

ŠIAULIAI UNIVERSITY

Kristina Rūdytė

**SOCIAL-EDUCATIONAL DISCOURSE OF  
CHILDREN'S INFORMAL INDEPENDENT  
LEARNING/TEACHING CULTURE  
IN THE CHILD-ORIENTED PARADIGM**

Summary of Doctoral Dissertation  
Social Sciences, Education (07 S)

Šiauliai, 2011

This dissertation has been prepared in 2007–2011 at Šiauliai University.  
The dissertation's research work in 2010 was partly supported by the State Studies Foundation.

**Research supervisor** – Prof. Habil. Dr Audronė Juodaitytė (Šiauliai University, Social Sciences, Education – 07 S).

**The dissertation will be defended at the Šiauliai University Education Science Field Council:**

**Chairperson** – Assoc. Prof. Dr Aušra Kazlauskienė (Šiauliai University, Social Sciences, Education – 07 S).

**Members:**

Prof. Dr Vilma Žydžiūnaitė (Vytautas Magnus University, Social Sciences, Education – 07 S),

Assoc. Prof. Dr Rita Dukynaitė (Vilnius Pedagogical University, Social Sciences, Education – 07 S),

Assoc. Prof. Dr Rita Vaičekauskaitė (Klaipėda University, Social Sciences, Education – 07 S),

Dr Erika Masiliauskienė (Šiauliai University, Social Sciences, Education – 07 S).

**Opponents:**

Prof. Habil. Dr. Margarita Teresevičienė (Vytautas Magnus University, Social Sciences, Education – 07 S),

Prof. Dr (HP) Arūnas Augustinaitis (Mykolas Romeris University, Humanities, Communication and Information – 06 S; Social Sciences, Management and Administration – 03 S).

The dissertation will be defended at a public sitting of the Education Science Field Council on the 25<sup>th</sup> of November 2011 at 3 p.m. in the Conference Hall of Šiauliai University Library.

Address: Vytauto St. 84-205, LT-76352 Šiauliai, Lithuania.

The summary of the doctoral dissertation was sent out on the 24<sup>th</sup> of October 2011.  
A copy of the doctoral dissertation is available for review at Šiauliai University Library.

The reviews should be sent to the following address:

Šiauliai University Department of Science and Art

Vilniaus St. 88, LT-76285 Šiauliai, Lithuania

Tel.: +370 41 595821, fax: +370 41 595809

E-mail: doktorantura@cr.su.lt

ŠIAULIŲ UNIVERSITETAS

Kristina Rūdytė

**VAIKŲ SAVAIMINIO MOKYMO(SI) KULTŪROS  
SOCIALINIS-EDUKACINIS DISKURSAS  
Į VAIKĄ ORIENTUOTOJE PARADIGMOJE**

Daktaro disertacijos santrauka  
Socialiniai mokslai, edukologija (07 S)

Šiauliai, 2011

Disertacija rengta 2007–2011 metais Šiaulių universitete.  
2010 m. darbą iš dalies rėmė Lietuvos valstybinis mokslo ir studijų fondas.

**Mokslinė vadovė** – Prof. habil. dr. Audronė Juodaitytė (Šiaulių universitetas, socialiniai mokslai, edukologija – 07 S).

**Disertacija ginama Šiaulių universiteto Edukologijos mokslo krypties taryboje:**

**Pirmininkė** – doc. dr. Aušra Kazlauskienė (Šiaulių universitetas, socialiniai mokslai, edukologija – 07 S).

**Nariai:**

prof. dr. Vilma Žydzžiūnaitė (Vytauto Didžiojo universitetas, socialiniai mokslai, edukologija – 07 S),  
doc. dr. Rita Dukynaitė (Vilniaus pedagoginis universitetas, socialiniai mokslai, edukologija – 07 S),  
doc. dr. Rita Vaičekauskaitė (Klaipėdos universitetas, socialiniai mokslai, edukologija – 07 S),  
dr. Erika Masiliauskienė (Šiaulių universitetas, socialiniai mokslai, edukologija – 07 S).

**Oponentai:**

prof. habil. dr. Margarita Teresevičienė (Vytauto Didžiojo universitetas, socialiniai mokslai, edukologija – 07 S),  
prof. dr. (HP) Arūnas Augustinaitis (Mykolo Romerio universitetas, humanitariniai mokslai, komunikacija ir informacija – 06 H; socialiniai mokslai, vadyba ir administravimas – 03 S).

Disertacija bus ginama viešame Edukologijos mokslo krypties tarybos posėdyje  
2011 m. lapkričio 25 d. 15 val., Šiaulių universiteto bibliotekos konferencijų salėje,  
Vytauto 84-205, LT-76352 Šiauliai, Lietuva.

Disertacijos santrauka išsiųsta 2011 m. spalio 24 d.  
Disertaciją galima peržiūrėti Šiaulių universiteto bibliotekoje.

Atsiliepimus siųsti adresu:  
Mokslo ir meno skyrius, Šiaulių universitetas  
Vilniaus g. 88, LT-76285 Šiauliai, Lietuva  
Tel. (8 41) 59 58 21, faksas (8 41) 59 58 09  
El. paštas doktorantura@cr.su.lt

## INTRODUCTION

**Reasoning of relevance of the topic.** The postmodern (man's lifelong learning) discourse inspires the conception of *learning and teaching* meanings, i.e. learning/teaching is understood as both *activities* and *roles* which can be changed at any time and in any place. This understanding opens new learning possibilities because it gives the sense to the following: the dynamic perception of time and space allocated for learning (learning can proceed periodically or constantly), diversity of learning activities (individual, community etc.) and environments (learning can proceed and proceeds in everyday life, family, in leisure time, in community). When emphasising that man's learning must proceed everywhere and always, not only formal/non-formal, but also informal independent learning/teaching obtains a special significance because its essence is *learning from own and others' experiences, in diversity of environments*, at different times, in diverse social-cultural contexts (Schön, 1971; Mokymosi visą gyvenimą memorandumus, 2001). It highlights individuation, community sense, reflection of gained experience etc. This means that informal independent learning/teaching gives sense to cultural heterogeneous and relative character of learning/teaching. On the base of expression of individual's social, cultural differences, the opinion that models of formal education are insufficiently complete because they *are not based on personal experience of the learners* is being formed (Colley, Hodkinson, Malcoms, 2003). That is why it is considered that exactly informal independent learning/teaching, in all senses, becomes a challenge to learning/teaching proceeding in formal, institutionalised environment. Scientists (Hamadache, 1991; Juodaitytė, 2003a, Colley, Hodkinson, Malcoms, 2003; Kazlauskienė, 2005) also emphasise the importance of *coherence among formal, non-formal and informal learning* as well as the demand for such analysis which would give answers to the following questions: how could social reality be made closer to formal education; how could postmodern, innovative learning models (such as self-directed, independent etc. learning/teaching) be transferred into spheres of man's/child's everyday life and practical activities.

However, adults' instead of children's learning/teaching is recently being especially emphasised in Lithuania because it is the ground for the conception of man's lifelong learning culture (Knowles, 1975, 1980, 1990; Teresevičienė, Oldroyd, Gedvilienė, 2004; Fokienė, 2006; Mickūnaitė, 2007; Žilinskaitė, 2007 etc). There is lack of research on characterisation of the following: expression of children's and adults' learning cultures in various environments (not only formal or/and non-formal, but also informal); necessity of existence of these cultures as equal ones enabling understanding man's lifelong learning as a *multicultural phenomenon* where diverse individuals according to their sex, social experience, age etc. are involved. Scientists (Longworth, Davies, 1996; Longworth, 2003) underline a special significance of the *"free", learner-oriented learning* in childhood because exactly this is the period when the fundamentals of learning abilities are being formed; these are based on specific learning style, later determining the learning culture of an adult, too.

