimo klasėse? Ar burtai? Ar kvalifikacija?”

“Aš nenorėčiau, kad klasės būtų sudarytos pagal lygius, nes niekas nenorėtų dirbti su silpnais mokiniais”.

“Nesutinku, kad klasės būtų sudarytos pagal mokymosi lygius, nes labai abejoju, kad kas norėtų dirbti su negabiais vaikais”.

Išryškėja mokytojų egoistinis požiūris, kuriuo pamirštas vienas iš švietimo įstatymo tikslų: padėti nustatyti jaunuolio kūrybinius gebėjimus, pagal tai “*padėti jam įsigyti profesinę kvalifikaciją ir kompetenciją, atitinkančią šiuolaikinę kultūros bei technologijų lygį ir padedančią jam įsitvirtinti ir sėkmingai konkuruoti tolydžio kintančioje darbo rinkoje, perteikti šiuolaikinės ekonominės bei verslo kultūros pagrindus, būtinus šalies ūkio pažangai, konkurencingumui bei sudaryti sąlygas nuolat tenkinti pažinimo poreikius ir tobulėti mokantis visą gyvenimą*”. (Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministerija, 1995, p. 35).

**Didesnį darbo stažą turinčių pedagogų pesimistiškas požiūris darbe su šeima.** Kalbant su didesnį darbo stažą turinčiais pedagogais apie darbą su šeima, atsiskleidė jų egoistinis požiūris, grįstas pesimistiškumu. Paklausus kurią: ar besidominčią ar nesidominčią šeimą jie mieliau informuotų apie vaiko pasiekimus, dauguma atsakė, kad besidominčią moksleivio šeimą. Tokią

nuomonę galima paaiškinti tuo, jog vyresniųjų pedagogų ekspektacijos darbe su šeima pasižymi nusivylimu, abejingumu, kurias galbūt įtakoja neigiama jų pedagoginio darbo patirtis.

“Pasirinkčiau mieliau informuoti šeimą, kuri domisi vaiko pasiekimais, o ne tą, kuri nesidomi. Su kontaktuojančiais tėvais yra prasmingiau dirbti, žinoma, neaišku, ką galvoja vaikas?”

“Pasirinkčiau geriau informuoti tėvus, kurie domisi, nes tuo atveju jausčiau savo informacijos reikalingumą”.

“Kas pasikeis nuo mano informacijos, jei šeima nesidomi niekuo? Be to, aš tiek neuždirbu, kad iš savo mobilaus visiems pati priskambinčiau”.

“Kokia prasmė kariauti su vėjo malūnais?”

“Nebesinori būti Don Kichotu, reikia žiūrėti ir savęs.”

Analizuojant šią probleminę situaciją, taip pat išryškėja ir materialinio aprūpinimo stoka, siekiant veiksmingo ugdymo. Čia galima išvelgti mokyklos vadybos spragą, kuri yra siejama su blogu mokyklos finansiniu – materialiniu aprūpinimu. (Šaparnis, 2000).

### **Mažesnę darbo stažą turinčių pedagogų optimistiškas požiūris darbe su šeima.**

Pokalbyje su mokytojais respondentais, kurių darbo stažas yra iki 10 metų, pastebėtinai jų pakankamai teigiamas, optimistiškas požiūris, padedant siekti mokiniams geresnių mokymosi rezultatų bei bendradarbiaujant su šeima. Dauguma jaunesnių specialistų daugiau rinkęsi bendradarbiauti su nesidominčia vaiko mokymosi pasiekimais šeima, šio geranoriško pasirinkimo priežastimi įvardydami norą padėti moksleiviui.

“Informuoti apie vaiko pasiekimus pasirinkčiau nesidominčią šeimą, nes būtina pranešti tėvams informaciją, siekiant vaiko gerovės”.

“Geriau jau informuočiau mokinio, kurio tėvai nesidomi mokymosi rezultatais šeima. Norėtusi tam vaikui padėti. Išgirdę tėvai, kad vaikas daro pažangą, gal ir jiems tai pasidarys svarbu”.

“Mieliau rinkčiausi informuoti šeimą, kuri ne itin domisi vaiko mokymosi rezultatais, nes jai informacija yra reikalingesnė, siekiant geresnių vaiko mokymosi pasiekimų, nei šeimai, kuri domisi.”

“Mieliau informuočiau blogai besimokančio moksleivio šeimą apie jo mokymosi rezultatus, nes reikia vaikui padėti”.

Ši nuomonė išreiškia adekvatų pedagoginio darbo ir švietimo dokumentuose skelbiamų edukacinių orientyrų, prioritetų siekį.

### **Pedagogų diferencinio elgesio su mokiniais priklausomybė nuo darbo stažo.**

Interviu su moksleiviais metu atsiskleidžia mokinių nuomonė apie skirtingą didesnę ir mažesnę darbo stažą turinčių pedagogų elgesį: akcentuojamas jaunesnių pedagogų demokratiškesnis elgesys su mokiniais, grįstas lygiaverčiu požiūriu į juos, tuo tarpu didesnę darbo stažą turintiems pedagogams priskiriamas daugiau autokratinis elgesys. Viena pagrindine šio skirtumo priežasčių yra įvardijamas amžiaus, pasaulėžiūros ir pasaulėvokos skirtumas.

*“Jauni mokytojai mažiau skirsto mokinius.”*

*“Jauni mokytojai neskirsto mokinių į “geresnius” ir “blogesnius”, jie yra geresni”.*

*“Vyresni mokytojai daugiau skirsto mokinius pagal išvaizdą, gal jie nebesupranta dabartinių madų, o jaunesni tiek nekreipia dėmesio į išvaizdą.”*

*“Mane nervina, kad vyresniems mokytojams “blogesni” yra tie, kurie rengiasi, elgiasi ne taip, kaip buvo priimta jų laikais”.*  
*“Nesuprantu, kodėl vyresni mokytojai daugiau skirsto mokinius nei jaunesni.”*

A. Suslavičius (1995) šį reiškinį paaiškina kaip kartų konfliktą – tai, kas yra priimtina norma vieno amžiaus žmonėms, visiškai nepriimtina kito amžiaus žmonėms. Taip pat šį požiūrį galima grįsti ir didesnę darbo stažą turintiems (kai kuriems) pedagogams būdingu, iš sovietmečio laikų likusiu, autokratišku mokymo stiliumi.

**Pedagogų atsiribojimas nuo socialinių pareigų.** Autokratinis mokytojų požiūris išryškėja ir jų pasisakymuose apie sau keliamus pedagoginius tikslus: jie yra daugiau orientuoti vien tik į akademinę žinių perteikimą, atsisakant atlikti socialines funkcijas, kurios, vadovaujantis demokratiniais principais, tiesiogiai siejamos su efektyviu ugdymo procesu.

*“Mano pareiga yra mokyti mokinius, o ne rūpintis dar ir jų šeimos problemomis”.*

*“Mieliau mokyčiau vaikus iš geros šeimos, nes su vaikais iš asocialių šeimų kyla daugiau problemų, o joms spręsti tikrai neturiu laiko.”*

*“Į kitą klasę perkelčiau mokinį, kuris netinkamai elgiasi pamokose, triukšmauja, trukdo kitiems, jo tėvai nesidomi mokymosi rezultatais.”*

*“Į kitą klasę perkelčiau rizikos grupės mokinį, nes būtų mažiau problemų”.*

G. Šaparnis (2000) , atlikęs tyrimą “Kokybinių ir kiekybinių metodų derinimas, diagnozuojant mokyklos vadybą nestandardizuotu atviro tipo klausimynu” padarė išvadą, jog *“mokytojo populiacijoje sąlygiškai ryškėja pedagogo socialinio – profesinio vaidmens disfunkcija, pasireiškianti susvetimėjimu, atotrūkiu nuo prioritetinės mokyklos ir mokytojo paskirties – veiksmingo ugdymo”.*(Šaparnis, 2000, p. 169). R. Želvys (1999) pažymi, jog aplink vykstantys socialiniai pokyčiai ne tiek skatina, kiek paralyžuoja pedagogų veiklą, priverčia mokytojus jaustis nesaugiai. Dėl šių priežasčių kyla jų noras atsiriboti nuo kitų socialinių įtakų.

**Draugiškų santykių tarp pedagogų ir moksleivių aspiracijos.** Nors tyrimo metu gauti rezultatai išryškina pasireiškiančius mokytojų ir moksleivių socialinės frustracijos reiškinius, tačiau atsiskleidžia ir draugiškų tarpusavio santykių aspiracijos: abi pusės nori laisvai reikšti savo mintis, nuomones, norus. Barkauskaitės (1997) tyrimo “Devintų klasių mokinių nuostatų, vertybių ir vertinimų tyrimas” duomenimis, mokiniams mokykloje trūksta jaukumo, geranoriškumo, palankaus psichologinio klimato. Nustatyta, jog ekvivalentiškai pedagogams yra būdingi socialinio ir psichologinio klimato mokykloje gerinimo lūkesčiai. (Šaparnis, 2000).

*“Maloniau einu dėstyti pamokų į klasę, su kurios mokiniais santykiai geri. Tada maloniau bendrauti, plėsti jų tarpusavio bendravimo įgūdžius, o ne dalyvauti rietenose”.*

*“Žinoma svarbiausia yra geri santykiai tarp mokytojo ir mokinių. Jei mokiniai nemėgsta mokinio, mokymasis tampa labai sudėtingu procesu”.*

*“Mieliau dirbu su klase, su kuria santykiai geri. Tada galima pasiekti geresnių rezultatų ir nereikia eikvoti energijos.”*

*“Man labiau patinka pamokos, kurias moko geri, draugiški, supratingi mokytojai.”*

*“Jei matematiką dėstytytū kita mokytoja, ne tokia griežta kaip dabartinė, manau, kad iš jos nebebėgčiau”.*

*“Kai reikia eiti į tos piktos mokytojos pamoką, mane drebina”.*

*“Lietuvių pamoka patinka, nes mokytoja yra labai šauni, supratinga”.*

*“Nejaugi mokytojai nesupranta, kad mums svarbūs geri santykiai su jais?”*

Pasak D. Gailienės ir kt. (1996), siekiant mokykloje suskurti lygiateisišką situaciją, labai svarbu, jog mokytojas su mokiniais būtų nuoširdus, sąžiningas, aiškiai išreikštų savo siekius, kalbėtų apie savo jausmus arba vienokio ar kitokio elgesio priežastis. Be to, labai svarbu specialiai mokyti mokinius bendravimo meno: kalbėjimo, klausymo, įsiklausymo, mokėjimo išsakyti savo idėjas, nes bendravimas yra tokia veikla, kurios *“jaunimą reikia mokyti taip pat kaip ir skaityti, rašyti”*.(Barkauskaitė, 1997, p.66).

### **2.2.8. Socialinės stratifikacijos neišvengiamumas**

Švietimo įstatymuose yra skelbiami lygybės principai, kurių tikslas yra užtikrinti vienodas ir lygiateisiškas mokymosi galimybes, tačiau jų įgyvendinamas realybėje jiems prieštarauja. Tai išryškėja ir respondentų atsakymuose. Kategorijų grupė “Socialinės stratifikacijos neišvengiamumas” apima smulkesnes kategorijas, kurios akcentuoja socialinės stratifikacijos kaip natūralaus reiškinių suvokimą bei moksleivių bejėgišką požiūrį į neadekvataus vertinimo procesą.

**Socialinės stratifikacija kaip natūralus reiškinys.** Mokymo procese tiek mokytojai, tiek mokiniai išvelgia mokinių skirstymą(-si) į grupes pagal įvairius kriterijus, nelygybės, nelygių vertinimų ir lūkesčių aspektus. Tai sąlygoja socialinę stratifikaciją mokykloje, neigiančią švietimo sistemos kaip socialiai teisingos, užtikrinančios asmenų lygybę, nepaisant jų lyties, rasės, tautybės, kalbos, kilmės, socialinės padėties, tikėjimo, įsitikinimų ar pažiūrų, funkciją. (Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministerija, 1995).

Tačiau šis mokinių skirstymas ir skirstymasis į grupes yra suvokiamas kaip neišvengiamas ir natūralus procesas, ruošiantis ugdytinius sėkmingai adaptuotis šiuolaikinėje visuomenėje bei kuri pateisina mokinių ir mokytojų prigimtinius ir išmokti socialiniai poreikiai.

*„Mokykloje vaikai turi išmokti gyventi, išsilaikyti visuomenėje, kurioje žmonės yra skirtingi“.*

*“Taip kaip gyvenime yra skirtingų žmonių, taip ir mokykloje ar bet kur kitur. Ir neįmanoma su visais bendrauti vienodai”.*

*“Mokinių skirstymas į skirtingo lygio klases, manau duotų gerų rezultatų, nes mokiniai iš “prastesnių” klasių siektų lygiuotis į “geresnes”. Taip yra ir gyvenime – kai matome, kad yra geriau, to ir siekiame”.*

*“Aš nenorėčiau, kad mūsų klasėje nebūtų grupelių. Man yra gerai taip kaip yra – mes nesipykstam, bet nerandam bendrų temų ir nebendruojam.”*

*“Aš esu nieko prieš grupes klasėje, nes neįmanoma visiems būti draugais”.*

*“Skirstymasis į grupes yra natūralu”.*

*“Nežinau nė vienos klasės, kur nebūtų grupelių. Juk taip nebūna.”*



Ši požiūrį, galima sakyti, suformuoja visuomenės normos, kurioje akivaizdžiai pasireiškia klasinis žmonių grupavimasis ir vertinimas pagal socialinius, ekonominius, kultūrinius požymius. Socialinę stratifikaciją, įvertinant kaip neišvengiamybę, būtina į ją žvelgti atsargiai, ieškoti švietimo valdymo būdų, kurie mažintų riziką socialinei diferenciacijai peraugti į diskriminaciją, neigiamai įtakančią žmogaus gyvenimą. (A. Anzenbacher, 1998)

**Mokinių bejėgiškumas neobjektyvaus vertinimo procese.** Apie stratifikacijos kaip neišvengiamo proceso suvokimą taip pat patvirtina ir interviu metu išgirsti moksleivių beviltiški pasisakymai apie nuolat pasireiškiantį neadekvatų žinių vertinimą, paremtą išankstine mokytojų nuostata. Šiuo atveju moksleiviai, kurie jaučiasi buvę neteisingai įvertinti, nesiekia aiškintis dėl to su mokytoju, nes čia jie išvelgia savo beteisiškumą, įtakotą jų neigiamos ankstesnės patirties. Apie mokytojų galią vertinimo procese kalba ir patys mokytojai.

“Aš vis tiek įrodyčiau savo teisybę, nors mokinys ir būtų neteisus”.

“Nemaloniai jaučiausi, kai mokinys mane pataisė, bet aš vis tiek “išvarčiau” savo naudai ir parašiau mažą pažymį”.

“*Manau, kad aiškintis su mokytoju dėl neteisingo pažymio beprasmiška, nes vis tiek visada mokytojas įrodo savo teisybę*”.

“*Kai mokytojas parašė, mano nuomone neteisingą pažymį, bandžiau aiškinti, bet tai nedavė jokios prasmės.*”

“*Kai gavau per mažą pažymį, pasakiau apie tai auklėtojai, bet jai tai nerūpėjo. Dabar nebesiaiškinu dėl to.*”

“*Gavusi per mažą pažymį nesiaiškinu, nes pasakytų, kad aš blogai atsakinėju ir tiek arba paklaustų to, ko iš tikrųjų nemoku.*”

“*Dėl blogo pažymio esu aiškinusi su mokytoja, bet mane “nusodino”.*”

“*Koks skirtumas, jei aiškinsiesi dėl blogo pažymio, vis tiek parašys kokį norės*”.

“*Aiškinimasis atima daugiau nervų, o gerų rezultatų neduoda*”.

Ši esama situacija paneigia švietimo įstatymo skelbiamą ugdytinių teisę “*į nešališką mokymosi pasiekimų įvertinimą bei mokymąsi savitarpio pagarba grįstoje, psichologiškai, dvasiškai ir fiziškai saugioje aplinkoje*”. (Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministerija, 1995). Taipogi tai prieštarauja ir LR švietimo ir mokslo ministro patvirtintai programai “Vertinimas ugdymo procese” (Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo kolegija, 2004)., kuri skatina ugdymo procese taikyti formuojamojo ir diagnostinio vertinimo būdus, keliančius mokinių mokymosi motyvaciją ir ugdančius gebėjimą mokytis, kurti naujas partneryste ir bendradarbiavimu su mokiniais grindžiamas vertinimo metodikas, taikyti naujus aktyvaus mokymo(si), vertinimo ir įsivertinimo metodus, skatinančius mokinius aktyviai įsitraukti į mokymosi procesą.

Vadovaujantis Kuoliu (1997), Būdiene (1997), ši faktą sąlygoja nevienodu tempu reformuojamos atskiros ugdymo sistemos grandys: ugdymo turinys, metodai, vertinimo sistema (pastaroji kinta per lėtai).

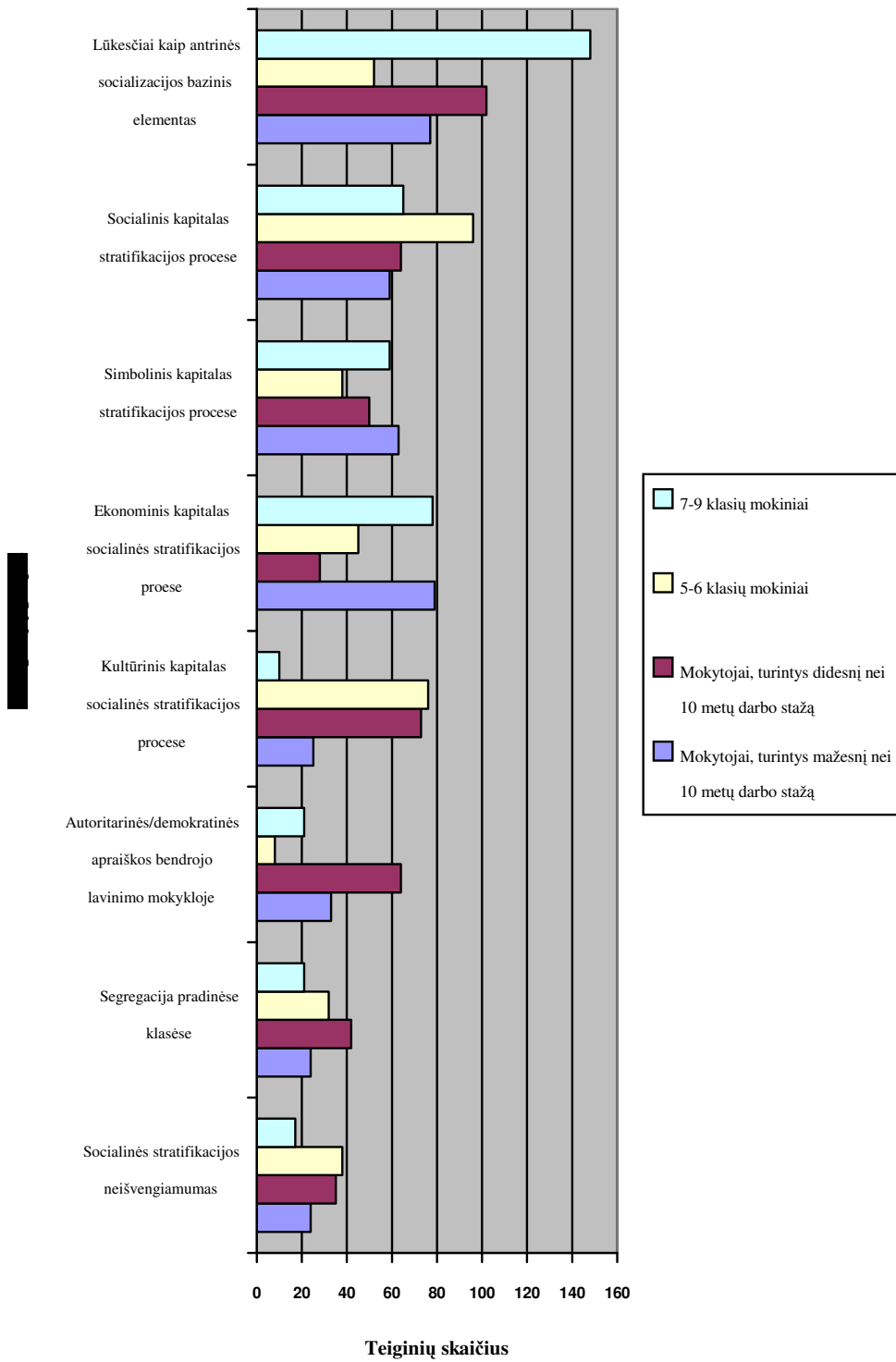
### **2. 3. Socialinės stratifikacijos mokykloje kategorijų ir sociodemografinių veiksnių ryšys**

Kadangi interviu metu buvo kalbama su vienodu skaičiumi mokytojų ir mokinių, kiekvienoje grupėje buvo išskirtas 5-6 ir 7-9 klasių ugdytinių teiginių skaičius bei ugdytojų, turinčių mažesnę kaip 10 metų ir didesnę kaip 10 metų darbo stažą, teiginių skaičius. Tokiu būdu buvo gauta sociodemografinė kategorijų grupių charakteristika (3 lentelė). Ji atskleidžia tam tikrus socialinės stratifikacijos mokykloje požymius.

Vyresniųjų (7-9) klasių moksleiviai labiausiai akcentuoja lūkesčių, ekspektacijų, ekonominio ir simbolinio kapitalo įtaką mokymosi procese; taipogi jiems būdingas požiūris į socialinę stratifikaciją kaip į neišvengiamybę, natūralų reiškinį. Tuo tarpu žemesnių klasių moksleiviai daugiau pažymi kultūrinio ir socialinio kapitalo svarbą, bendraujant su aplinkiniais.

Atlikus interviu metu atsiskleidusių kategorijų ir sociodemografinių veiksnių kiekybinę charakteristiką, išryškėja, jog pedagogai, turintys didesnę nei 10 metų darbo stažą, labiausiai akcentuoja lūkesčius - kaip bazinį ir gana svarbų antrinės socializacijos elementą. Jie pažymi kultūrinio, socialinio kapitalo, segregacijos pradinėse klasėse svarbą ugdymo procese. Didesnę pedagoginį darbo stažą turintys specialistai suvokia socialinę diferenciaciją mokykloje kaip natūralų, neišvengiamą, visuomenės sąlygojamą procesą, padedantį sėkmingiau prisitaikyti jaunajai kartai prie visuomenės priimtų normų, "gyvenimo taisyklių". Mažesnę darbo stažą turintys respondentai pedagogai daugiau akcentuoja ekonominio ir simbolinio kapitalo svarbą socialinės stratifikacijos procese.

Skirtingomis spalvomis pažymėti mokytojų ir mokinių teiginių dažniai.



1 pav. Sociodemografinė kategorijų charakteristika

## 2.2.4. Socialinės stratifikacijos kategorijų reitingavimas

Atlikus kiekvienos kategorijų grupės reikšminę struktūrinę analizę, kategorijos buvo reitinguotos. Statistiškai suskaičiavus jų teiginius, išryškėja jų išsidėstymas pagal svarbą. Mokyklos kaip socialinės stratifikacijos agento aktualumą pažymi tam tikros, aukštu teiginių skaičiumi pasižyminčios kategorijos (1 lentelė).

1 lentelė.

### Kategorijų išsidėstymas pagal svarbumą (pagal teiginių skaičių)

Kat. Nr.	Kategorijos pavadinimas	Teiginių skaičius
1.	Mokinių pasiekimų ir mokytojų lūkesčių adekvati koreliacija.	97
2.	Ateities galimybės: tėvų socialinės padėties įtaka vaiko karjerai.	92
3.	Ateities galimybės: socialinės aplinkos nuvertinami mokinių mokymosi pasiekimai.	84
4.	Segregacinių mokytojo nuostatų pradinėse klasėse įtaka tolimesniems mokymosi rezultatams.	63
5.	Neobjektyvaus vertinimo raiška ugdymo procese.	59
6.	Mokyklinio amžiaus vaikų komformizmo apraiškos.	59
7.	Mokytojų išankstinių nuostatų, lūkesčių įtaka vertinimo procese	56
8.	Segregacinių pradinių klasių mokytojo nuostatų įtaka moksleivių tarpusavio santykiams.	54
9.	Pedagogų ir bendraklasių segregacinių nuostatų įtaka mokymosi motyvacijai.	51
10.	Mokinių elgesio ir mokymosi pasiekimų koreliacija.	44
11.	Šeima – moksleivio pasiekimų pagrindas.	43
12.	Ateities galimybės: šeimos materialinės padėties įtaka vaiko karjerai.	42
13.	Tėvų kultūrinio mentaliteto įtaka moksleivių pasiekimams ir mokytojų lūkesčiams.	42
14.	Šeimos materialinės padėties įtaka vaiko aspiracijoms, pasirenkant mokymosi institucijas.	40
15.	Pedagogo elgesio su mokiniu priklausomybė nuo jo šeimos socialinio statuso.	40
16.	Mokinių bejėgiškumas neobjektyvaus vertinimo procese.	39
17.	Draugiškų santykių tarp pedagogų ir moksleivių aspiracijos.	35
18.	Mokytojo lūkesčių priklausomybė nuo mokinio kultūrinio intelekto.	35

19.	Klasės mokinių skirstymasis vyresnėse klasėse į grupes pagal tapačius požymius.	34
20.	Klasės mokinių skirstymasis vyresnėse klasėse į grupes.	34
21.	Moksleivių vieningumas žemesnėse klasėse.	34
22.	Moksleivių suvokimas apie mokytojų diferencinį požiūrį į juos pagal jų elgesį	32
23.	Moksleivių suvokimas apie mokytojų diferencinį požiūrį į juos pagal tėvų materialinę padėtį.	31
24.	Moksleivių suvokimas apie mokytojų diferencinį požiūrį į juos pagal gebėjimus.	31
25.	Socialinė stratifikacija kaip natūralus reiškinys	31
26.	Ribotos vaiko iš asocialios šeimos progreso galimybės.	29
27.	Tėvų materialinės padėties įtaka moksleivių pasiekimams ir mokytojų lūkesčiams.	28
28.	Moksleivių mokyklos lankymo ir mokymosi pasiekimų koreliacija.	25
29.	Ribotos destruktivaus elgesio vaiko progreso galimybės.	25
30.	Profesinės (pedagoginės) kompetencijos suvokimo svarba, siekiant teigiamų rezultatų.	24
31.	Tėvų domėjimosi vaiko mokymosi rezultatais įtaka moksleivių pasiekimams.	24
32.	Pedagogų atsiribojimas nuo socialinių pareigų.	23
33.	Pedagogų nuostatų indėlis, įvedant mokinius į “mokslo pasaulį”.	21
34.	Negatyvus požiūris į klasės “atstumtuosius”.	21
35.	Pedagogų diferencinio elgesio su mokiniais priklausomybė nuo darbo stažo.	21
36.	Pedagogų egoistinis požiūris į mokinių diferencinį skirstymą pagal jų gebėjimus.	18
37.	Tėvų domėjimosi vaiko mokymosi rezultatais ir jų išsilavinimo adekvatus sąryšis.	16
38.	Mažesnį darbo stažą turinčių pedagogų optimistiškas požiūris darbe su šeima.	14
39.	Pedagogo teigiami lūkesčiai apie mokinį, atsižvelgiant į jo šeimos aukštą socialinį statusą.	13
40.	Didesnį darbo stažą turinčių pedagogų pesimistiškas požiūris darbe su šeima.	13
41.	Tėvų domėjimosi vaiko mokymosi rezultatais ir jų materialinės padėties sąryšis.	12
42.	Tėvų išsilavinimo įtaka moksleivių pasiekimams ir mokytojų lūkesčiams.	12
43.	Ateities galimybės: šeimos išsilavinimo įtaka vaiko karjerai.	11
44.	Moksleivių materialinės gerovės poreikis kaip aplinkos (socializacijos) vertybių išraiška.	11

Dažniausiai išreikštos kategorijos “Mokinių pasiekimų ir mokytojų lūkesčių adekvati koreliacija” (97 teig.) bei “Ateities galimybės: tėvų socialinės padėties įtaka vaiko karjerai” (92 teig.) leidžia teigti, kad socialinė stratifikacija didele dalimi yra įtakojama ne tik šeimos, jos socialinės padėties, bet ir mokyklos, t.y. mokytojų požiūrio į mokinius, kuris lemia jo ne tik akademinis pasiekimus, bet ir jo socialinių įgūdžių sėkmingą formavimą(-si), galų gale ir patį asmenybės vystymąsi. Analizuojant kategorijų reitingą, išryškėja mokytojų išankstinių nuostatų vyravimas švietimo realybėje, kurios neretai atima galimybę iš paties vaiko tobulėti, socializuotis pozityvia linkme.

Kita reikšminga kategorija “Ateities galimybės: socialinės aplinkos nuvertinami mokinių mokymosi pasiekimai” (84 teig.) atskleidžia neišvengiamą visuomenės deklaruojamų socialinių vertybių bei pasaulėvokos indėlį, “sluoksniuojant” jos narius į stratas. Šiuo atveju mokykla jas perima ir toliau realizuoja, ugdydama jaunąją kartą bei nesąmoningai priversdama ją modeliuoti socialinę tikrovę, patenkinant visuomenės lūkesčius ir poreikius.

Socialinės stratifikacijos, pasireiškiančios mūsų visuomenėje, proceso užuomazgas galima išžvelgti jau pradinėse klasėse. Tai patvirtina aukštą reitingą užimantys kategorijų “Segregacinių mokytojo nuostatų pradinėse klasėse įtaka tolimesniems mokymosi rezultatams” (63 teig.) ir “Segregacinių pradinių klasių mokytojo nuostatų įtaka moksleivių tarpusavio santykiams” (54 teig.) teiginiai. Būtent pradinių klasių mokytojų bei bendraklasių lūkesčiai didele dalimi įtakoja tolimesnę socializaciją, mokymosi motyvaciją bei pasiekimus vyresnėse klasėse.