The beginning of studies on children's informal independent learning/teaching in Lithuania was given by foreign scientists who understood children's learning as "different"/other from adults' learning (Hansen, Kaufmann, Saifer, 1997; Johansen, Rathe, Rathe, 1999; Starfeldt, Mathiasen, 1999; Dencik, 2005; Gulløv, 2005a, 2005b; Hviid, 2005; Juul, 2005a, 2005b; Czisch, 2007). When explaining the difference of children's learning, Kret (2001) states that it encompasses possibilities for expression of the democratic culture because children and adults become partners, co-workers, they create necessary conditions for successful, attractive and pleasant learning/teaching. Adults tend to assess children's learning/teaching

in school environment when it proceeds under leadership of pedagogues (Bagdonas, Jucevičienė, 2000; Juodaitytė, Rūdytė, 2007; Йоодайтите, Рудите, 2008). Results of children's learning are especially highlighted, whereas the learning process receives less attention. Adults usually demand that children would be taught in the way they were taught themselves (Bagdonas, Jucevičienė, 2000). Such an attitude represents the paradigm of teaching, but not learning. Then, the indoctrinated discourse is transferred to the free environment as well; that is why such notions as "child's occupation", "child's independent learning under supervision of an adult" appear in practice of (self-)education. Due to these reasons, social-educational meanings of the discourse of the informal independent children's learning/teaching culture are not being publicised. There is lack of scientific-praxeological discussions allowing singling out social-cognitive, creative meanings of this culture. Thus, the culture of children's informal independent learning/teaching does not become part of the common lifelong learning culture which gives sense to the contemporary society as the society of learning, creation, creative application of knowledge (Florida, 2002, 2004; Augustinaitis, 2005; Florida, 2008; Hargreaves, 2008; Howkins, 2010; Rubavičius, 2010), and gives sense to a child as an active participant and creator of that society.

**Reasoning of the scientific problem.** In Lithuania, children's learning/teaching culture, especially in primary and junior school age, even though is based on the *learning/teaching* paradigm (this was inspired by the Conception of Education in Lithuania, 1992), however, "pedagogical conservatism continues dominating in everyday education" (Bitinas, 2005, p. 8). This means that priorities are still addressed to adults (Monkevičienė, 2000; Barkauskaitė, Martišauskienė, Gaigalienė, Indrašienė, Dačiulytė, Zybartas, Guoba, 2004; Ruškus, Žvirdauskas, 2010). Besides such discourse of learning/teaching, dominating in pedagogical reality, another discourse representing the paradigm of children's learning/teaching culture starts appearing; it implies the culture of children's informal independent learning/teaching as well. However, formation of the discourse of informal independent learning/teaching culture is greatly obstructed by such indoctrinated conceptions as "children's community is an unsuccessful attempt to imitate adults", "a child is a man who needs constant teaching", "a child does not understand the essence of learning", "a child can learn only under supervision of an adult", "child's freedom is dangerous to oneself" (Promp, 1990; Qvortrup, 1993; Postman, 1994; Jenks 1995; Juodaitytė, 2007; Juodaitytė, Rūdytė, 2007; Pocevičienė, 2007; Йоодайтите, Рудите, 2008; Juodaitytė, Rūdytė, 2009; Dukynaitė, 2010; Pocevičienė, 2010). The discourse of children's informal independent learning/teaching culture is phenomenal; that is why, for explanation of its meanings, paradigmatic critical thinking allowing rejection of indoctrinated stereotypes is needed. It is based on roles, rules that are acceptable to children in their learning/teaching process as well practice of children's learning/teaching (Jurašaitė, 1999; Stærfeldt, Mathiasen, 1999; Brėdikytė, 2000, 2002; Juodaitytė, 2003a, 2003b; Jurašaitė-Harbinson, 2004; Dencik, 2005; Gulløv, 2005a, 2005b; Hviid, 2005; Jenks, 2005; Juul, 2005a, 2005b; Monkevičienė, 2008) and is oriented towards *free (self-)education* of children, also expressing the *postmodern-poststructural child-oriented learning/teaching paradigm*. Under such (self-)education conception, a child is a creator of social order, is responsible for the learning/teaching process and achievements.

However, without clear reasoning of both scientific and praxeological discourse, there is lack of *new knowledge*. That is why this context allows formulating the **research problem**: *how* in contemporary reality of children's (self-)education, under interaction between the traditional and postmodern learning/teaching discourses, can the discourse of children's informal independent learning/teaching culture be expressed and what are the ways for identification of its educational significance to children and adults?

**The scientific problem is detailed by the following research questions:**

- **What** dominating scientific discourses do enable identification of social-educational meanings of the discourse of children's informal independent learning/teaching culture and their publicising, when rejecting indoctrinated, stereotypical conceptions of children's learning/teaching culture?
- **What** child-oriented scientific and praxeological contexts do enable or limit dissemination of the social-educational discourse of children's informal independent learning/teaching culture in theory and practice of (self-)education?
- **How** do children/participants of the discourse conceptualise the informal independent learning/teaching culture as well as position themselves in this process and create the identity of the one learning in the informal independent way?
- **How** do children construct knowledge bearing educational significance to the expression of the child-oriented paradigm of (self-)education during informal independent learning/teaching?
- **How** to publicise the discourse of children's informal independent learning/teaching culture in the child-oriented paradigm when identifying children as social-cultural individuals creating and transmitting information which is significant in the educational/pedagogical sense to adults?

**Research object** – the social-educational discourse of children's informal independent learning/teaching culture.

**Research aim** – to create the instrument having the methodological significance which would allow construction of new knowledge when reasoning the social-educational discourse of children's informal independent learning/teaching culture, revealing scientific-praxeological approaches that contextualise and conceptualise it and publicising its content and meanings in the child-oriented paradigm.

**Research objectives:**

1. To estimate how the discourse of children's informal independent learning/teaching which is a meaningful and pleasant process appears, allowing giving sense to, and publicising it in the child-oriented paradigm, while rejecting indoctrinated, stereotypical conceptions of the children's learning/teaching culture, when the paradigm of man's lifelong learning is being contextualised in the education science.
2. To identify how the traditional and postmodern discourses of learning/teaching interact with each other (conflict or maintain the dialogue) and whether they provide barriers for dissemination of the child-oriented discourse of informal independent learning/teaching culture in theory and practice of (self-)education.
3. To reveal the content and meanings of the social-educational discourse of children's informal independent learning/teaching culture when analysing how participants/children of the discourse conceptualise the informal independent learning/teaching culture, position themselves in this process and create the identity of the one learning in the informal independent way.
4. To estimate what background knowledge is needed for the discourse of children's informal independent learning/teaching culture to become significant in the educational sense, when constructing it in the child-oriented paradigm.
5. To foresee guidelines for publicising the social-educational/pedagogical significance of the discourse of child-oriented informal independent learning/teaching culture.