Apie mokykloje esančio socialinio tinklo dalyvių, t.y. mokinių ir mokytojų įtaką, kuri yra paremta lūkesčiais, išankstinėmis nuostatomis, socialinės stratifikacijos procese, byloja aukštą dažnį užėmusios kategorijos: “Neobjektyvaus vertinimo raiška ugdymo procese” (63 teiginiai), “Mokytojų išankstinių nuostatų, lūkesčių įtaka vertinimo procese” (56 teiginiai), “Pedagogų ir bendraklasių segregacinių nuostatų įtaka mokymosi motyvacijai” (51 teiginys). Čia išryškėja mokinių aktyvumą iššaukiančių saviraiškos patenkinimo ir socialinių poreikių aktualumas, kurį apibūdina kategorijos “Mokyklinio amžiaus vaikų komformizmo apraiškos” (59 teiginiai) teiginiai. Tačiau svarbu pažymėti esminį skirtumą, lyginant vyresniųjų ir jaunesniųjų mokinių nuomones: vyresniesiems mokiniams labiau būdingas jų skirstymasis klasėse į grupes, ypačingai pagal tapačius požymius (“Klasės mokinių skirstymasis vyresnėse klasėse į grupes” (34 teig.), “Klasės mokinių skirstymasis vyresnėse klasėse į grupes pagal tapačius požymius” (34 teig.)). Šis reiškinys yra daug retesnis žemesnėse klasėse, kur dažniausiai vaikai savo klasę suvokia kaip bendrą vienetą (“Moksleivių vieningumas žemesnėse klasėse” (34 teig.)).

Kategorijas “Šeima – moksleivio pasiekimų pagrindas”, (43 teiginiai), “Ateities galimybės: šeimos materialinės padėties įtaka vaiko karjerai” (42 teiginiai), “Tėvų kultūrinio mentaliteto įtaka

moksleivių pasiekimams ir mokytojų lūkesčiams” (41 teiginys), “Šeimos materialinės padėties įtaka vaiko aspiracijoms, pasirenkant mokymosi institucijas” (40 teiginių), “Tėvų materialinės padėties įtaka moksleivių pasiekimams ir mokytojų lūkesčiams” (28 teiginiai) apimančių teiginių pakankamai aukštas dažnis išryškina šeimos kaip vieno iš išankstinę mokytojų ir mokinių nuostatas sąlygojančio veiksnio įtaką mokymosi bei socializacijos procese. Čia akcentuojama aukšto materialinio, taipogi ir kultūrinio šeimos statuso teigiama įtaka mokytojų požiūriui į ugdytinį, lūkesčiams, susijusiems su juo. Šeimos sociokultūrinės įtakos svarbą moksleivio pasiekimams, galimybės išryškina gana dažnai pasikartojantys kategorijų “Pedagogo elgesio su mokiniu priklausomybė nuo jo šeimos socialinio statuso” (40 teiginiai), “Ribotos vaiko iš asocialios šeimos progreso galimybės” (29 teiginiai) teiginiai. Jie parodo diferencinį mokytojo elgesį su mokiniu, atsižvelgiant į jo tėvų socialinę padėtį, kas lemia ir galimybes ateityje.

Pastebėtina, jog mokytojai respondentai nevienareikšmiškai vertina mokinius iš aukštą socialinį sluoksnį užimančių šeimų: kai kurie į juos žiūri teigiamai, kiti prieš tokius mokinius ir jų šeimas jaučiasi nepilnaverčiai, priversti nuolaidžiauti, nes išvelgia jų pranašumą simboline (prestižo, galios) prasme.

Interviu metu, kalbant apie mokinių pasiekimus, svarbus vaidmuo tenka tėvų domėjimuisi vaikų mokymosi rezultatais (“Tėvų domėjimosi vaiko mokymosi rezultatais įtaka moksleivių pasiekimams” (24 teig.)). Čia išryškėja kultūrinio ir ekonominio kapitalo formų skirtinga įtaka tėvų domėjimuisi vaikų mokymosi rezultatais: būtent kultūrinis kapitalas turi pozityvesnę įtaką domėjimosi dažnumui (“Tėvų domėjimosi vaiko mokymosi rezultatais ir jų išsilavinimo adekvatus sąryšis” (16 teig.)), o ekonominis kapitalas – mažesnę įtaką (“Tėvų domėjimosi vaiko mokymosi rezultatais ir jų materialinės padėties sąryšis” (12 teig.)). Respondentai pastarąją nuomonę motyvuoja didesniu aukštą ekonominį statusą užimančių tėvų užimtumu, laiko stoka.

Tuo tarpu išanalizavus teiginių reitingą, išryškėja, jog iš visų P. Bourdieu teigiamų kapitalo formų (ekonominės, socialinės, simbolinės, kultūrinės) šeimos kultūrinis statusas turi mažiausiai įtakos karjerai: “Tėvų išsilavinimo įtaka moksleivių pasiekimams ir mokytojų lūkesčiams” (12 teig.), “Ateities galimybės: šeimos išsilavinimo įtaka vaiko karjerai” (11 teig.). Čia yra svarbu pažymėti, jog respondentai išsilavinimo nesieja ekvivalentiškai su kultūriniu mentalitetu; pasak jų, ir neturintys aukštojo išsilavinimo tėvai gali būti inteligentiški.

Kategorijų teiginiai “Moksleivių suvokimas apie mokytojų diferencinį požiūrį į juos pagal jų elgesį” (32 teiginiai), “Moksleivių suvokimas apie mokytojų diferencinį požiūrį į juos pagal gebėjimus” (30 teiginių), “Moksleivių suvokimas apie mokytojų diferencinį požiūrį į juos pagal tėvų materialinę padėtį” atskleidžia tai, jog ugdytiniai mokymosi procese išvelgia neadekvatų mokytojų elgesį su jais pagal diferencinius kiekvieno gebėjimus, elgesį, šeimos padėtį, tačiau šiuo atveju jie jaučiasi bejėgiai: “Mokinių bejėgiškumas neobjektyvaus vertinimo procese” (39 teiginiai).

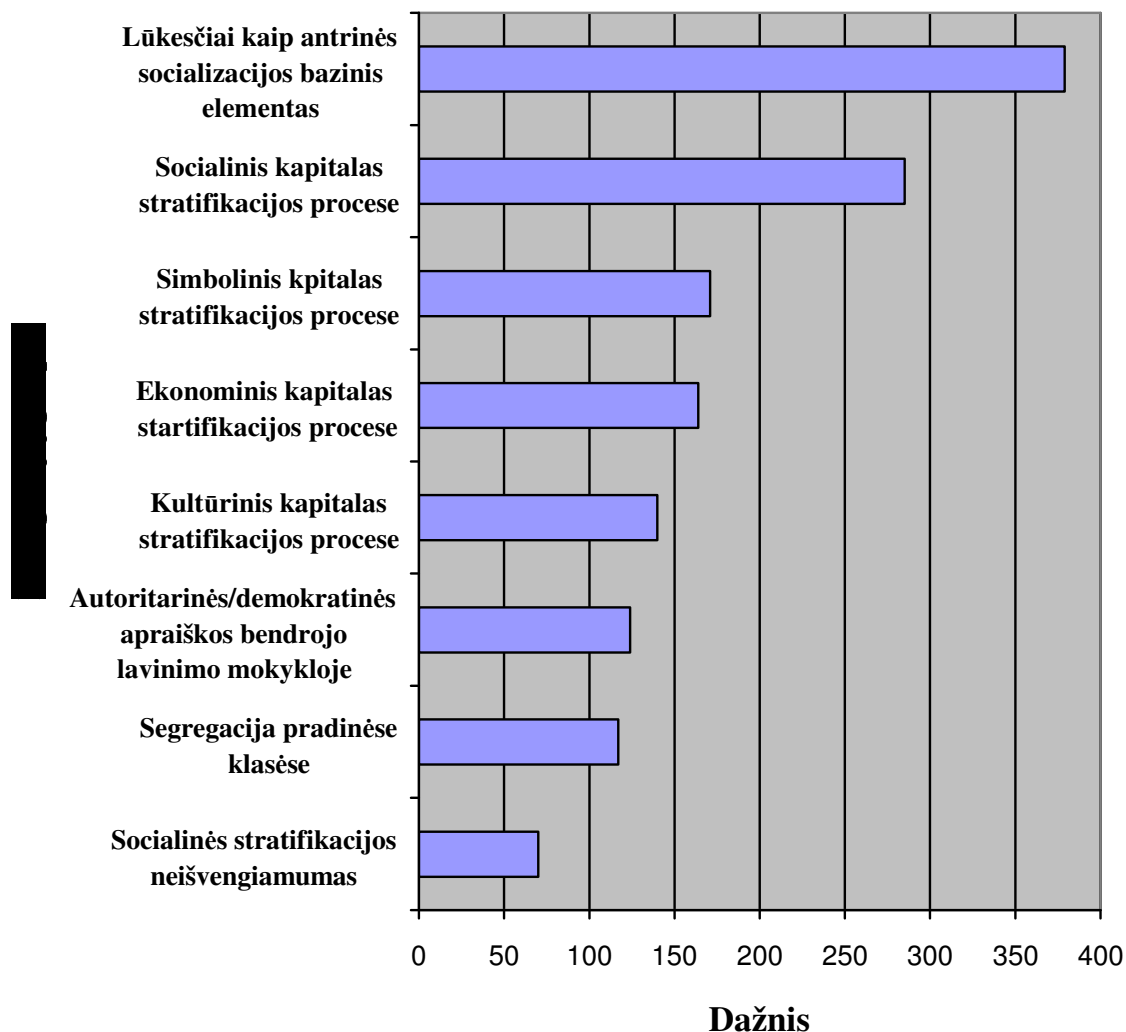
Be to, jų pasaulėvokoje jau yra susiformavęs požiūris apie socialinę stratifikaciją kaip apie neišvengiamą, natūralų procesą (“Socialinė stratifikacija kaip natūralus reiškinys” (31 teiginys)).

Nors pedagogų bei ugdytinių lūkesčiai yra daugiausia paremti vadovaujantis šeimos padėtimi, tačiau išryškėja ir moksleivių elgesio įtaka: “Moksleivių mokyklos lankymo ir mokymosi pasiekimų koreliacija” (25 teiginiai), “Ribotos destruktivaus elgesio vaiko progreso galimybės” (25 teiginiai). Mokymo procese aiškiai suvokiamas mokytojų profesinio, pedagoginio pašaukimo, išankstinio nusiteikimo svarba, siekiant veiksmingo ugdymo (“Profesinės (pedagoginės) kompetencijos svarba, siekiant teigiamų rezultatų” (24 teig.), “Pedagogų nuostatų indėlis, įvedant mokinius į “mokslo pasaulį” (21 teig.), tačiau jų įgyvendinimo švietimo realybėje pasigendama, ypatingai darbe su tais vaikais, kuriems reikalinga socialinė parama (“Pedagogų atsiribojimas nuo socialinių pareigų” (23 teig.). Išryškėja autokratinio ugdymo aspektai, kurie visiškai prieštarauja skleidžiamiems demokratijos principais grindžiamiems švietimo siekiams. Juos pabrėžia ir kategorija “Pedagogų egoistinis požiūris į mokinių diferencinį skirstymą pagal jų gebėjimus” (18 teig.).

Interviu metu sukatégorizuoti teiginiai “Pedagogų diferencinio elgesio su mokiniais priklausomybė nuo darbo stažo” (19 teig.), “Mažesnę darbo stažą turinčių pedagogų optimistiškas požiūris darbe su šeima” (14 teig.), “Didesnę darbo stažą turinčių pedagogų pesimistiškas požiūris darbe su šeima” (13 teig.) įrodo skirtingą darbo stažą turinčių mokytojų elgesį mokykloje. Didesnę darbo patirtį turinčių mokytojų darbas daugiau paremtas autokratiniais stiliumi bei išryškėja jų pasyvus požiūris į savo socialines funkcijas. Čia išryškėja esminis didesnę ir mažesnę darbo stažą turinčių mokytojų skirtumas: pastarųjų požiūris yra grindžiamas daugiau demokratiškesniais, optimistiškesniais santykiais su mokiniais bei jų šeima. Mažesnę darbo patirtį turintys mokytojų darbas labiau yra orientuotas į švietimo dokumentuose skelbiamas idėjas, grindžiamas lygiavertiškumo, palankių mokymosi sąlygų moksleiviams sudarymu.

**Kategorijų grupių reitingas.** Sureitingavus kategorijų grupes, atsiskleidžia, jog labiausiai išreikšta kategorija “Lūkesčiai kaip antrinės socializacijos bazinis elementas” yra svarbiausias elementas, kalbant apie socialinės stratifikacijos raišką mokykloje. Mažiausiai išreikšta kategorijų grupė “Socialinės stratifikacijos neišvengiamumas” leidžia daryti prielaidą, jog respondentai socialinę stratifikaciją suvokia kaip savaime suprantamą reiškinį, todėl neakcentuoja jo išvengiamybės.





2 pav. Socialinės stratifikacijos mokykloje raiška

“Lūkesčiai kaip antrinės socializacijos bazinis elementas” kategorijos reikšmių aukštas dažnis rodo, jog labiausiai socialinės stratifikacijos raišką mokykloje lemia ugdymo institucijoje esančio socialinio tinklo dalyvių išankstinės nuostatos, lūkesčiai. Jie lemia ne tik mokinio savijautą, galimybę patenkinti savirealizacijos poreikius, bet ir mokymosi proceso, socializacijos (ne)sėkmę. Būtina pažymėti, jog mokytojų ir mokinių viltys, tikėjimas ir lūkesčiai apie tam tikrą ugdytinį tarpusavyje yra labai glaudžiai susieti, abipusiai įtakojami vienas kito, nes daug įvairiausių nuostatų perimama iš kitų asmenų, kopijuojant jų elgseną. (Priedas 4).

Bendravimas su aplinkiniais yra vienas iš svarbiausių mokinio poreikių, siekiant sėkmingų socializacijos rezultatų. Būtent jo metu vyksta apsikeitimas informacija, aplinkos suvokimas bei jos interpretavimas. Tai patvirtina ir aukštą reitingą užimanti kategorija “Socialinis kapitalas stratifikacijos procese”. Tačiau patenkinant socialinius poreikius, skatinančius asmens aktyvumą bei įvertinant aplink esančius žmones, neišvengiamas tampa skirstymasis į stratas, paremtas tam tikrais

lūkesčiais. Pastarasis veiksnys atveria didesnes arba atvirkščiai – sudaro mažesnes galimybes pasiekti norimą tikslą. (Priedas 5).

Kita, šiek tiek mažesnę kategorijų dažnį užimanti kategorijų grupė “Simbolinis kapitalas stratifikacijos procese” įrodo simbolinės galios įtaką vykstant stratifikacijai. Šioje grupėje svarbiausias požymis yra socialinė aplinka, paremta visuomenei priimtomis normomis ir vertybėmis bei jos ypatingai didelė įtaka moksleivių gyvenime. Garbė, prestižas, kurie yra toleruojami visuomenės, užima prioritetingą poziciją socialiniuose santykiuose: tiek, kiek moksleivio mikroaplinka, elgsena atitinka prioritetingus veiksnius, tokios sudaromos sąlygos pozityviam ar negatyviam jo kaip asmenybės vystymuisi. (Priedas 6).

Pakankamai aukštą reitingą surinkusi kategorijų grupė “Ekonominis kapitalas stratifikacijos procese” leidžia teigti, kad viena iš daugiausiai toleruojamų šiuolaikinės visuomenės vertybių yra aukštas ekonominis statusas. Ši vertybė aiškiai atsispindi ir ugdyje: būtent nuo šeimos materialinės padėties didele dalimi priklauso moksleivio užimama pozicija socialinėje plotmėje, jo galimybės mokymosi procese. (Priedas 7).

Pačią mažiausią vietą iš prancūzų sociologo P. Bourdieu teigiamų kapitalo formų stratifikacijos procese užima kultūrinis kapitalas. Šis faktas kelia tam tikrą prieštarą: mokykloje švietimo įstatymų skelbiamą kone pagrindinį tikslą – kelti kultūros lygį, užgožia visuomenės vertybės, paremtos daugiau ekonominiais nei kultūriniais prioritetais. Tai patvirtina tendenciją, jog mokykla yra tiesiogiai veikiamą aplinkos, priima ir skleidžia jos toleruojamas vertybes. (Priedas 8).

“Autoritarinės/ demokratinės apraiškos bendrojo lavinimo mokykloje” daugiausia prasminių teiginių surinkusi kategorija “Draugiškų santykių tarp pedagogų ir moksleivių aspiracijos” išreiškia nehierarchinių, lygiavertiškų santykių tarp mokinių ir mokytojų siekį. “Draugiški santykiai” suvokiami kaip partnerystės santykių galimybė. Taip pat demokratinis santykius mokykloje apibūdina kitos kategorijos: “Profesinės (pedagoginės) kompetencijos suvokimo svarba, siekiant teigiamų rezultatų”, “Mažesnę darbo stažą turinčių pedagogų optimistiškas požiūris darbe su šeima”. Pažymėtina, kad jų teiginių skaičius yra didesnis nei kategorijų, išreiškiančių autokratinis santykius mokykloje: “Pedagogų atsiribojimas nuo socialinių pareigų”, “Pedagogų egoistinis požiūris į mokinių diferencinį skirstymą pagal jų gebėjimus”, “Didesnę darbo stažą turinčių pedagogų pesimistiškas požiūris darbe su šeima”. Tai teikia vilties, jog švietimo praktikoje po truputį artėjama, siekiama įgyvendinti švietimo įstatymuose, strategijoje bei kituose dokumentuose skelbiamus siekius. (Priedas 9).

“Segregacija pradinėse klasėse” kategorijų grupėje svarbiausias požymis yra “Segregacinių mokytojo nuostatų pradinėse klasėse įtaka tolimesniems mokymosi rezultatams”. Čia vėl gi išryškėja išankstinių nuostatų, lūkesčių įtaka mokymosi bei socializacijos procese, kuri pasireiškia jau pradinėse klasėse. (Priedas 10).

Mažiausiai reprezentuotoje grupėje “Socialinės stratifikacijos neišvengiamumas” aiškiai atsiskleidžia mokinių galimybių, teisių ribojimas, siekiant veiksmingo, lygiateisiško ugdymo. Šis procesas, o taip pat ir mokinių skirstymas(-is) į grupes yra suvokiamas kaip savaimė suprantamas ir negalintis kisti, t.y. neišvengiamas. (Priedas 11).

## **APIBENDRINIMAI IR DISKUSIJA. LINK LYGYBĖS PRINCIPŲ ŠVIETIMO SISTEMOJE ĮGYVENDINIMO**

Švietimas – svarbi valstybės gyvavimo turinio sritis, kuri lemia krašto kultūrinę, socialinę bei ekonominę pažangą, stiprina žmonių ir tautų solidarumą, toleranciją, bendradarbiavimą.

Atkūrus valstybingumą, iškilus reikalas iš esmės pertvarkyti ne tik Lietuvos politinį, ekonominį, socialinį, bet ir kultūrinį gyvenimą. Šis istorinis laikotarpis reikalauja švietimu sudaryti sąlygas žmogui pasiekti naują laiką atitinkantį išsilavinimą, išsiugdyti atitinkamus gebėjimus, kad Respublikos pilietis pajėgtų tapti ne tik lygiateisiu, bet ir lygiaverčiu Europos tautų nariu. Siekiant šių tikslų labai svarbus tampa efektyvus ir veiksmingas švietimo valdymas.

Nors pagrindiniai švietimo politikos Lietuvoje tikslai yra paremti lygiateisiškumo principu (kiekvienam prieinamas, kokybiškas, šiuolaikiškas mokymasis, socialinio teisingumo sklaida, atitinkanti atviroje pilietinėje visuomenėje ir rinkos ūkyje gyvenančio asmens bei dabarties visuomenės poreikius), visgi jų įgyvendinimo švietimo praktikoje pasigendama. Šiuo atveju mokykla nepajėgia įgyvendinti išsikelto tikslo – užtikrinti kokybiško ugdymo. Aukštos kokybės švietimo suteikimas yra galimas visų pirma socialinio teisingumo, socialinės lygybės švietimo sistemoje sąlygomis. Pastarieji veiksniai yra sąlygojami mokyklos organizacinės kultūros, t.y. jos narių tarpusavio santykių, nuostatų, vyraujančių vertybių, filosofijos, elgesio taisyklių ir pan., todėl šiame darbe į švietimą daugiau žiūrima iš socialinės pusės.

Švietimo vadyba, siekiant tobulinti švietimo sistemą, prioritetą teikia pirmiausia mokyklos kultūros tobulinimui, o tik po to – perstruktūrizavimui. Mokyklos tobulinimo, o kartu ir visos švietimo sistemos sėkmę lemia pirmiausia mokyklos kultūra. Vykdam švietimo reformą dažniausiai yra tikimasi, kad naujos mokyklos struktūros nulems ir naują elgesį, tačiau taip dažniausiai neįvyksta. Organizacijos turėtų pradėti atsinaujinti nuo mažesnių struktūrų. Šiuo atveju tai galėtų būti mokyklos bendruomenių naujoviško mąstymo propagavimas, o po to, įsitikinus, kad mokyklos struktūra tam nepritaikyta, ji keičiama. Kitaip tariant, nuo rekultūrizacijos einama prie restruktūrizacijos, o ne atvirkščiai.

Organizacinio pokyčio įgyvendinimą svarbu sieti su naujais mokytojų elgesio būdais, pakitusiais kai kurių mokytojų įsitikinimais ar vertybėmis, užtikrinančiomis mokytojų kaip socialinės lygybės mokykloje skleidėjų vaidmenį. Iš tiesų, šioje organizacijoje mokymosi procesui didelę įtaką turi pedagogų lūkesčiai, kurie lemia diferencinį elgesį su mokiniais. Žmonių poreikiai ir lūkesčiai yra organizacijų socialinės veiklos pagrindas. Teigiamos nuostatos formuoja galimybes žmonėms augti tiek profesionaliai, tiek kūrybiniu požiūriu ir atvirkščiai. Mokymosi procesas yra

efektyvus, jei tie lūkesčiai yra teigiami, tačiau neigiami lūkesčiai skatina ne tik moksleivio ugdymo proceso neveiksmingumą, socializacijos regresą, tačiau stabdo ir švietimo sistemos tobulėjimą. Taip pat didelis dėmesys turi būti skiriamas ir demokratiškesnių santykių su mokiniais įgyvendinimui mokykloje. Veiksmingoms mokykloms būdinga bendradarbiavimo kultūra, leidžianti dirbti darniai ir sutartinai, sukuriant turiningą ir prasmingą aplinką mokytojams ir mokiniams.

Siekiant sėkmingo mokyklos tobulinimo yra būtinos tokios strategijos, kurios būtų tiesiogiai nukreiptos į mokyklos kultūrą, kurią kuria patys dalyviai. Šiuo atveju svarbi tampa kultūrinio modelio (pagal Ellstrom) strategija, kuri orientuojasi į socialinių sistemų kultūros arba klimato, t.y. vaidmenų, normų, vertybių kaitą; taip pat ir aktyvaus atsinaujinimo strategija, artima besimokančios organizacijos modeliui.

Siekiant mažinti socialinės stratifikacijos, įtakojamos lūkesčių, raišką, pedagogams būtina remtis tokiomis strategijomis: įpročiu analizuoti, vesti asmeninius užrašus, tirti veiklą, dirbti naujoviškose auklėjimo ir bendradarbiavimo aplinkose.

Didelę įtaką pozityviai švietimo sistemos reformai gali turėti taikoma normatyvinė/perauklėjimo strategija (pagal Chin, 1969), padedanti keisti jų dalyvių požiūrius, santykius ir vertybes. Ši strategija dažniausiai įgyvendinama grupiniame darbe, per abipusį tarpasmeninį bendravimą ir keitimąsi informacija.

Pedagogai kaip individualybės turi išsiugdyti asmeninius gebėjimus keisti: keisti savo nuostatas bei suvokti, jog jie yra pokyčių tarpininkai ir tik nuo jų priklauso reformų lūkesčiai. Siekiant veiksmingų švietimo pokyčių, reikalingi mokytojų įgūdžiai, meistriškumas, profesionalumas, išipareigojimas, motyvacija, išvalgos, domėjimasis ne tik klase, mokykla, bet ir platesne aplinka, jų asmeninės vizijos, tikslai. Mokytojai turi tobulinti savo profesinę kultūrą, vaduotis iš senų įpročių, gebėti keisti įprastą jėgų santykį, bendraujant ir bendradarbiaujant su mokiniais: jie turi keisti nuostatas, kad moksleiviai nėra pajėgūs prisiimti atsakomybės, kai tuo tarpu jie yra aktyvūs mokymosi proceso dalyviai. Būtent galių perskirstymo konfliktas yra didžiausia kliūtis, trukdanti įgyvendinti pokyčius.

Teigiamus kultūros pokyčius pedagogams pasiekti švietimo realybėje padės įgyvendinimo strategijos. Tai įtakos ir visos organizacijos bei jos narių, tame tarpe ir mokinių tobulėjimą, teigiamą poveikį mokinių laimėjimams, plėtos marketingą, formuos teigiamą mokyklos įvaizdį, pritrauks rėmėjus ir pan.

Tačiau siekiant tobulinti švietimo sistemą, svarbu analizuoti ne tik organizacijos vidines, bet ir išorines jėgas.

Švietimas, o kartu ir jį atstovaujanti organizacija – mokykla šiuolaikinėmis dinamiškomis gyvenimo sąlygomis yra stipriai įtakojama išorinių jėgų – politinių, ekonominių, socialinių veiksnių, taip pat ir visuomenės. Be to, įgyvendinant švietimo sistemos reformą, decentralizavus

švietimą, atvirumas išorinei aplinkai yra būtinas, siekiant sėkmingai egzistuoti kintančiame ir pakankamai sudėtingame pasaulyje. Čia mokykla susiduria su sunkumais: ilgą laiką buvusiai konservatyvių pažiūrų organizacijai primetamas drastiškas socialinės kaitos iniciatorės traktavimas, jai sunku atsisakyti ilgą laikmetį būdingo *status quo*, be to, pedagogai praktikai gana paviršutiniškai suvokia šiuolaikinės kaitos procesus. Tačiau šią problemą galima grįsti pernelyg dideliu reformų strategijų kiekiu, nekritiškai ar paviršutiniškai diegiamu *ad hoc*. Jos, praktiškai, nepajėgia prasiskverbti prie giluminių problemų, nerangūs ar paviršutiniški reformų mėginimai iš tikrųjų tik dar labiau silpnina mokytojų atsidavimą, jie tik pablogina padėtį. Šiuo atveju efektyviausia būtų taikyti integruotą įgyvendinimo strategiją: “iš viršaus” ir “iš apačios” kaitos modelius (“iš viršaus” iškeliami politikos tikslai, bendra strategija ir veiksmų planai; atsakas iš apačios apima diagnozę, prioritetų nustatymą ir įgyvendinimą).

Siekiant iškelti produktyvius ir veiksmingus švietimo sistemos tobulinimo tikslus, viziją bei strategijas, svarbus tampa objektyvus esamos situacijos stratifikacijos klausimais išsiaiškinimas švietimo praktikoje, t.y. situacijos analizė.

Tačiau pažymėtina, jog tyrimų Lietuvos mokyklose stratifikacijos klausimais yra labai mažai. Tai apsunkina objektyvų esamos realios situacijos išsiaiškinimą, stipriųjų ir silpnųjų pusių numatymą, dėl ko didėja rizika sukurti neperspektyvią, nerealistišką viziją, tikslus, parinkti netinkamas strategijas, taigi ir netobulus švietimo valdymo būdus.

Šiuo atveju švietime politiniai sprendimai, besiremiantys racionaliais kriterijais, dažnai pasirodo įnoringi ir labiau grįsti ideologija nei švietimo esme.

Vėlgi verta prisiminti kultūrinio modelio (pagal Ellstrom) strategijos, taikymo svarbą. Šis modelis vertinamas kaip bandymas pakeisti ne tik kultūros arba klimato sistemas, tačiau ir politinį administracinį kaitos modelį, grindžiamą prielaida, kad kiekvienoje visuomenėje dominuoja socialinės grupės, kurios per mokyklą stengiasi išlaikyti sau priimtinas vertybes bei ideologiją.

Be to, tobulėjančios organizacijos turi rinktis, kas jai palankiausia, mėginti pasitelkti įvykius kaip veiksmo skatintojus, ribojimus paverčiant naujomis galimybėmis Tokios organizacijos savo tikslo suvokimą turi naudoti kaip atrankos mechanizmą.

Vienas iš būdų valdyti sisteminę kaitą yra pasiekti, kad kaita rūpėtų kiekvienam mokyklos darbuotojui bei kad kiekvienas individas ir organizacija ją gebėtų suvokti. Jei jie taps patyrisiais pokyčių tarpininkais, siekdami moralinio tikslo, jie galės pagerinti iš bet kurios socialinės klasės kilusių moksleivių gyvenimą, kartu ugdyti didesnius visuomenės gebėjimus valdyti pokyčius.

## IŠVADOS

1. Lietuvos švietimo sistemos valdymo prioritetai, numatomi įvairiuose švietimo dokumentuose (Švietimo įstatyme, švietimo strategijoje bei įvairiose švietimo ir mokslo ministerijos patvirtintose programose) yra paremti lygiateisiškumo principu: kiekvienam prieinamas, kokybiškas, šiuolaikiškas mokymasis, socialinio teisingumo sklaida, atitinkanti atviroje pilietinėje visuomenėje ir rinkos ūkyje gyvenančio asmens bei dabarties visuomenės poreikius. Tačiau vis gi jie neatitinka tikrosios padėties švietimo praktikoje.

2. Socialinės lygybės principo švietimo realybėje įgyvendinimas vykdomas projektinės veiklos metu, kurią inicijuoja nevyriausybinės organizacijos. Taip pat yra atliekami tyrimai, padedantys atskleisti tikrąją lygiavos situaciją analizę ugdymo praktikoje. Tačiau tenka pažymėti, jog tiriamųjų darbų šia tema Lietuvoje yra atlikta labai mažai. Šis faktas apsunkina efektyvų švietimo valdymą, nes neturint objektyvios informacijos apie esamą situaciją, sunku numatyti realistišką viziją, tikslus, tinkamas strategijas.