### **Statements of the dissertation to be defended:**

- In the educational sense, a discourse is a significant theory and methodology constructing scientific-praxeological cognition, applied for cognition of these social-cultural phenomena lacking theoretical, methodological approaches. The discourse of children's informal independent learning/teaching culture is one of such phenomena which may be attributed to the type of the "secret" discourse. New knowledge encompassing theoretical-praxeological meaning is needed for its publicising. The theory and methodology of the discourse allows investigation of how the discourse is employed in creation of knowing and new knowledge on children's informal independent learning/teaching culture and children as creators of this culture. On the ground of this new knowing, it is possible to negate indoctrinated scientific/praxeological discourses of children's informal independent learning/teaching culture.
- Culture of children's informal independent learning/teaching is usually based on the discourse of formal, adult-oriented culture. In the context of the "break" of educational paradigms, i.e. the shift of the traditional teaching paradigm into the alternative/learning paradigm, child-oriented learning/teaching is understood as enabling the discourse of children's informal independent learning/teaching culture, being positioned into theoretical/praxeological knowledge being significant through social-educational meanings.
- The discourse of children's informal independent learning/teaching culture allows revealing how children construct the meanings of informal independent learning/teaching culture, how conceptualise them and how position their roles in this process. Methodology of the discourse allows knowing a child who participates in creation of learning/teaching culture characteristic to contemporary, creative society and who becomes part of the common educational culture; understanding informal independent learning/teaching as a social-cultural process taking place in diversity of everyday environments. These environments are important and significant to a child applying the ways of imitative learning, learning through discovering, experimenting and investigating, which are especially characteristic to children's informal independent learning/teaching culture.
- When investigating the discourse of children's informal independent learning/teaching culture, it is possible to identify new knowledge including the theoretical-praxeological meaning significant for publicising of the child-oriented informal independent learning/teaching culture.

### **Theoretical provisions of the dissertation:**

- *The philosophical conception of lifelong learning* gives sense to the shift of the contemporary learning society into a new-type society – creative society (Florida, 2002; Hargreaves, 2008; Rubavičius, 2010). This conception positions towards man's lifelong learning/teaching as a *multicultural process* (where different individuals with regard to their age, sex, social experience participate) and the *continuum of the life-wide learning/teaching* inspires a new conception of learning/teaching as something meaningful and pleasant, and this means the conception of something attractive to the society/all social groups.
- Social-cultural, cognitive theories giving sense to the *context of informal independent learning/teaching*. *Constructivism* accepts the significance of social, cultural milieu in self-formation of child's individual knowledge stating that the knowledge is not a simple reflection of the surrounding world (Vygotsky, 1997, 1998). Knowledge being constructed by an individual/child is not completely identical to the information which reaches one from the environment because knowledge is being actively created/constructed by a man/child oneself (Berger, Luckmann, 1999). Physical activeness and activities are the



base of cognition, through which, getting to know the environment, a man organises one's thoughts in the way they would form the meaning (Piaget, 2001, 2002). Informal independent learning/teaching is explained as the process of creation of meanings; its aim is to understand the surrounding world and, for an individual, alongside with this deepening understanding, to change oneself (Von Glasersfeld, 1984, 1987, 1989, 1995).

- *The paradigm of traditional education* (adult-oriented teaching paradigm) is positioned in the way it limits postmodern, social-educational discourse of child-oriented informal independent learning/teaching culture because it is based on the conceptions of adults concerning the formed image of a child as an immature individual and childhood, in social-educational senses, as an insufficiently significant period (Epstein, Dauber, 1991; Eberwein, 1993; Давыдов, 1995, quoted in Juodaitytė, 2003b; Juodaitytė 2001; 2003a). This educational paradigm determines significant preconditions on (in-) acceptability of children's informal independent learning/teaching culture to adult's culture when children are not perceived as creators of own culture of learning/teaching.
- *The theory of postmodernism* reveals diversity of different cultural attitudes, ability to accept different individuals of other culture (Hofstede, 1991; McLaughlin, 1997; Hofstede, Hofstede, 2005). *The theory of postmodernism* makes the subjective "self" of a child and one's socio-cultural world as well as child's participation in creation of culture, one's independence and authorship relevant (Kupffer, 1990; Lanahan, Sanderuf, 1991; Cole, 1996; Juodaitytė, 2003b; Rubavičius, 2003; Valantiejus, 2004; Šaparnytė, 2007; Lyotard, 2010).
- The paradigm of *child-oriented (self-)education* is conceptualised as postmodern, giving sense to orientation towards a child as a social-cultural individual and expressing an exceptional relation with one when it is aimed at not operation over one's nature, but at cooperation with it (Bitinas, 2000, 2005; Bruzgelevičienė, 2008a, 2008b). "Child" and "childhood" are self-contained values, and child's learning/teaching is based on one's freedom through interaction with environment, independent choice of learning/teaching methods, rules and learning from experience and through experience (Mayjers, Jones, 1993; Hansen, Kaufmann, Saifer, 1997; Johansen, Rathe, Rathe, 1999; Staerfeldt, Mathiasen, 1999; Kret, 2001; Juodaitytė, 2003b). Theoretical conceptions of the child-oriented paradigm of learning/teaching, such as cultural, humanistic, progressive, pragmatic, "free", provide preconditions for acknowledgement of significance of children's informal independent learning/teaching culture.
- *The discourse theory in the perspective of social constructivism* allows understanding that the discourse of children's informal independent learning/teaching culture means a certain way of perception the world and talking about it, which defined how its participants/children conceptualise the informal independent learning/teaching culture (Jorgensen, Phillips, 2002; Макаров, 2003; Telešienė, 2005, 2006; Poškienė, 2007a, 2007b).

#### **Methodological approaches of the dissertation:**

- *The theory of paradigm changes* represents the paradigm-based thinking which is critical in its essence; that is why it allows identification of scientific/praxeological discourses when estimating their reasoning and expression of indoctrination (Kuhn, 2003).
- *The discourse* as a methodological approach to qualitative research of social-educational phenomena and contextual understanding allows tracing what is said about children's informal independent learning/teaching culture as a social, educational phenomenon by different social agents/children (Jorgensen, Phillips, 2002; Juodaitytė, Rūdytė, 2009). Moreover, it allows explanation of how their (children's) statements are enabled and limited by the existing socio-cultural organisation. In the dissertation, the discourse methodology is applied in the research of the phenomenon of children's informal independent learning/

teaching culture in order to understand how this phenomenon's meanings are being constructed in reality and what kind of knowledge and knowing is predominant.

- *The paradigm of qualitative research* representing anti-positivist (interpretational) conception of reality allows investigation of social reality being constructed by children seen as they see it as well as investigation of children's informal independent learning/teaching culture as a social-cultural, educational phenomenon of contemporary society, allows its interpretation in child's everyday context and through its meanings rendered by children themselves (Alasuutari, 1995; Kvale, 1996; Maxwell, 1996; Schwandt, 1997; Tidikis, 2003; Bitinas, 2006; Kardelis, 2007). The methodology of qualitative research enables not measurement of, but understanding, the phenomenon under investigation and also enables a researcher to continuously develop knowledge on the situation because one is striving to characterise the social reality being constructed by children (Bitinas, 2002; Tidikis, 2003; Žydzūnaitė, 2003, 2005). On the contrary to the quantitative methodology, it is not aimed at representation of the population but rather aimed at overall understanding of the phenomenon under investigation.
- *Hermeneutics (social constructivist and phenomenological perspectives)* as the approach to analysis of the discourse of children's informal independent learning/teaching culture. The research results are explained and interpreted on the base of hermeneutics the aim of which is to achieve valid and acceptable understanding of the text meaning. The meaning is interpreted by employing the hermeneutic circle model which means the relation of parts of a text with the whole (Gadamer, 1999; Ricoeur, 2001; Habermas, 2002; Ramanauskaitė, 2002; Gadamer, 2006).  
*The phenomenological perspective* of hermeneutics suggests the provision that cognition of the discourse of children's informal independent learning/teaching culture as a socio-educational phenomenon must start from a *surprise, a question "why?"* expressing/meaning transition from the "natural" to the "phenomenological" attitude (Mickūnas, Steward, 1994). The phenomenological method of bracketing (*epoché*) allows the researcher to keep away from preconceived knowing/theoretical-social constructs (rejecting any preconceived *attitudes, prejudice, myths*) on the phenomenon of children's informal independent learning/teaching culture and base on own direct insight of the very phenomenon.  
*Social constructivism as the hermeneutics perspective* is applied for critical interpretation of children's informal independent learning/teaching culture as the socio-cultural, educational "matter-of-course", "established" phenomenon in its meanings which does not belong to the sphere for formal (self-) education but is rather articulated in the field of everyday, routine life.