3. Tyrimo metu atlikti rezultatai atskleidžia socialinės stratifikacijos raišką mokykloje, kurios pagrindine priežastimi įvardijami socialinį tinklą sudarančių asmenų lūkesčiai, viltys, įtakojančios tam tikrą mokinio poziciją tam tikroje socialinėje plotmėje. Tokiu būdu lūkesčių pagrindu jau pradinėse klasėse vyksta segregacija, įtakojanti tolimesnius mokinio mokymosi pasiekimus, motyvaciją, kurią vyresnėse klasėse tęsia lyg ir natūralus, savaime suvokiamas mokyklos bendruomenės nariams reiškinys - skirstymasis į grupes, pagal kiekvienam būdingus prioritetus.

4. Lūkesčius ugdymo procese tiesiogiai formuoja mokinių ir mokytojų, vertinami prioritetai: socialinė, simbolinė, ekonominė ir galiausiai kultūrinė kapitalo forma. Šis faktas sumenkina mokyklos kaip kultūros skleidėjos vaidmenį.

5. Pažymėtina, jog žemesniųjų (5-6) ir vyresniųjų (7-9) klasių mokinių skirstymosi į grupes prioritetiniai požymiai yra skirtingi: jaunesnieji labiau akcentuoja kultūrinio ir socialinio kapitalo svarbą, kuriems daugiau būdingos ideologinės, tradicinės, žmogaus vertę iškeliančios vertybės, tuo tarpu vyresniesiems moksleiviams svarbesnės tampa ekonominiu ir simboliu kapitalu grindžiamos vertybės. Be to, skirstymasis į grupes yra labiau būdingas vyresniesiems, mažiau – jaunesniems moksleiviams. Čia galima išvelgti šiuolaikinės visuomenės deklaruojamų prioritetų įtakos ir jaunosios kartos amžiaus koreliaciją, kuri pagrindžia tendenciją, jog augant vaikui, didėja jo visuomeninė patirtis.

6. Skirtingai kapitalo formas vertina didesnę ir mažesnę darbo stažą turintys pedagogai: pastarųjų lūkesčiai apie mokinius formuojasi daugiau ekonominio ir simbolinio statuso pagrindu, tuo tarpu vyresniesiems svarbesnis yra kultūrinis bei socialinis kapitalas. Jaunesniųjų mokytojų

priartėjimas prie švietimo dokumentuose skelbiamų siekių išryškėja taip pat daugiau demokratiškus santykių su moksleiviais raiška, lyginant su didesni darbo stažą turinčiais kolegomis, kurių darbe mokiniai išvelgia vyraujančią autoritarinio mokymo stilių. Tai teikia vilties, jog ateityje mokykloje dažnės tarp pedagogų ir mokinių lygiavertiškumas, tarpusavio pagarba, supratimu ir socialine lygybe grįsti santykiai, kuriuos skelbia švietimo dokumentuose esantys tikslai ir uždaviniai.

7. Gauti tyrimo duomenys atskleidžia švietimo politikos strategijos efektyvumą, jog tobulinant švietimo valdymą, pirmiausia būtinas perkultūrizavimas, o tik po to – perstruktūrizavimas.

8. Perkultūrizuojant didžiausias dėmesys skiriamas pedagogų nuostatų kaitai, jog jie yra pokyčių tarpininkai, jų įtraukimui į švietimo sistemos tobulinimą. Čia svarbios tampa mokytojų vizijos, platesnis požiūris į savo darbą, gebėjimas valdyti savo lūkesčius bei kurti demokratiškus santykius su mokiniais. Tam gali būti naudojamos strategijos: kultūrinio, aktyvaus atsinaujinimo modelių (pagal Ellstrom), normatyvinė/ perauklėjimo strategijos (pagal Chin, 1969). Neigiamą lūkesčių įtaką mokymosi procese galima mažinti tokiomis strategijomis: įpročių analizuoti, vesti asmeninius užrašus, tirti veiklą, dirbti naujoviškose auklėjimo ir bendradarbiavimo aplinkose.

9. Didelę įtaką švietimui turi ir išorinės jėgos: politinė, ekonominė, socialinė aplinka, visuomenė. Atvirumas išorinei aplinkai yra neišvengiamas, siekiant sėkmingai egzistuoti kintančiame pasaulyje. Tačiau išorinių jėgų poveikis tobulinant švietimą ne visada yra teigiamas: dažnai mokykla yra apkraunama pernelyg dideliu reformų strategijų kiekiu, paviršutiniškai diegiamu *ad hoc*. Jos, praktiškai, neprasisakverbdamos prie giluminių problemų, tik dar labiau silpnina mokytojų motyvaciją. Šiuo atveju efektyviausia būtų taikyti integruotą įgyvendinimo strategiją: “iš viršaus” ir “iš apačios” kaitos modelius (“iš viršaus” iškeliami politikos tikslai, bendra strategija ir veiksmų planai; atsakas iš apačios apima diagnozę, prioritetų nustatymą ir įgyvendinimą).

10. Ugdymo procese taip pat labai svarbios tampa visuomenės toleruojamos normos, kurios pastaruoju metu yra pagrįstos materialine, socialine konkurencija, o tai prieštarauja švietimo lygybės idėjoms, kartu tai stabdo ir švietimo sistemos tobulėjimą.

11. Tačiau siekiant pozityvios švietimo sistemos kaitos, kiekviena tobulėjanti ugdymo institucija turi naudoti atrankos mechanizmą: pasirinkti tai, kas jai palankiausia, mėginti pasitelkti įvykius kaip veiksmo skatintojus, ribojimus paverčiant naujomis galimybėmis. Decentralizavus švietimo sistemą ir išplėtus žemesniųjų grandžių švietimo vadovų įgaliojimus, ypač aktualu tampa kurti strateginius planus vietos lygmeniu, taip pat autonomiškos mokyklos viziją, realizuoti jos politiką, plėtoti marketingą, formuoti teigiamą mokyklos įvaizdį ir pan.



## REKOMENDACIJOS ŠVIETIMO VADYBAI

1. Atlikti Lietuvoje daugiau tiriamųjų darbų socialinės stratifikacijos klausimais, kurie padėtų atlikti išsamesnę socialinės stratifikacijos Lietuvos mokyklose analizę. Tai sudarytų sąlygas švietimo politikai suformuoti realistiškesnius tikslus, viziją, efektyvesnes strategijas, kas skatintų pedagogų teigiamą motyvaciją švietimo sistemos tobulinimo link.

2. Švietimo įstatyminėje bazėje sukurti “Mokytojo etikos kodeksą”, kuris didintų mokytojo atsakomybę, siekiant užtikrinti kiekvieno mokinio lygias galimybes į tinkamą, jo gabumus skatinantį ugdytojo elgesį su juo.

3. Skleisti informaciją apie socialinės stratifikacijos apraiškas mokykloje dirbantiems pedagogams, kas suteiktų galimybę jiems patiems įvertinti savo “indėlių” stratifikacijos procese, t.y. objektyviai įvertinti savo lūkesčių įtaką ugdytinių mokymosi procesui bei jo perspektyvoms. Informacijos sklaida galėtų būti organizuojama keliant profesinę kvalifikaciją, paskaitų metu ir pan.

4. Vykdyti mokyklose daugiau projektinės veiklos, užsiėmimų, skatinančių mokinių solidarumą, lygiateisiškumą, pagarbą vienas kitam, nepaisant jų šeimos socialinės, ekonominės, kultūrinės padėties.

5. Plačiau taikyti mokykloje demokratinius mokymo metodus, kuriais vaikai bus patys įtraukiami į mokymo procesą. Tai įgalintų patenkinti ne tik jų saviraiškos poreikį, bet ir formuoti lygiateisiškam bendravimui su mokytoju, kuris skatintų kartu ir pozityvesnius, draugiškesnius santykius su bendraklasiais.

6. Plėtoti mokytojų suvokimą į save pačius kaip švietimo reformos tarpininkus, skatinti jų įvairiapusiškesnį ir platesnį požiūrį į ugdymo procesą bei jo dalyvius, keliant profesinę kvalifikaciją.

## LITERATŪRA

1. Anzenbacher A. (1998). Etikos įvadas. Vilnius.
2. Arends R. I. (1998). Mokomės mokyti. Vilnius.
3. Barkauskaitė M. (1997). Lietuvos švietimo reformos eigos tyrimai // Pedagogai ir mokiniai: požiūris į švietimo reformą. Vilnius.
4. Barkauskaitė M. (2001). Paaugliai: sociopedagoginė dinamika. Vilnius.
5. Berger L. P. (1995). Sociologija. Humanistinis požiūris. Kaunas.
6. Bitinas B. (2000). Ugdymo filosofija. Vilnius.
7. Brophy J. E. (1983). Classroom organisation and management.// The Elementary School Journal.
8. Bruzgelevičienė R. (2001). Lietuvos švietimo kaita. Švietimo reformos darbai tūkstantmečio sandūroje: tendencijos, lūkesčiai. Vilnius.
9. Butkienė G., Kepalaitė A. (1996). Mokymasis ir asmenybės brendimas. Vilnius.
10. Būdienė V. (1997). Kai kurie sisteminių švietimo pokyčių aspektai. //Švietimo reforma ir mokytojų rengimas, 3 t. Vilnius.
11. Charles C. M. (1999). Pedagoginio tyrimo įvadas. Vilnius.
12. Česnavičius A., Dargytė – Burokienė A., Gečienė I., Gudaitienė I., Paluckienė J., Taljūnaitė M. (1999). Socialinis struktūrinimasis ir jo pažinimas. Vilnius.
13. Daugirdienė Z. Princas ir elgeta – viename suole.// Dialogas, 2003, spalio 17, p. 13.
14. Dereškevičius P. (2000). Mokyklos nelankymo sociokultūrinės priežastys.//Mokyklos nelankymo priežastys. Vilnius.
15. Dzenuškaitė S. (1996). Į mokyklą žvelgiame su viltimi // Mokykla ir nusikalstamumo prevencija. Vilnius.
16. Everard B., Morris G. (1997). Efektyvus mokyklos valdymas.
17. Fullan M. (1998). Pokyčių jėgos. Skverbimasis į ugdymo reformos gaires. Vilnius.
18. Jacikevičius A. (1995). Žmonių grupių (socialinė) psichologija. Vilnius.
19. Jucevičius R. (1998). Strateginis organizacijų vystymas. Kaunas.
20. Gage N.L., Berliner D. C. (1994). Pedagoginė psichologija. Vilnius.
21. Gailienė D., Bulotaitė L. Sturlienė N. (1996). Aš myliu kiekvieną vaiką. Vilnius.
22. Gailienė I. (2001). Atstumtieji klasėje: situacijos bendrojo lavinimo mokykloje analizė.// Pedagogika. 54, p. 65-71.
23. Good T. L., Brophy J. E. (1974). The influence of teachers attitudes and expectations on classroom behavior // Psychological concepts in the classroom. New York.
24. Guščinskienė J. (2002). Organizacijų sociologija. Kaunas.

25. Hopkins D., Ainscow M., West M. (1998). Kaita ir mokyklos tobulinimas. Vilnius.
26. Kantas I. (1990). Apie pedagogiką. Kaunas.
27. Kazlauskas D. Neužmirškime savo įtakos. // Dialogas, 2004, sausio 23, p. 8.
28. Kuolys D. (1997). Ugdymo turinio kaita ir mokykla.// Švietimo reforma ir mokytojų rengimas, 3 t. Vilnius.
29. Kvieskienė G. (2000). Socializacijos pedagogika. Vilnius.
30. Letukienė N., Deveikis L. (1999). Žmogaus teisių mokymas (-is) vidurinėje mokykloje. Vilnius.
31. Lietuvos nacionalinė UNESCO komisija. (2000) Dakaro veiksmų planas “Švietimas visiems”. [žiūrėta 2004-05-16]. Prieiga per internetą: <<http://www.unesco.lt>.
32. Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo kolegija. (2004). Dėl mokinių pažangos ir pasiekimų vertinimo sampratos. [žiūrėta 2004-05-16]. Prieiga per internetą: <<http://www.smm.lt>.
33. Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministerija (1994). Bendrojo lavinimo mokyklos nuostatai. Vilnius.
34. Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministerija (2004). Gairės kvietimui teikti paraiškas pagal ribotos trukmės paramos teikimo procedūrą valstybinės svarbos projektams įgyvendinti pagal Lietuvos 2004-2006 metų bendrojo programavimo dokumento 2 prioriteto “Žmogiškųjų išteklių plėtra” 4 priemonę “Mokymosi visą gyvenimą sąlygų plėtojimas”. [žiūrėta 2004-09-22]. Prieiga per internetą: < <http://www.smm.lt>.
35. Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministerija (1995). Lietuvos Respublikos švietimo įstatymas. Vilnius.
36. Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministerija (1999). Socialinių ir pedagoginių vaikų mokymosi sąlygų sudarymo programa.[žiūrėta 2004-03-12]. Prieiga per internetą:< <http://www.smm.lt>.
37. Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministerija (2004). Vertinimas ugdymo procese. [žiūrėta 2004-08-19]. Prieiga per internetą: < <http://www.smm.lt>.
38. Lietuvos Respublikos Vyriausybė. (2004). Vaikų ir jaunimo socializacijos programa. [žiūrėta 2004-06-19]. Prieiga per internetą:<<http://www.smm.lt>.
39. Liuobikienė I., Guščinskienė J., Palidauskaitė J., Vaitkienė R. (1997). Sociologijos pagrindai. Kaunas.
40. Lukšienė M. (2001). Jungtys. Vilnius.
41. Lukšienė M. (1995). Gimnazijų, bendrojo lavinimo ir profesinių mokyklų sąveika – daugiau klausimų nei atsakymų // Lietuvos aidas, 213, p. 5-6.
42. Merkys G. Į pasaulį - pro vamzdinius akinius. // Dialogas, 2005, sausio 21, p. 3.

43. Merkys G. (1995). Pedagoginio tyrimo metodologijos pradmenys: paskaitų konspektas. Šiauliai.
44. Monkevičius A. Rudens konferencijos pranešimai. [žiūrėta 2004-03-15]. Prieiga per internetą: <<http://www.smm.lt>.
45. Navaitis G. (2001). Psichologinė parama paaugliui. Vilnius.
46. Paulauskas S. Liberalioji mokykla.// Dialogas, 2004, vasario 27, p. 9.
47. Poderienė G. (2003). Mokymo/ mokymosi aplinkos tobulinimo metodologiniai pagrindai.// Tiltai. Humanitariniai ir socialiniai mokslai, 4, p. 115-121.
48. Rimm S.B. (1998). Sumažėjusio pažangumo sindromas. Priežastys ir gydymas. Vilnius.
49. Rist R.C. (1970). Student social class and teacher expectations: the self-fulfilling prophecy in ghetto education. Harvard Educational review.
50. Ruškus J. (2000). Specialiojo pedagogo socialinių nuostatų, pedagoginės sąveikos ir mokyklinės socializacijos ryšys : daktaro disertacija: socialiniai mokslai, edukologija. Šiauliai.
51. Silberman M.L. (1971). Teachers' Attitudes and Actions toward Their Students// The Experience of Schooling. New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc.
52. Suslavičius A. (1995). Socialinė psichologija. Kaunas.
53. Šaparnis G. (2000). Kokybinių ir kiekybinių metodų derinimas, diagnozuojant mokyklos vadybą nestandartizuotu atviro tipo klausimynu: daktaro disertacija : socialiniai mokslai, edukologija. Šiauliai.
54. Šutinienė I. (2002). Lygių galimybių įgyti išsilavinimą sąlygos. // Socialinės pedagoginės vaikų ugdymosi sąlygos Rytų Lietuvoje: sociologinio tyrimo ataskaita . [žiūrėta 2004-03-15]. Prieiga per internetą: <<http://www.smm.lt>.
55. Švietimo gairės. Lietuvos švietimo plėtotos strateginės nuostatos 2003-2012 m. [žiūrėta 2004-03-15]. Prieiga per internetą: <<http://www.smm.lt>.
56. Švietimo kaitos fondas. (2004). Konkursai. [žiūrėta 2004-07-13]. Prieiga per internetą: <<http://skf.osf.lt/konkursai.htm>
57. Tamošiūnas T. (2002). Atskirtumas, bendruomenė, integracija// Socialinės pedagoginės vaikų ugdymosi sąlygos Rytų Lietuvoje: sociologinio tyrimo ataskaita . [žiūrėta 2004-03-15]. Prieiga per internetą: <<http://www.smm.lt>.
58. Tarptautinių žodžių žodynas. (1985). Vilnius.
59. Uzdila J. (1991). Savita mokytojo asmenybės koncepcija // Jonas Laužikas: asmenybė ir darbai. Straipsnių rinkinys. Kaunas.
60. Užsienis V. Mokykla turi išmokyti konkuruoti.// Dialogas, 2003, gegužės 9, p. 9.
61. Vaitkevičius J. (1995). Socialinės pedagogikos pagrindai. Vilnius.

62. Želvys R. (1999). Švietimo vadyba ir kaita. Vilnius.
63. Žukauskienė R. (1996). Raidos psichologija. Vilnius.
64. Бурдые П. (1998). Струтура, габитус, практика // Журнал социологии и социальной антропологии. 1(2). [žiūrėta 2004-03-12]. Prieiga per internetą: <<http://www.soc.pu.ru>.

# PRIEDAI

## **Priedas 1**

### **Pokalbių/ interviu su mokiniais klausimai**

#### **DUOMENYS APIE RESPONDENTA:**

1. Klasė
2. Lytis

#### **DUOMENYS APIE ŠEIMĄ**

3. Su kuo tu šiuo metu gyveni?
4. Kur dirba tavo tėvai?
5. Kuo dirba tavo tėvai?
6. Koks tavo tėvų išsilavinimas?
7. Kokia tavo šeimos materialinė padėtis?

#### **SANTYKIAI SU ŠEIMOS NARIAIS:**

8. Apibūdink savo santykius su kitais šeimos nariais.
9. Kaip dažnai tavo tėvai domisi tavo mokymosi rezultatais, elgesiu mokykloje?
10. Ar norėtum ką nors pakeisti savo šeimoje? Jei taip, tai ką?

#### **MOKSLEIVIO PATIRTIS PRADINĖSE KLASĖSE:**

11. Kiek tau buvo metų, kai pradėjai eiti į mokyklą?
12. Ar norėjai eiti į mokyklą?
13. Apibūdink save pradinėse klasėse (asmens savybės).
14. Kaip tau sekėsi bendrauti su klasės draugais pradinėse klasėse?
15. Ar patikdavo būti su klasės draugais?
16. Prisimink, ar buvai mėgiamas klasės draugų?
17. Kaip tau sekėsi bendrauti su pradinių klasių mokytoja?
18. Kaip tau sekėsi mokytis pradinėse klasėse?
19. Ar noriai lankei pradinę mokyklą (1-4 kl.)? Jei ne, kodėl?

#### **MOKSLEIVIO SANTYKIS SU MOKYKLA:**

20. Ar mielai eini į mokyklą? Kas patinka ar nepatinka joje?
21. Ar esi praleidęs pamokų be pateisinamos priežasties per šį trimestrą? Jei taip, dėl kokios priežasties?
22. Kas tau mokykloje patinka?
23. Kas tavęs mokykloje netenkina?
24. Jei mokykloje prireiktų pagalbos, ar turėtumei į ką jos kreiptis? Jei taip, tai į ką? Jei ne, kaip spręstum problemą?
25. Kaip dažnai tavo tėvai lankosi mokykloje, siekdami išsiaiškinti tavo mokymosi rezultatus, elgesį?

#### **MOKSLEIVIO SANTYKIS SU KLASE:**

26. Apibūdink savo klasės mokinių santykius.

27. Kaip tau sekasi bendrauti su dabartiniais bendraklasiais?
28. Ar tau yra svarbūs santykiai su bendraklasiais? Kodėl?
29. Ar turi klasėje draugų? Jei taip, tai kiek?
30. Ar tave tenkina santykiai su bendraklasiais? Jei ne, kodėl?
31. Apibūdink savo mėgstamiausią bendraklasį, jo šeimą.
32. Apibūdink savo nemėgstamiausią bendraklasį, jo šeimą.
33. Kokie tavo santykiai su mėgstamiausiu bendraklasiu?
34. Kokie tavo santykiai su nemėgstamiausiu bendraklasiu?
35. Ar mielai bendrauji (-tumei) su klasės “atstumtuojų” mokiniu?
36. Įsivaizduok, jog į jūsų klasę ateina naujokas. Kuo remiantis tu susidarytum nuomonę apie jį?

### **MOKSLEIVIO SANTYKIS SU MOKYMUSI:**

37. Kaip manai, dėl ko reikia mokytis?
38. Kokie mokomieji dalykai mokykloje tau patinka? Kodėl?
39. Kokie mokomieji dalykai mokykloje tau nepatinka? Kodėl?
40. Kokį išsilavinimą norėtum įgyti?
41. Ar turi ateities planų, kai baigsi mokyklą? Jei taip, kokie jie?

### **MOKSLEIVIO SANTYKIS SU MOKYTOJ AIS:**

42. Ar tau patinka visi mokytojai?
43. Apibūdink mėgstamiausius savo mokytojus.
44. Apibūdink nemėgstamiausius savo mokytojus.
45. Kaip manai, ar tavo žinias mokytojai vertina tinkamai?
46. Kuo, tavo nuomone, vadovaudamiesi jie vertina mokinių žinias?
47. Kaip manai, kuo vadovaudamasisi vertina tavo žinias jaunesni mokytojai?
48. Kaip manai, kuo vadovaudamasisi vertina tavo žinias vyresni mokytojai?
49. Ar yra buvę atvejų, kai jauteisi neteisingai mokytojo įvertintas? Papasakok.
50. Jei kada jauteisi netinkamai įvertintas mokytojo, ar aiškinaisi su juo ar kitu mokyklos darbuotoju dėl blogo įvertinimo? Jei ne, kodėl?

### **MOKSLEIVIO POREIKIAI:**

51. Įsivaizduok 2 situacijas:
  - a. klasėje, kai esate vieni du su mokytoju, labai susipykstate.
  - b. klasėje, kai esate vieni su mėgstamu bendraklasiu, labai susipykstate.  
Kuri situacija tau labiau sukelia nemalonius jausmus? Kodėl?
52. Įsivaizduok 2 situacijas:
  - a. Matant klasės draugams, susipykstate su mokytoju.
  - b. Matant klasės draugams, susipykstate su mėgstamiausiu klasės draugu.  
Kuri situacija tau labiau sukelia nemalonius jausmus? Kodėl?
53. Ar tau svarbu turėti kuo geresnius pažymius? Kodėl?
54. Ar tau svarbu turėti klasėje draugų? Kodėl?
55. Ar tau svarbūs geri santykiai su mokytojais? Kodėl?
56. Ar tau svarbi tavo tėvų materialinė padėtis? Kodėl?
57. Apibūdink mokinį, su kuriuo tu tikrai niekada nenorėtum bendrauti.
58. Apibūdink mokinį, su kuriuo tu visada norėtum bendrauti.



## Priedas 2

### Pokalbių/ interviu su mokytojais klausimai

#### **DUOMENYS APIE RESPONDENTA:**

1. Jūsų amžius
2. Jūsų lytis
3. Jūsų išsilavinimas
4. Jūsų darbo stažas

#### **MOKYTOJO SANTYKIAI SU MOKSLEIVIAIS:**

5. Ar Jums patinka Jūsų darbas? Pagrįskite.
6. Papasakokite, kas, Jūsų nuomone, labiausiai įtakoja pedagogo darbo sėkmę?
7. Su kuo Jūs mieliau bendraujate darbe- su mokiniais ar kolegomis?
8. Apibūdinkite gerą moksleivį.
9. Apibūdinkite blogą moksleivį.

#### **MOKYTOJO POŽIŪRIO Į MOKSLEIVĮ PRIKLAUSOMYBĖ NUO JO EDUKACINIŲ GEBĖJIMŲ:**

10. Iš kokių šaltinių Jūs gaunate informaciją apie moksleivių gebėjimus, kai juos pradėdate mokyti?
11. Jeigu esate (buvote ar būtumėte) penktos klasės vadovas, kokiais būdais siekiate (siektėte ar siektumėte) sužinoti apie mokinių gebėjimus?
12. Kaip manote, ar yra didelė tikimybė, jog moksleiviai, kurių mokymosi pasiekimai pradinėse klasėse buvo žemi gali pasiekti geresnių rezultatų aukštesnėse klasėse? Pagrįskite atsakymą.
13. Ar sutinkate su teiginiu: “Klasės turėtų būti sudaromos pagal mokinių gebėjimų lygius”. Pagrįskite teiginį.
14. Kaip manote, ar moksleivis, turintis menkus gabumus, gali pasiekti aukštų mokymosi rezultatų? Pagrįskite.
15. Kaip manote, ar moksleivis, turintis menkus gabumus, gali padaryti ateityje karjerą? Pagrįskite.
16. Kaip manote, ar moksleivių elgesys siejasi su mokymosi rezultatais? Jei taip, tai kaip?
17. Įsivaizduokite situaciją: moksleivis, ilgą laiką piktybiškai praleido daug pamokų be pateisinamos priežasties ir vėl pradėjo lankyti mokyklą. Jūsų nuomone, ar yra didelė tikimybė, jog jis nuolat lankys mokyklą ir pradės gerai mokytis?

#### **MOKYTOJO POŽIŪRIO Į MOKSLEIVĮ PRIKLAUSOMYBĖ NUO JO ŠEIMOS SOCIALINIO STATUSO:**

18. Kaip manote, ar šeima įtakoja mokinių mokymosi pasiekimus. Jei taip, tai kaip?
19. Kaip apibūdintumėte gerai, labai gerai besimokančio moksleivio šeimą?
20. Apibūdinkite blogai besimokančio moksleivio šeimą (materialinė padėtis, tarpusavio santykiai).
21. Ar tėvų domėjimasis vaiko rezultatais turi didelės įtakos mokymosi pasiekimams?
22. Kaip manote, jei tėvai labai retai domsi vaiko mokymosi pasiekimų klausimais, kokia yra tikimybė, kad mokinys mokysis labai gerai?
23. Kaip manote, ar skiriasi tėvų turinčių aukštą išsilavinimą ir žemą išsilavinimą domėjimosi vaiko mokymosi rezultatais dažnumas? Jei taip, tai kaip skiriasi?

24. Kaip manote, ar skiriasi tėvų, kurių materialinė padėtis gera ir tėvų, kurių materialinė padėtis sunki, domėjimosi vaiko mokymosi pasiekimais dažnumas? Jei taip, tai kaip skiriasi?
25. Kaip manote, kuriam mokiniui yra didesnė galimybė pasiekti aukštesnių mokymosi rezultatų : ar turinčiam menkus gebėjimus moksleiviui iš asocialios šeimos, ar turinčiam menkus gebėjimus moksleiviui iš “vidutinės” šeimos? Pagrįskite atsakymą.
26. Jeigu Jums pasiūlytų rinktis informuoti tik vieną šeimą iš dviejų apie vaiko mokymosi rezultatus, kurią šeimą Jūs mieliau pasirinktumėte – gerai besimokančio vaiko šeimą ar blogai besimokančio vaiko šeimą?
27. Jeigu Jums pasiūlytų rinktis informuoti tik vieną šeimą iš dviejų apie vaiko mokymosi rezultatus, kurią šeimą pasirinktumėte – šeimą, kuri, Jūsų žiniomis, savo iniciatyva domisi vaiko mokymosi rezultatais ar šeimą, kuri ne iti domisi vaiko rezultatais? Kodėl?
28. Kaip, Jūsų nuomone, šeima įtakoja vaiko karjerą?

### **MOKYTOJO VERTINIMO KRITERIJAI:**

29. Ar yra buvę atvejų, kai jautėtės neteisingai įvertinęs mokinį? Papasakokite.
30. Įsivaizduokite situaciją: du vaikai nėra atlikę namų darbų. Jūs žinote - vienas vaikas nepadarė pirmą kartą (visada prieš tai atlikdavo namų darbus) kitas nuolat nepadaro namų darbų. Kuriam mokiniui rašant neigiamą pažymį jaustumėtės nemaloniai?

### **MOKYTOJO FUNKCIJŲ SUVOKIMAS IR ATLIKIMAS:**

31. Jeigu Jums siūlytų rinktis mokyti vieną klasę iš dviejų (su vienos klasės moksleiviais santykiai geri, su kitos – ne itin geri, šioje klasėje daugiau netinkamo elgesio mokinių), kurią klasę mieliau pasirinktumėte? Kodėl?
32. Jeigu Jums siūlytų rinktis mokyti vieną klasę iš dviejų: vienos klasės mokiniai yra iš aukštą socialinę padėtį užimančių šeimų, tuo tarpu kitos – žemą soc. padėtį užimančių šeimų. Kurią klasę mieliau pasirinktumėte? Kodėl?
33. Jeigu Jūsų klasėje būtų reikalinga sumažinti mokinių skaičių, kurį mokinį pasirinktumėte, kad jis būtų perkeltas į kitą klasę?(Apibūdinkite jo mokymosi pasiekimus, elgesį, šeimą). Kodėl?
34. Kaip manote, kiek moksleivio ateities gerovę įtakoja šeima, kiek -mokykla?
35. Kaip manote, ar mokytojas gali priversti mokytis nepažangius mokinius? Jei taip, kokiais būdais? Jei ne, kodėl?
36. Ar Jūsų darbo praktikoje yra buvę atvejų, kai nenorintį mokytis mokinį Jūs “įvedėte į mokslo pasaulį”? Jei taip, kokiais metodais to pasiekėte?