### **Research methods that have been applied in the dissertation:**

- Methods of *analysis, comparison, generalisation, meta-analysis of scientific literature* enabled to reveal the conceptual concept of children's informal independent learning/teaching culture as a contemporary postmodern social-educational/pedagogical phenomenon, identify theoretical contexts constructing the discourse of children's informal independent learning/teaching culture.
- *Free (non-structured) thematic children's essay children* as a method of free opening out oriented towards different experiences of children's informal independent learning/teaching. This L-type method of data/information collection (Bitinas, 2002, 2006; Šaparytė, 2007; Masiliauskienė, 2008) enabled revelation of children's everyday experiences when constructing the discourse of informal independent learning/teaching culture (its content and context) and meanings attributed to it.
- *Qualitative content analysis (thematic, generalising)* applied for qualitative data processing when exploring texts (essays representing children's informal independent learning/

teaching culture) on the base of methodologically reasoned steps of analysis. The text under exploration encompasses new topics: publicised (visible) and latent (invisible) content as contextual information (Žydzūnaitė, 2005; Bitinas, Rupšienė, Žydzūnaitė, 2008b). The method of thematic qualitative content analysis enables revelation of the “secret” discourse of children’s informal independent learning/teaching culture on the generalising topics when identifying their meanings and content.

- *The discourse analysis* encompasses two aspects: discourse content and context of its construction (Hajer, 1995; Telešienė, 2006; Juraitė, Telešienė, 2009). When carrying out analysis of the discourse of children’s informal independent learning/teaching culture, special attention is paid to them. *The discourse content* covers various children’s “utterances”/“statements” as a unity of ideas, notions and categories on informal independent learning/teaching. Discourse topic(s) is the essence of the discourse content; they are dealt with in texts and state what the discourse is about and organise the very proceeding of the discourse (Макаров, 2003). In the discourse analysis, first of all, the *context* is understood as educational, enabling/limiting direct or/and sociocultural-historical *contexts*. Their description and analysis help to better understand and explain the proceeding discourse, to critically assess it. In the discourse analysis, the *context* also means the direct proceeding of the discourse (children’s informal independent learning/teaching in the child-oriented paradigm). The discourse content is constructed in the context of child-oriented informal independent learning/teaching.

**Organisation of the research.** *Population of the research sample* consisted of 120 children (at the age of 11-12 years) who were attending Šiauliai city and Panevėžys city comprehensive schools’ 5<sup>th</sup>-6<sup>th</sup> forms. *The base of the qualitative research* is working out free thematic essays “In the Summer-Time at Home I Am Learning When Not Learning”. Out of obtained 120 children’s essays, 88 texts were selected for qualitative interpretational data analysis. The main selection criterion – the possibility to describe the phenomenon under investigation as exhaustively and detailed as possible. The volume of the sample is sufficient for implementation of the qualitative research and deep, intensive (not extensive) investigation of the phenomenon/social-educational discourse of children’s informal independent learning/teaching culture. The number of informants is predetermined by the theoretical “saturation” which becomes visible in the proceeding of the data analysis – the content of the artefact/essay text used for the qualitative research. Repeated all elements until the particular analysis unit allow to not analyse further units presented by other informants.

*The research sample* was formed on the ground of methodological parameters for the qualitative research sample. *The methods of criterion-based (target) and convenient selection have been employed.* The main criterion when choosing the amount of informants – the possibility to obtain information suitable for the research. *For writing a free thematic essay, children at the age of 10-12 years have been chosen* because they already have some different experience of learning/teaching (formal, non-formal and informal/independent), are able to characterise it in a written form and an essay is a suitable and attractive form for expression of the experience. The principles of formation of the qualitative sample were followed in order the informants/children could present information on their experience. Moreover, according to Piaget (2002), pupils from 11 years start logically thinking and already are capable to reflect own experience. *Children from Šiauliai (5 schools) and Panevėžys (8 schools) cities’ schools were chosen because of the geographical proximity of the cities.* One more aspect of formation of the research sample should be emphasised – *the voluntary principle of the research participants.* When organising the research, children attending some schools did not express their wish to take part in the research. The implemented methods of selection correspond to the aims of the qualitative research because here the investigated phenomenon should be

characterised in detail in order to ensure representation of important topics (volume, depth and meaning of the content) and not to present a percentage value expressing distribution of topics.

*The research ethics.* When carrying out the research, major ethical principles singled out in social-educational research were maintained: voluntary basis, willingness, privacy and respect, justice, exactness of information, anonymity etc. Two phases needed for carrying out the research involving children were implemented: *consulting with adults* responsible for children, *request of their permission* and *addressing to those children*.

### **Scientific novelty of the dissertation:**

- The created methodological instrument the essence of which lies in paradigmatic thinking, critical in its essence. It allows identification of scientific-praxeological discourses when estimating their reasoning and expression of indoctrination. The discourse is constructed as a methodological research approach enabling understanding the social-educational meanings dominating in public scientific and/or praxeological discussions.
- When making the man's holistic (life-wide) learning/teaching continuum, it was revealed that not only formal and non-formal but also informal/independent and self-directed learning/teaching gain a special significance, their coherence as being of different (sub-)qualities of learning/teaching supplementing each other was highlighted. The discourse of informal independent learning/teaching is based on these contextualising meanings of man's lifelong learning/teaching which is understood as the *scientific-praxeological approach* to involvement into lifelong learning/teaching. Its conceptualised as enabling man/child to learn pleasantly and meaningfully, also getting involved into the culture of lifelong learning/teaching.
- Context of the informal independent learning/teaching discourse is based on the socio-cultural constructivism approach by stating that cognition/ learning/teaching in their essence is socio-cultural; that is why it is inseparable from the context. Difference of every individual's learning/teaching is highlighted; it is conceptualised as natural because it proceeds in diversity of socio-cultural, physical everyday life. The *context* of informal independent learning/teaching is conceptualised *in the perspective of coherence of socio-cultural and situational learning/teaching*. Importance of personal/subjective social and cultural experience of learners is made relevant in diversity of individuation and sociality conditions.
- Children's informal independent learning/teaching is identified in the *social constructivist perspective of the discourse theory* as phenomenal social-cultural, educational phenomenon belonging to the "matter-of-course" field of learning/teaching practice because all people are naturally involved into the process of its perception or are involved in it by others. It is reasoned that children's informal independent learning/teaching, like other learning/teaching discourses belonging to the "matter-of-course" field of practice, is *established, settled*. Then, its scientific and/or praxeological understanding becomes stable and unchanging, regardless the changing relation between the educated/child and the educator/adult with the (self-)educational reality.
- Theoretically reasoned method of understanding and interpretation of the discourse of children's informal independent learning/teaching culture – *hermeneutics, in the social constructivist and phenomenological* perspectives. This enables understanding children's free utterances oriented towards everyday experiences when constructing the discourse (text of non-structured essays), their content and context when relating them to what is said there and what meaning they encompass. In the social constructivist perspective, the discourse of children's informal independent learning/teaching is theoretically positioned as a social action, specific interaction. It is proved that what is important *for the*

*discourse analysis* is the *participants/children creating, transferring and interpreting it* and educational (*enabling and limiting the discourse*), direct or/and sociohistorical-cultural contexts. The phenomenological perspective is theoretically being reasoned; it allows suspending the preconceived knowing (theoretical-social constructs) on the phenomenon of children's informal independent learning/teaching, its significance. The hermeneutic approach is identified as enabling raising the significant meaning rendered by children's culture as well because it allows revealing their experiences in informal independent learning/teaching.