### Priedas 3

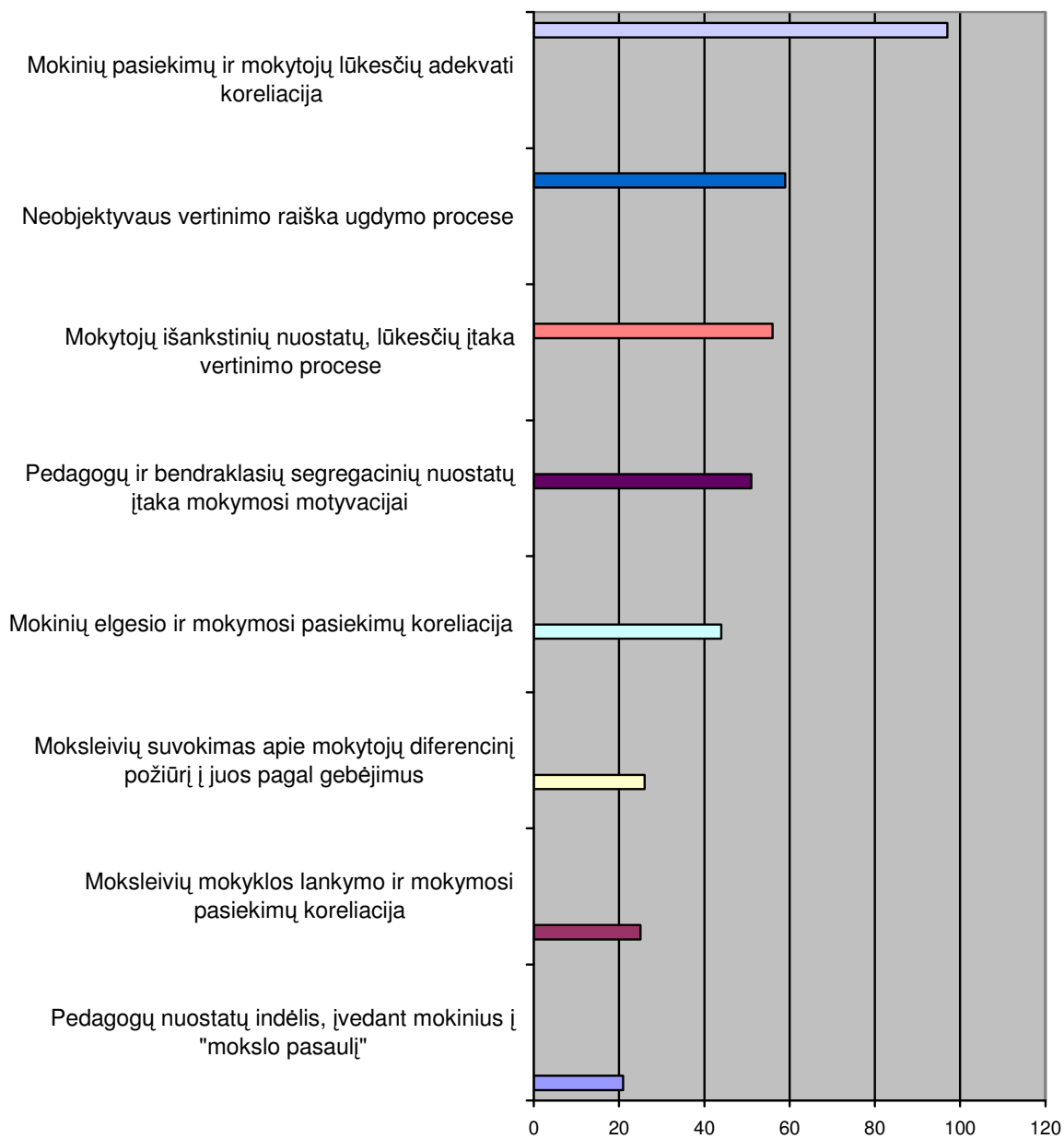
#### **Visų reikšminių kategorijų, gautų po pirmojo kodavimo etapo, sąrašas**

1. Mokinių pasiekimų ir mokytojų lūkesčių adekvati koreliacija.
2. Ateities galimybės: tėvų socialinės padėties įtaka vaiko karjerai.
3. Ateities galimybės: socialinės aplinkos nuvertinami mokinių mokymosi pasiekimai.
4. Segregacinių mokytojo nuostatų pradinėse klasėse įtaka tolimesniems mokymosi rezultatams.
5. Neobjektyvaus vertinimo raiška ugdymo procese.
6. Mokyklinio amžiaus vaikų komformizmo apraiškos.
7. Mokytojų išankstinių nuostatų, lūkesčių įtaka vertinimo procese
8. Segregacinių pradinių klasių mokytojo nuostatų įtaka moksleivių tarpusavio santykiams.
9. Pedagogų ir bendraklasių segregacinių nuostatų įtaka mokymosi motyvacijai.
10. Mokinių elgesio ir mokymosi pasiekimų koreliacija.
11. Šeima – moksleivio pasiekimų pagrindas.
12. Ateities galimybės: šeimos materialinės padėties įtaka vaiko karjerai.
13. Tėvų kultūrinio mentaliteto įtaka moksleivių pasiekimams ir mokytojų lūkesčiams.
14. Šeimos materialinės padėties įtaka vaiko aspiracijoms, pasirenkant mokymosi institucijas.
15. Pedago elgesio su mokiniu priklausomybė nuo jo šeimos socialinio statuso.
16. Mokinių bejėgiškumas neobjektyvaus vertinimo procese.
17. Draugiškų santykių tarp pedagogų ir moksleivių aspiracijos.
18. Mokytojo lūkesčių priklausomybė nuo mokinio kultūrinio intelekto.
19. Klasės mokinių skirstymasis vyresnėse klasėse į grupes pagal tapačius požymius.
20. Klasės mokinių skirstymasis vyresnėse klasėse į grupes.
21. Moksleivių vieningumas žemesnėse klasėse.
22. Moksleivių suvokimas apie mokytojų diferencinį požiūrį į juos pagal jų elgesį.
23. Moksleivių suvokimas apie mokytojų diferencinį požiūrį į juos pagal tėvų materialinę padėtį.
24. Moksleivių suvokimas apie mokytojų diferencinį požiūrį į juos pagal gebėjimus.
25. Socialinė stratifikacija kaip natūralus reiškinys
26. Ribotos vaiko iš asocialios šeimos progreso galimybės.
27. Tėvų materialinės padėties įtaka moksleivių pasiekimams ir mokytojų lūkesčiams.
28. Moksleivių mokyklos lankymo ir mokymosi pasiekimų koreliacija.
29. Ribotos destruktivaus elgesio vaiko progreso galimybės.

30. Profesinės (pedagoginės) kompetencijos suvokimo svarba, siekiant teigiamų rezultatų.
31. Tėvų domėjimosi vaiko mokymosi rezultatais įtaka moksleivių pasiekimams.
32. Pedagogų atsiribojimas nuo socialinių pareigų.
33. Pedagogų nuostatų indėlis, įvedant mokinius į “mokslo pasaulį”.
34. Negatyvus požiūris į klasės “atstumtuosius”.
35. Pedagogų diferencinio elgesio su mokiniais priklausomybė nuo darbo stažo.
36. Pedagogų egoistinis požiūris į mokinių diferencinį skirstymą pagal jų gebėjimus.
37. Tėvų domėjimosi vaiko mokymosi rezultatais ir jų išsilavinimo adekvatus sąryšis.
38. Mažesnį darbo stažą turinčių pedagogų optimistiškas požiūris darbe su šeima.
39. Pedagogo teigiami lūkesčiai apie mokinį, atsižvelgiant į jo šeimos aukštą socialinį statusą.
40. Didesnį darbo stažą turinčių pedagogų pesimistiškas požiūris darbe su šeima.
41. Tėvų domėjimosi vaiko mokymosi rezultatais ir jų materialinės padėties sąryšis.
42. Tėvų išsilavinimo įtaka moksleivių pasiekimams ir mokytojų lūkesčiams.
43. Ateities galimybės: šeimos išsilavinimo įtaka vaiko karjerai.
44. Moksleivių materialinės gerovės poreikis kaip aplinkos (socializacijos) vertybių išraiška.