- Revealed scientific knowledge and meanings contextualising the discourse are revealed; they allow publicising the “secret” discourse of children's informal independent learning/teaching culture in education science as a phenomenon significant for its social-educational meanings.
- A new theoretical construct of children's informal independent learning/teaching culture, when a child is the major actor and creator. Social-educational meanings of informal independent learning/teaching are theoretically based in the contexts of pleasant and meaningful learning, everyday life, diverse environments.

#### **Practical significance of the dissertation:**

- The created instrument – L-type free thematic children's essay oriented towards different experiences of children's informal independent learning/teaching and everyday life; constructed methods for its application. It is demonstrated how, by employing this method, children's experiences can be obtained. Significance of the children's essay writing competition is revealed as the one enabling children publicising their narratives when a child, at the very beginning of the research, becomes an active agent, creator contributing to publicising of the discourse.
- The thematic qualitative content analysis method was demonstrated; it allows revelation of the secret discourse of children's informal independent learning/teaching culture by generalising topics. Meanings of generalising topics and their content were identified. It was illustrated/represented how should a discourse be constructed, publicised and organised its (“secret” discourse) dissemination through scientific-practical forum where all participants (children, pedagogues, parents) of (self-)education took part. Created new knowledge for the public scientific-praxeological discourse the meanings of which can be identified by children, pedagogues and scientists.
- Empirically reasoned transferability/applicability of the grounding theory when a researcher becomes a participant and constructs the discourse on the base of ideology of *other/different* participants of the research – children. The constructed discourse is based on the narratives of articulating (creating, transmitting and interpreting) it participants'/children's free/informal independent learning/teaching culture.
- Possibilities for methodological applicability of the discourse in educational research of the cultural character of childhood/children's lives' phenomena, especially those related to localised environments and subjected reality when children are free (in a dynamic, evolving perspective of time and space) to create their own (sub-)culture of learning/teaching using natural environments during significant to them summer vacation period are revealed.
- Qualitative methods applied in the research are described: free (non-structured) thematic children's essay as a qualitative method enabling children to publicise own experiences of different/informal independent learning/teaching, providing methods for its construction/creation and application; hermeneutics (social constructivist and phenomenological perspectives) as a praxeological approach to the discourse analysis; qualitative content

analysis (thematic, generalising) and discourse analysis (covering the discourse content and the context of its construction).

- The identity of discourse's participants/children learning in the informal independent way, being active creators of the informal independent learning/teaching culture is identified when conceptualising the following: environments for informal independent learning/teaching culture, diversity of applied activities, situations, sources, ways and forms, necessity of transformation of the adults' roles (from traditional to postmodern). Significance of children's informal independent learning/teaching as a different/creative process when children get involved into the common culture of man's lifelong learning is revealed.
- By employing the environment of children's essay writing competition, the research instrument for children was presented in an attractive form of a booklet inviting to join the research, the invitation and booklets for pedagogues were worked out. The material introducing results of the empirical/qualitative research, publicising and dissemination is illustratively presented to the research participants in a discussion form: the forum programme of dissemination of children's experiences and two articles on dissemination/publicising of the research results obtained by the dissertation author; examples of letters of acknowledgement, certificates for participants of the research as well as a symbolic souvenir and an e-book encompassing essays of the participants.
- Foreseen guidelines/ways for publicising of the social-educational significance of the discourse of children's informal independent learning/teaching culture when the most important participants (teachers, parents and children themselves) of children's (self-)education are involved into this process. Significant forms of cooperation of scientists and practitioners were found for dissemination of the scientific research results and practical significance, by employing the style of pedagogical language used in children's educational reality for dissemination of the results.

**Structure and volume of the dissertation.** The doctoral dissertation consists of the introduction, four parts, conclusions and generalisations, recommendations for publicising of the discourse of children's informal independent learning/teaching culture, the discussion, the list of references and annexes. The *first* and *second* parts encompass results of the theoretical research; the *third* part reasons the methodology/methodological approaches to the empirical research, describes methods and the instrument, the research sample, ethics and proceeding of the qualitative research; the *fourth* part presents results of the qualitative research, their analysis and interpretation. The dissertation presents 3 figures and 24 tables (including 12 in the dissertation, 12 in annexes). The volume of the work is x pages (excluding annexes). 314 literary sources were used in the dissertation.

# CONTENT

## INTRODUCTION

1. SHIFT OF THE SOCIAL-CULTURAL PARADIGM OF LIFELONG LEARNING/TEACHING AND GIVING SENSE TO CULTURAL (MULTI)POLYLOGUE
  - 1.1. Discourse of Man's Lifelong Learning/Teaching Culture as the Paradigm Generalising Social-Educational Significance of Informal Independent Learning/Teaching
    - 1.1.1. Giving Sense to the Discourse of Postmodernity Culture in the Conception of Lifelong Learning/Teaching
    - 1.1.2. Conception of the Life-Wide Learning/Teaching Continuum and Dissemination of the Discourse of Informal Independent Learning/Teaching in the Context of Multiple Environments
    - 1.1.3. Theories Giving Sense to the Social-Cultural, Cognitive Context of the Discourse of Informal Independent Learning/Teaching
2. THEORETICAL POSITIONING OF THE SOCIAL-EDUCATIONAL DISCOURSE OF CHILDREN'S INFORMAL INDEPENDENT LEARNING/TEACHING CULTURE IN THE CHILD-ORIENTED PARADIGM
  - 2.1. Publicising of the Social-Educational Significance of the Discourse of Children's Informal Independent Learning/Teaching Culture in the Situation of Diversity of Indoctrinated/"Secret" Discourses
    - 2.1.1. Features of Children's Informal Independent Learning/Teaching Culture as a "Secret" and "Public" Discourse in the Theoretical-Philosophical Perspective of the Discourse
    - 2.1.2. Positioning of Children's Informal Independent Learning/Teaching Culture in the Context of the Educational Paradigm Shift as a Conflict of Traditionalism and Postmodernism
  - 2.2. Publicising of the Discourse of Children's Informal Independent Learning/Teaching Culture in the Child-Oriented Paradigm
    - 2.2.1. Discourses Contextualising the Paradigm of Child-Oriented Learning/Teaching: Cultural, Humanistic, Progressive, Pragmatic and "Free"
    - 2.2.2. Child-Oriented Paradigm as Social-Paedocentric Giving Sense to Diversity of Children's Learning/Teaching Cultures
3. RESEARCH ON CONTEXTUALISATION OF SOCIAL-EDUCATIONAL MEANINGS OF THE DISCOURSE OF CHILDREN'S INFORMAL INDEPENDENT LEARNING/TEACHING CULTURE: METHODOLOGY AND METHODS
  - 3.1. Research Methodology
  - 3.2. Research Methods and Instrument
  - 3.3. Research Sample
  - 3.4. Research Ethics and Proceeding
4. RESULTS OF THE QUALITATIVE RESEARCH: EXPRESSION OF CHILDREN'S INFORMAL INDEPENDENT LEARNING/TEACHING CULTURE IN THE CHILD-ORIENTED PARADIGM
  - 4.1. Significance of Informal Independent Learning/Teaching to Children under Conditions of Home Environment

- 4.1.1. Activities and Situations of Informal Independent Learning/Teaching
- 4.1.2. Sources of Informal Independent Learning/Teaching
- 4.1.3. Ways of Informal Independent Learning/Teaching
- 4.1.4. Forms of Informal Independent Learning/Teaching
- 4.2. Reflection of Social-Cultural Meanings of Informal Independent Learning/Teaching as Being Different
- 4.3. Expression of Informal Independent Learning/Teaching as a Creative Process
- 4.4. Expression of the Roles and Identity of a Child as an Individual Learning in the Informal Independent Way in the Diversity of Individuation, Sociality Conditions
  - 4.4.1. Roles of a Child as an Active Participant of the Learning/Teaching Process
  - 4.4.2. Expression of a Child as an Author of the Creative Process
- 4.5. Giving Sense to New Learning/Teaching Experience of a Child as an Agent Constructing Social Reality in the Context of Man's Social-Cultural Learning

CONCLUSIONS AND GENERALISATIONS

RECOMMENDATIONS FOR PUBLICISING OF THE DISCOURSE

DISCUSSION

REFERENCES

ANNEXES (enclosed CD)



## REVIEW OF THE CONTENT OF THE DISSERTATION

**On the base of the theoretical research of the dissertation**, the expression of the discourse of children's informal independent learning/teaching culture in contemporary reality of children's (self-) education, the situation of (conflict-based) interaction between traditional and postmodern learning/teaching discourses is conceptualised. The ways for possible publicity of its educational significance to children and adults are identified. The instrument having the methodological significance is introduced; it allows creation of new knowledge grounding the social-educational discourse of children's informal independent learning/teaching. Scientific-praxeological approaches that contextualise and conceptualise it for its publicising as well as the content, meanings in the child-oriented paradigm are revealed. The discourse has been constructed as a methodological approach to the research allowing understanding the public social-educational significance of children's informal independent learning/teaching culture dominating in scientific and/or praxeological discussions. This discourse is contextualised by revealing knowledge bearing the scientific-praxeological meaning allowing publicising of the "secret" discourse of children's informal independent learning/teaching culture in both science and reality of (self-)education as a significant phenomenon in its social-educational meanings.

**The first part of the dissertation** deals with *the shift of the social-cultural paradigm of lifelong learning/teaching as giving sense to the cultural (multi-)polylogue and generalising social-educational significance of informal independent learning/teaching as well as with the dissemination in the multitude of environments implying the conception of the life-wide learning/teaching continuum*. The concept/discourse of informal independent learning/teaching is being developed on the ground of the conception of man's lifelong learning/teaching as *continuous, life-wide, deep/meaningful learning/teaching*. Development of such discourse deepens its significance to an individual, cognitive, social-cultural competency, is positioned towards its relations with the formal and non-formal.

*In the conception of man's lifelong learning/teaching, the postmodern cultural discourse* contextualises several meanings important to the education science. First, by its essence, it allows understanding man's lifelong learning/teaching as a *multicultural phenomenon/process* where various individuals according to their age, sex, social experience etc. are involved. The other meaning is positioned towards the necessity of coherence of *formal, non-formal and informal learning/teaching*, making relevant learning/teaching as being *meaningful and pleasant*, and this means the conception of attractive learning/teaching to the society/all social groups. These meanings being contextualised in the education science are the base for the discourse of informal independent learning/teaching understood as the *scientific-praxeological approach* to involvement into lifelong learning/teaching.

Universalism of man's lifelong learning/teaching is contextualised as uniting different social groups (according to age, sex, social experience etc.) when orienting them towards constant changes in various fields of society life, including education, and also towards particular society types. However, a threat to make child's as a social-cultural individual's and children's as a social group's (also, a certain generation) representing characteristic (peculiar, special, unique) learning/teaching culture universal. That is why the position stating that what is specific and what is universal should be considered as not oppositions but as ones supplementing each other by their qualities is made relevant (Cecchin, 2005).

The post-modernistic social-cultural paradigm/cultural conception of lifelong learning/teaching is important not only to an individual but also to the society because it gives sense not only to **the perspective** of adults' but also **children's informal independent learning/teaching culture** as the one enabling their involvement into the culture of lifelong learning/te-

aching since childhood because the conception of the lifelong learning/teaching is applied to all population of the humankind, regardless their age and position in the labour market (Delors, 1996). Such context covers all activities of man's learning/teaching from early childhood to senility, from leisure time to formal education, emphasising that education obtained in the youth period does not satisfy the requirements of all the life span. Thus, the conception of lifelong learning/teaching gives sense to the dynamic concept of time and space allocated to learning/teaching – "suitable" time for learning/teaching is all life-long where also non-regulated, non-directed learning/teaching becomes especially significant (diversity/multitude of knowledge in different fields supplements and is integrated into other fields).

*Dissemination of the discourse of informal independent learning/teaching in the context of multitude of environments* is based on *the conception of the life-wide learning/teaching continuum*. This conception positions itself towards qualitative categories of teaching/learning which are conceptualised as *life-long*, *life-wide* giving sense to man's lifelong learning through diversity of life spheres and situations and *life-deep learning* (Banks, Au, Ball, Bell, Gordon, Gutiérrez, Brice Heath, Lee, Lee, Mahiri, Suad Nasir, Valdés, Zhou, 2007; National Research Council/Bell, Lewenstein, Shouse, Feder, 2009).

*The conception/context of life-wide learning/teaching* enables understanding that the discourse of man's lifelong learning/teaching culture is being constructed by generalising not only different meanings of learning/teaching but also it implies different (sub-)qualities of learning/teaching, too: formal, non-formal and informal learning/teaching (Smith, 1999; Schugurensky; 2000; Straka, 2004; Jucevičienė, 2007; Smith, 2008; Kvedaraitė, 2009). The latter quality of learning/teaching is giving significance through such (sub-)qualities as self-directed, independent learning/teaching and socialisation (Schugurensky; 2000; Jucevičienė, 2007; Kvedaraitė, 2009). *Dissemination of meanings of the discourse of man's lifelong learning/teaching culture implies coherence of different (sub-)qualities of learning/teaching*. However, it should be noted that it is accustomed to investigate the mentioned (sub-)qualities of learning/teaching by isolated juxtaposition (with regard to typology, hierarchical positioning); then the attitude towards learning/teaching as the holistic man's social-cultural action/process is being fragmented and loses phenomenal meanings of man's lifelong learning/teaching.

*Social-cultural, cognitive context of the discourse of informal independent learning/teaching is given sense by synthesising approaches to construction of social reality and neo-pragmatism*. Every approach is positioned as valuable, allowing expansion/contextualising of the discourse of informal independent learning/teaching, its social-cultural, cognitive significance. The main idea of constructivism reasoning all constructivist approaches by the reflection that all knowledge is constructed on the base of gained experience and various individuals (according to sex, social experience, age etc.) have free will to act and gain the understanding when actively constructing them is made relevant.

*Cognitive constructivism makes the individual context of children's informal independent learning/teaching* because allows understanding that every child personally creates knowing and understanding, and learning/teaching is an inner process/proceeding when knowing is being constructed and gradually de-contextualised (Piaget, 2001, 2002). Every child specifically creates/constructs own reality, after that, through processes of accumulation of experience, unites with environment when making difference/specificity of own learning/teaching relevant, with regard to socio-cultural experience, knowledge and skills corresponding to their age. *However, it should be noted that children's natural difference/specificity cannot be the base for typology/classification, comparison with adults' learning/teaching by hierarchic division of them*.