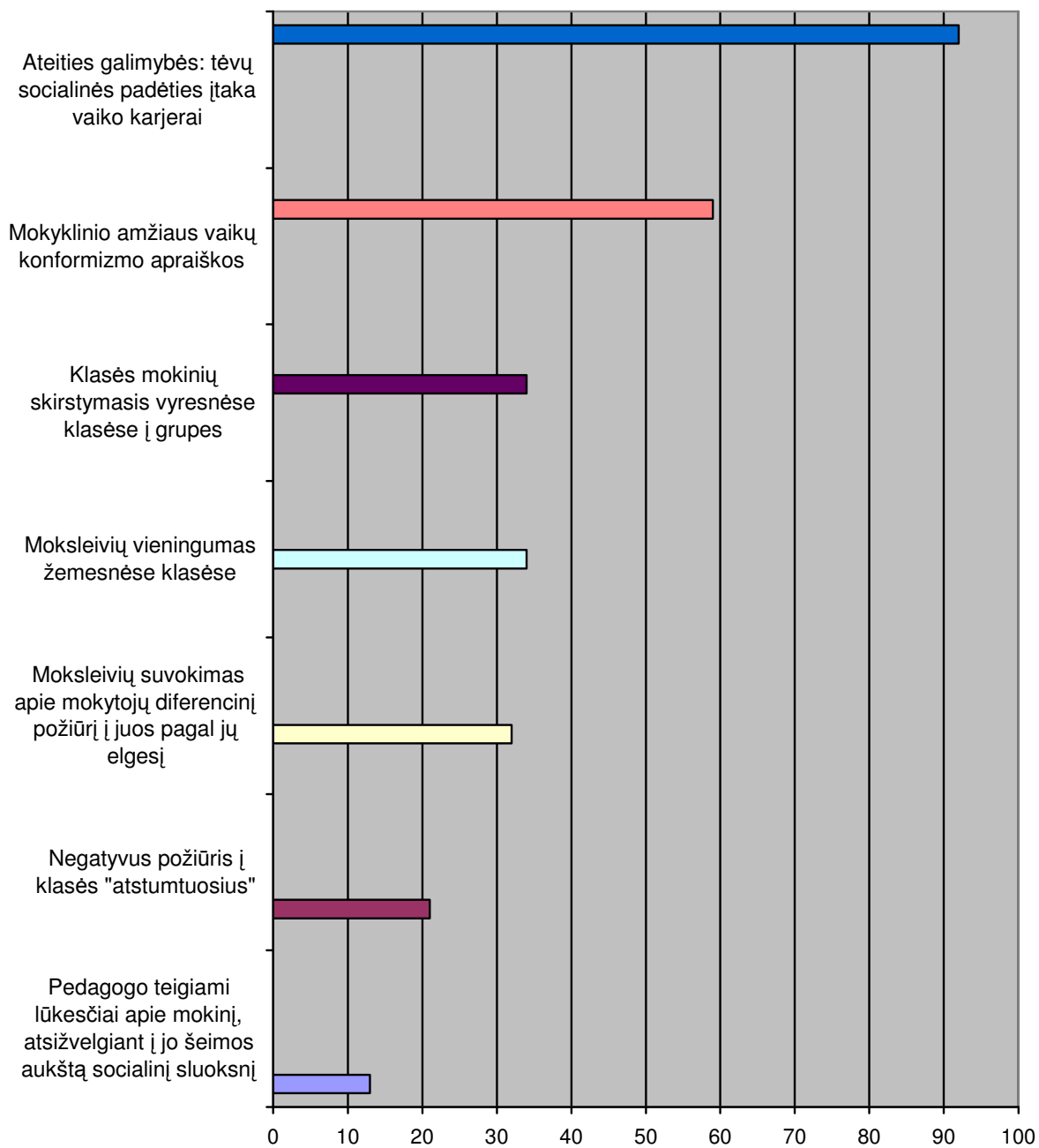
#### Priedas 4

**Lūkesčiai kaip antrinės socializacijos bazinis elementas. Kategorijų išsidėstymas pagal reikšminių teiginių skaičių.**



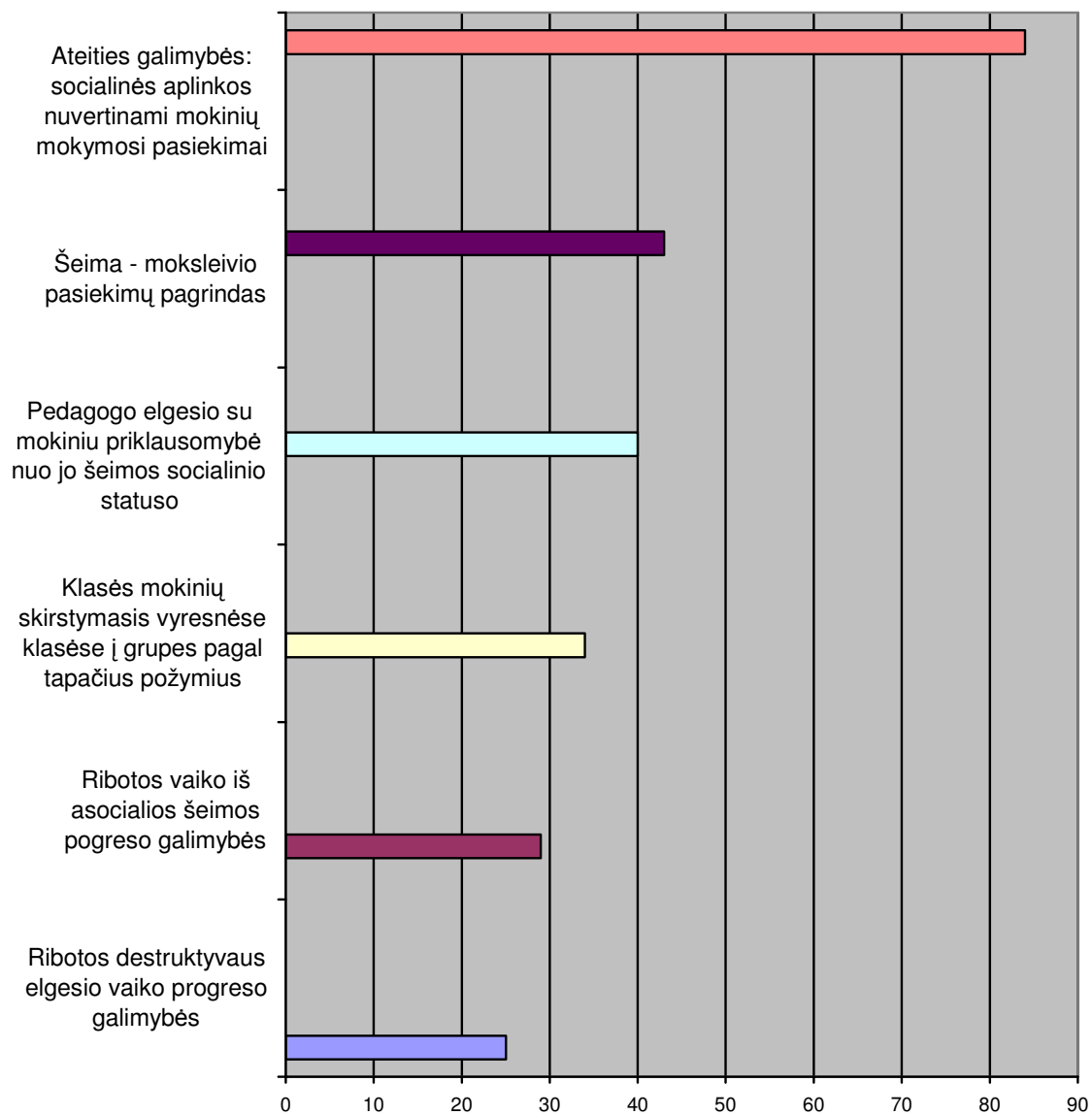
## Priedas 5

**Socialinis kapitalas stratifikacijos procese.** Kategorijų išsidėstymas pagal reikšminių teiginių skaičių.



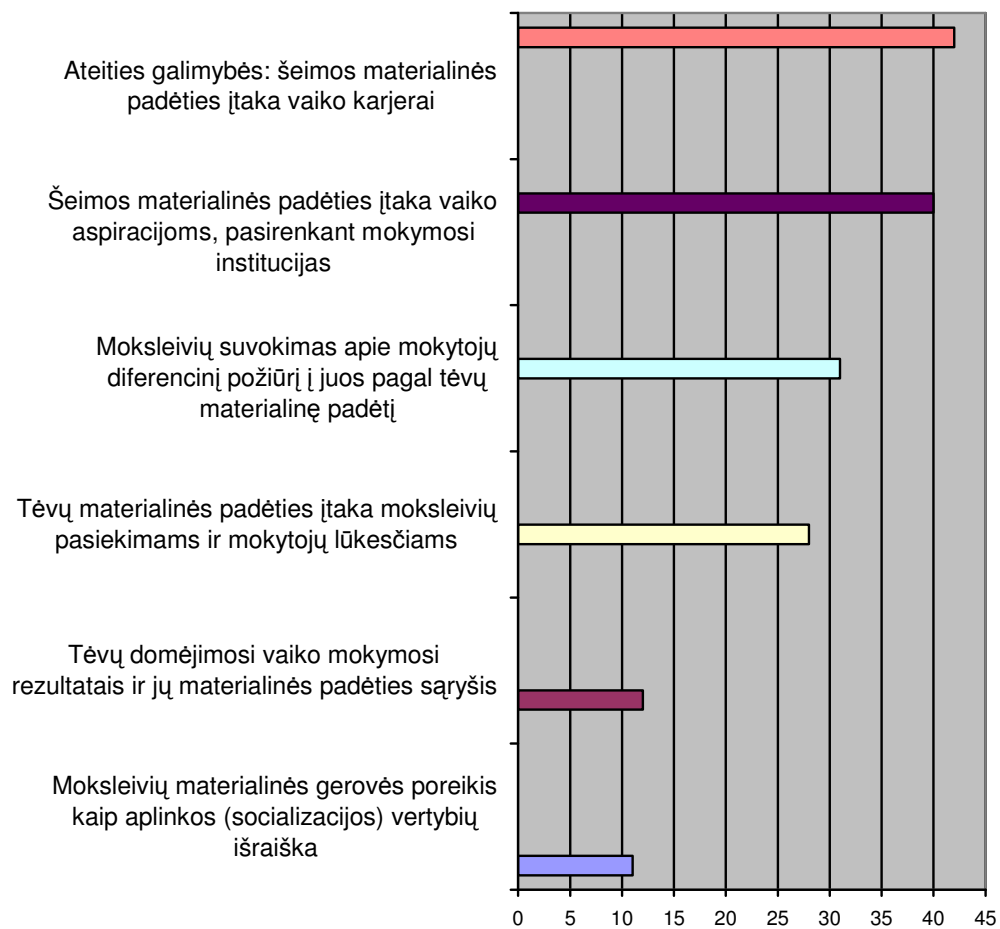
## Priedas 6

**Simbolinis kapitalas stratifikacijos procese.** Kategorijų išsidėstymas pagal reikšminių teiginių skaičių.



### Priedas 7

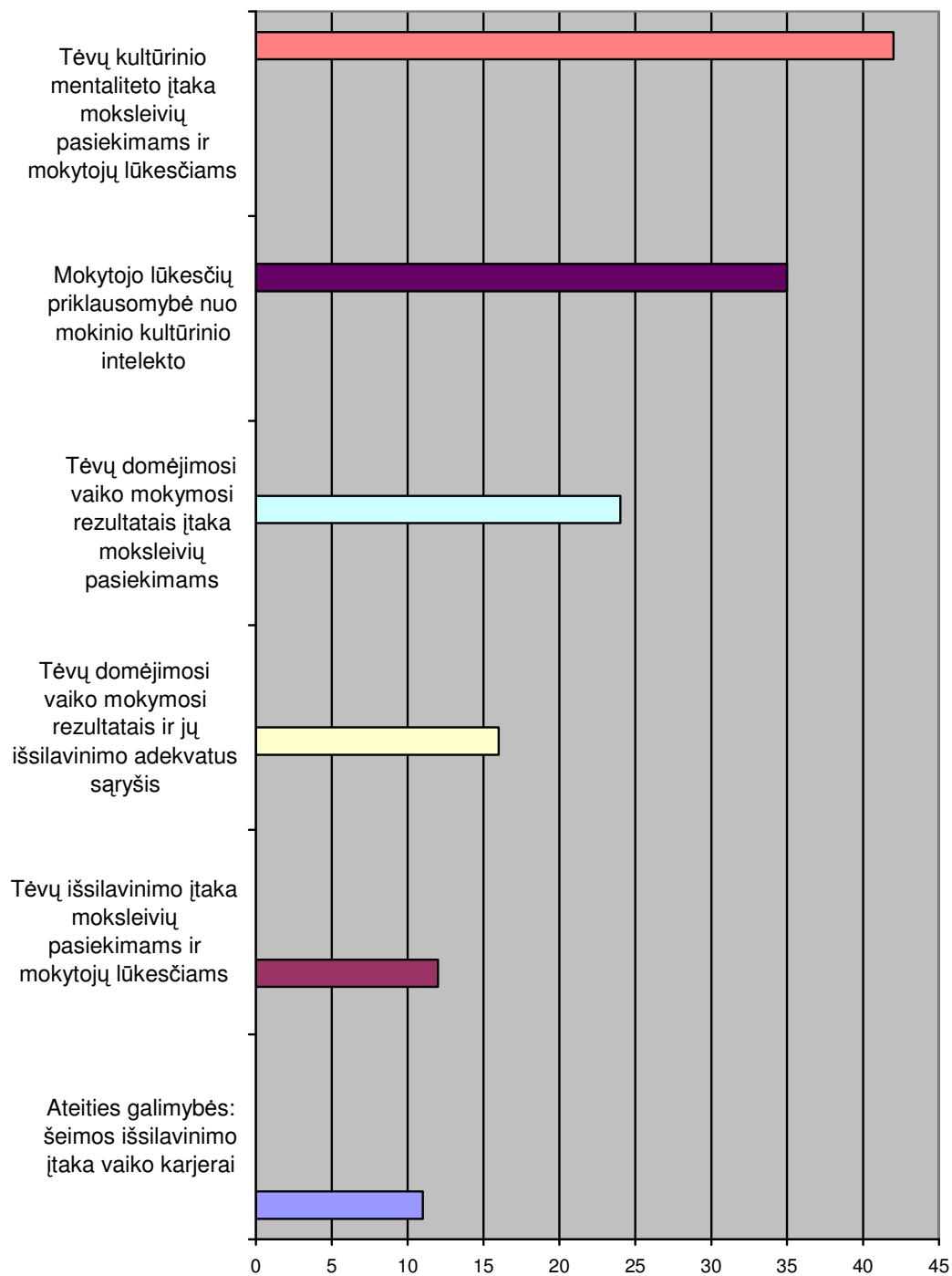
**Ekonominis kapitalas stratifikacijos procese.** Kategorijų išsidėstymas pagal reikšminių teiginių skaičių.





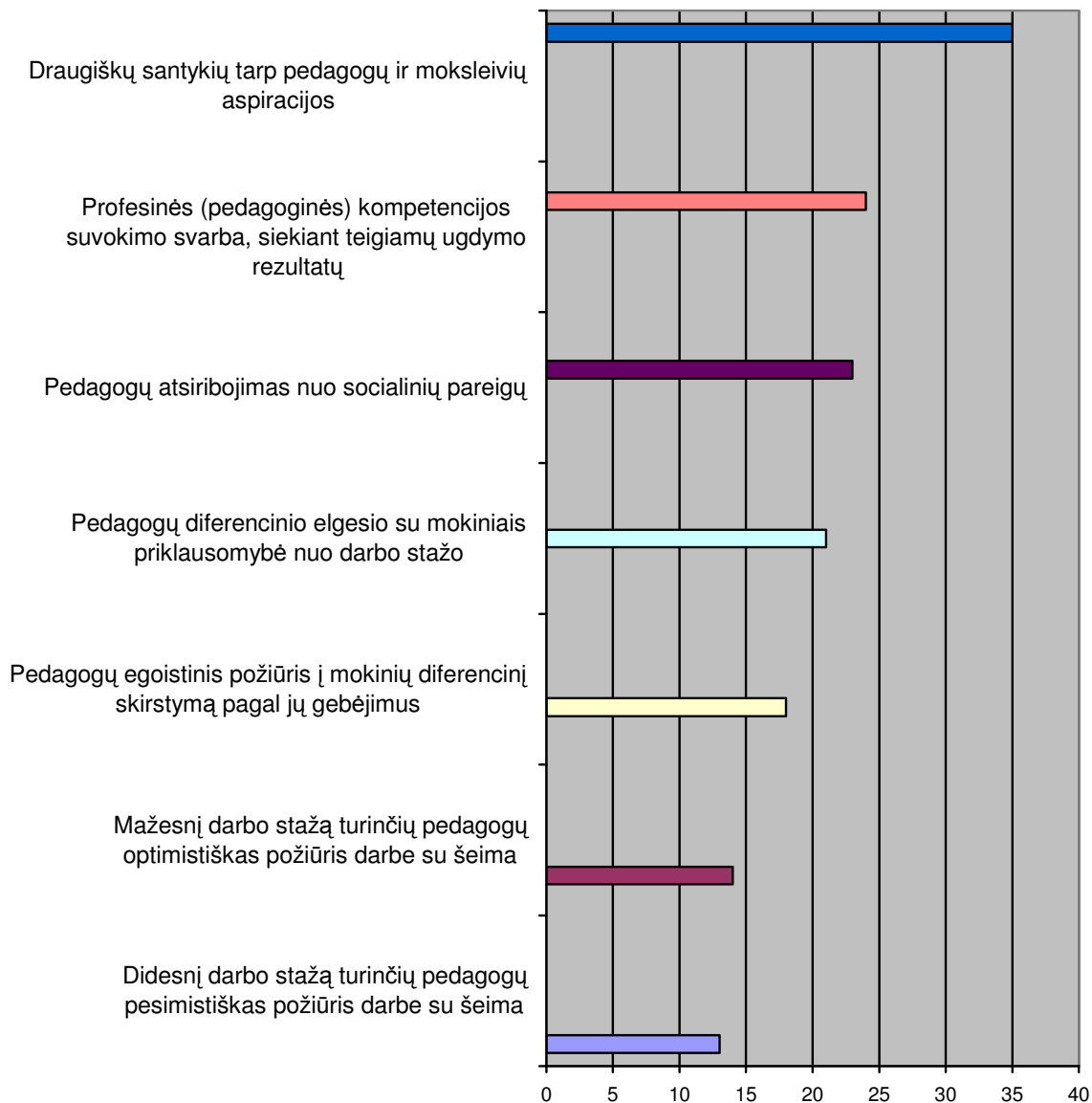
## Priedas 8

**Kultūrinis kapitalas stratifikacijos procese.** Kategorijų išsidėstymas pagal reikšminių teiginių skaičių.



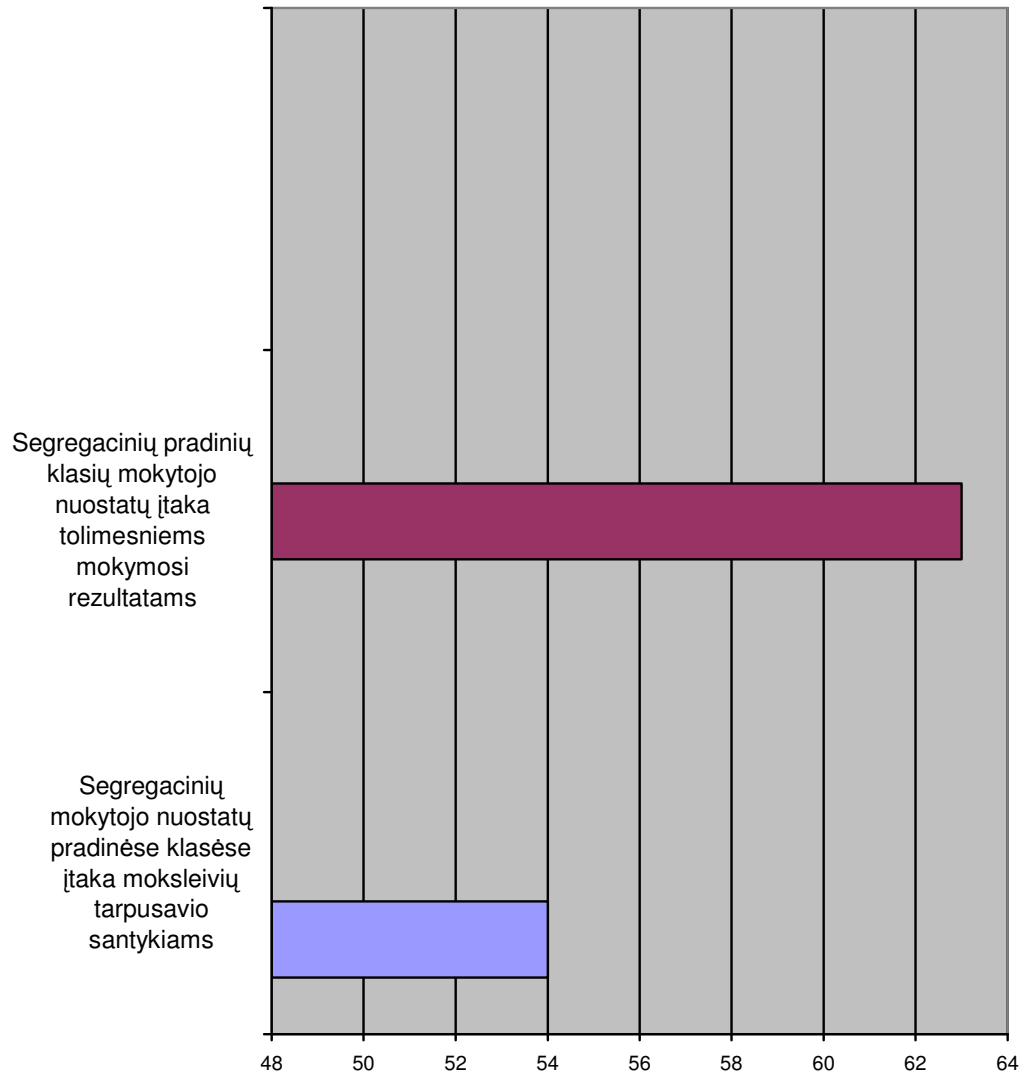
## Priedas 9

**Autoritarinės/ demokratinės apraiškos bendrojo lavinimo mokykloje. Kategorijų išsidėstymas pagal reikšminių teiginių skaičių.**



## Priedas 10

**Segregacija pradinėse klasėse.** Kategorijų išsidėstymas pagal reikšminių teiginių skaičių.



## Priedas 11

**Socialinės stratifikacijos neišvengiamumas.** Kategorijų išsidėstymas pagal reikšminių teiginių skaičių.