The theory of cognitive constructivism insufficiently evaluates/regards the social, cultural character of children's informal independent learning/teaching, its proceeding under the

influence of cultural and social conventions; that is why social-cultural, cognitive context is developed through involvement of the *socio-cultural constructivism approach* based on Vygotsky's (1986, 1997, 1998) theoretical ideas. This approach allows understanding that children's informal independent learning/teaching takes place in the context of socio-cultural processes, centring social interaction among social, cultural groups (children and adults). Adults' (sub-)culture is positioned as the one of the more experienced, rendering children the continuously evolving (socio-)cultural artefacts/mediation "instruments" based on language. The concept of *the fields of proximal/closest, potential and relevant development* enables contextualisation of informal independent learning/teaching in their coherence as the opportunity for children to learn in the diversity of situations corresponding to them, when creatively matching them and, thus, constructing the dynamic space for own learning/teaching. *Children's informal independent learning/teaching is conceptualised* as a social, cultural competency to apply the mentioned "instruments" when acting in contextual (social-cultural, communicational etc.) situation, representing certain models of behaviour in interactions with others (children and adults).

The cognitive (Piaget, 2001, 2002) and socio-cultural (Vygotsky, 1986, 1997, 1998) approaches are generalised by the *constructivist (of construction of social reality)* theoretical-philosophical perspective being developed while contextualising *children's informal independent learning/teaching culture as being constructed in everyday life* (Berger, Luckmann, 1999; Šaparnytė, 2007; Masiliauskienė, 2008). In this perspective, children are positioned as (inter-)active agents – discursively constructing own cognition spaces, independent learning/teaching (sub-) culture's, creators of external/objectivated and inner/subjectivated realities and not only users of the existing culture and its "products". *The perspective of construction of children's informal independent learning/teaching culture in everyday life* (Berger, Luckmann, 1999) is positioned as important when conceptualising the significance of everyday environment (especially home) and subjectivated, but not objectivated, reality to processes of children's informal independent learning/teaching. This perspective makes relevant the activeness of a child, not only as a constructive learner, but also social-cultural processes/contexts and different roles of an adult manifesting in maintenance of child's endeavours when specifically constructing the living world/knowing through the (multi)polylogue *based on principles of equality*.

**The second part of the dissertation** conceptualises *the positioning of the social-educational discourse of children's informal independent learning/teaching culture in the child-oriented paradigm, when publicising its meanings in the situation of diversity of indoctrinated/"secret" discourses. Features of children's informal independent learning/teaching culture as the "secret"/"public" discourse are reasoned by the theoretical-philosophical perspective of the discourse and the context of the shift of the educational paradigm.*

The social-educational discourse of children's informal independent learning/teaching is defined as a unity of ideas, notions and categories which are being created, recreated and changed by certain social actions, and due to which both physical and social realities are given sense. *In the perspective of social constructivism*, informal independent learning/teaching is conceptualised as a social-cultural, educational phenomenon which belongs to the "matter-of-course" field of practice because all people are naturally involved into the process of its understanding or are involved by others. That is why by its essences/meanings it is *established, settled*. Then, its understanding becomes stable and unchanging, regardless the changing cultural relation between a child and an adult with the reality.

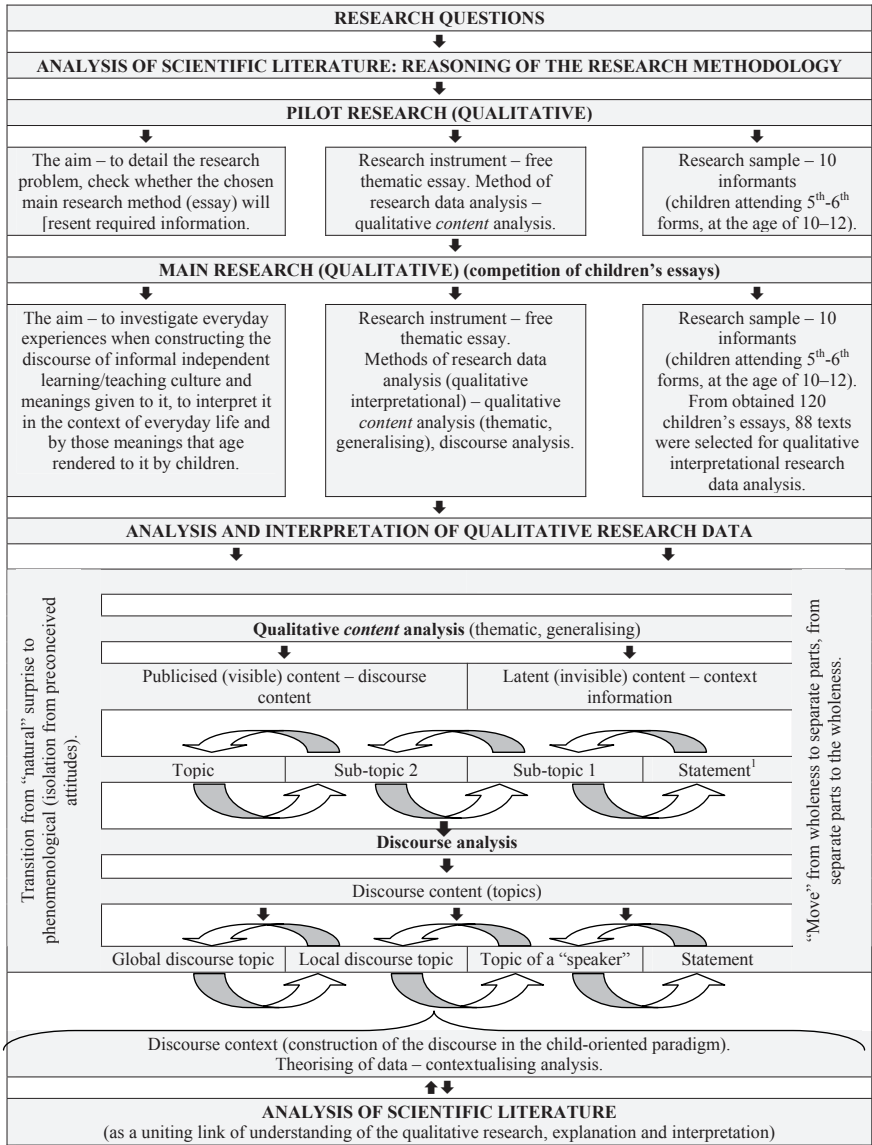
The social-educational discourse of children's informal independent learning/teaching as a phenomenon is determined by two different cultures. One of them – the discourse based on the leading role of an educator/adult and one's culture signifying the paradigm of *teaching*. The other discourse is oriented towards the experience of an educated/child as an active participant and signifies contextualisation of phenomena of the *learning* process. These two different discourses are constructed on the different methodological background, too. These are

the *social-educational/pedagogical* which occurred in the reality of (self-)education when every educated/child can give sense to their activities individually; and the *cultural-historical* which reflects the historical change of attitudes towards (self-) education in the society and reality of (self-) education.

*Publicising of the discourse of children's informal independent learning/teaching culture in the child-oriented paradigm is conceptualised when making the conflict between traditionalism and postmodernism relevant. The postmodern discourse of (self-)education emphasises self-expression and freedom of a learner (and especially a child) and is based on the orientation towards one as a social-cultural individual (Bitinas, 2000; Freire, 2000; Lukšienė, 2000; Jarvis, 2001; Juodaitytė, 2003a, 2003b; Curzon, 2004; Bruzgelevičienė, 2008a, 2008b). In the context of the paradigmatic concept of "free" (self-)education, the child-oriented informal independent learning/teaching is based the idea of freedom as an alternative for child's social, cultural dependence from an adult. The mentioned discourse is related to cognition of different from traditional/"matter-of-course" (sub-)cultures of learning/teaching (such as independent etc.), significance of which is based in the context of postmodern common culture/discourse of man's lifelong learning/teaching.*

*The child-oriented paradigm is contextualised in the situation of discourse diversity (cultural, humanistic, progressive, pragmatic and "free") as a social-paedocentric giving sense to children's informal independent learning/teaching culture when enabling publicising of its social-educational discourse and rejecting indoctrinated, stereotypical conceptions of children's learning/teaching culture. Then, child-oriented informal independent learning/teaching is contextualised through the concept of "free" (self-)education, interaction of adults' and children's cultures based on the principles of democratic culture; the basis of this interaction consists of equal (multi)dialogue and reflection in partnership/the diversity of individuation and sociality. The interaction of such a character is given sense in processes of informal independent learning/teaching through the principles of equality, dialogue, co-existence, freedom, parallel development, unity and tolerance. In such a context, the (sub-)culture of children's, social-cultural individuals' learning/teaching is given sense as a phenomenon of common people's learning/teaching culture (part of it – (sub-) phenomenon) and not as the exiting in its periphery.*

**The third part of the dissertation** reasons the methodology and methods of the research of contextualisation of social-educational meanings of the discourse of children's informal independent learning/teaching, application of the paradigm shift theory are reasoned: the paradigm of qualitative research (anti-positivist/post-structural, interpretational), the discourse as the methodological approach to qualitative research and contextual understanding of social-educational phenomena (phenomenological and social constructivist perspectives). The described children's free (non-structured) thematic essay as the method of qualitative research enables children to publicise their narratives on experiences of own different/independent learning/teaching culture. The topic "*In the Summer-Time at Home I Am Learning When Not Learning*" was chosen for children's essay; it encouraged children to reveal experiences of independent learning/teaching as being different. The topic for essays includes some provocative elements because it is oriented towards the "invisible"/different experience of children's lives and learning/teaching gained through informal independent learning/teaching processes taking place during summer vacation. The methods for construction/creation, application and implementation of an essay as well as their principles are presented in this part. Formation of the research sample, implementation of the ethics principles and other research procedures are described. An extensive structure of the theoretical and empirical research of the social-educational discourse of children's informal independent learning/teaching culture is presented in Figure.



**Figure.** Research structure of the social-educational discourse of children’s informal independent learning/teaching culture in the child-oriented paradigm

**The fourth part of the dissertation** presents the *results of the qualitative research: expression of the discourse of children’s informal independent learning/teaching culture in the child-oriented paradigm*. On the ground of qualitative interpretational analysis of the research

data, the content and meanings of the discourse (as “secret”) are revealed; on their basis, children’s informal independent learning/teaching culture is conceptualised and social-cultural, educational discourse meanings, when constructing it towards child-oriented paradigm. The “secret” discourse of children’s informal independent learning/teaching culture is contextualised on the base of thematic conceptions, generalising topics. Their meanings and content are identified: ten generalising meanings (notional topics) and nineteen topics revealing their content have been singled out. On the base of results of the qualitative research, a new theoretical construct (constructed discourse) of children’s informal independent learning/teaching culture, when a child is the major actor and creator, is presented. On the ground of thematic conceptions, the theoretical construct of children’s informal independent learning/teaching (discourse, its content and meanings) are presented in the table.

**Table**

The conceptual “matrix” of topics (thematic conceptions)

<b>Generalising topic/meaning <i>Giving Sense to Diversity of Children’s Informal Independent Learning/Teaching Environments</i></b>					
<b>Topic</b>	Diversity Informal Independent Learning/Teaching Environments	<b>Sub-topics</b>	Summer Is a Favourable Environment for Informal Independent Learning/Teaching		
			Summer Vacation Is a Favourable Environment for Informal Independent Learning/Teaching		
			Summer Is the Possibility to Change the Usual Everyday Environment		
			Summer, Vacation Meets My Expectations		
			Possibility to Learn in Various Environments		
<b>Generalising topic/meaning <i>Application of Various Activities and Situations for Informal Independent Learning/Teaching (as a New Possibility for Child’s Self-expression)</i></b>					
<b>Topics</b>	Informal Independent Learning/Teaching through Activities and Situations and Their Matching	<b>Sub-topics</b>	Game Activities and Situations		
			Activities and Situations Corresponding Hobbies		
			Activities and Situations Corresponding Interests		
			Leisure Activities and Situations		
			Work Activities and Situations		
			Creative Activities and Situations		
			Learning/Teaching under Conditions of Free Communication		
			Matching of Learning/Teaching Activities		
			Learning/Teaching Using Written Sources		
			Learning/Teaching Using Electronic Technologies		
	Giving Sense to Informal Independent Learning/Teaching Situations		Learning/Teaching from the Diversity of Life Situations		
			Learning/Teaching Situations Provided by Family Members/Relatives		
			<b>Generalising topic/meaning <i>Finding the Diversity of Informal Independent Learning/Teaching Sources</i></b>		
			<b>Topics</b>	Diversity of Informal Independent Learning/Teaching Sources and Their Matching	<b>Sub-topics</b>
Learning/Teaching from Experiences of Other People					
Learning/Teaching from Written Sources					
Learning/Teaching from Electronic Sources					
Learning/Teaching Using a Computer					
Learning/Teaching from TV Editions, Films of Various Genres					

Table (continued)

<b>Generalising topic/meaning <i>Application of Informal Independent Learning/Teaching Ways and Forms</i></b>			
<b>Topics</b>	Ways of Informal Independent Learning/Teaching and Their Matching	<b>Sub-topics</b>	Learning/Teaching Ways
			Consecutive Matching of Learning/Teaching Ways
Forms of Informal Independent Learning/Teaching			Individual Learning/Teaching
			Learning/Teaching in Dyads
			Learning/Teaching in Groups
			Learning/Teaching with Family and in Family
<b>Generalising topic/meaning <i>Ways Giving Sense to Difference of Informal Independent Learning/Teaching</i></b>			
<b>Topics</b>	Ways for Giving Sense to Significance of Informal Independent Learning/Teaching	<b>Sub-topics</b>	Parents' Support When Giving Sense to Difference to Informal Independent Learning/Teaching
			Involvement of a Child into Giving Sense to Difference of Learning/Teaching
Giving Sense to Difference of Informal Independent Learning/Teaching			Comparison of Informal Independent Learning/Teaching with Formal Learning/Teaching
			Reflection/Giving New Meanings to Informal Independent Learning/Teaching through Experiences/Discovery
			Transferring of Values
<b>Generalising topic/meaning <i>Giving Sense to the Essence of the Informal Independent Learning/Teaching Process</i></b>			
<b>Topics</b>	Giving Sense to the Essence of Informal Independent Learning/Teaching	<b>Sub-topics</b>	Learning/Teaching as Meaningful Time-Spending/Meaningful Activities
			Learning/Teaching through Everyday Life Rituals
Expression of Rules of Informal Independent Learning/Teaching			Usage of a Talisman as a Symbol of Successful Learning/Teaching
			Freedom as a Stimulus for Informal Independent Learning/Teaching
			Possibility to Learn at Different Time/Part of the Day
			Possibility to Learn as Enjoyed/Desired
			Perception of Unlimited Possibilities for Informal Independent Learning/Teaching
			Character of Expression of Creation Rules of Informal Independent Learning/Teaching
<b>Generalising topic/meaning <i>Roles of a Child as an Active Participant of the Learning/Teaching Process</i></b>			
<b>Topics</b>	Acceptance of New Roles (Learner's and Social)	<b>Sub-topics</b>	Acceptance of a New/Responsible Role
			Acceptance of a Consultant's Role
Transformation of Adult's Roles			Acceptance of a "Learning Teacher" Role
			Acceptance of an Active Role
			Negation of Learning Stereotypes
			Traditional Roles
	New/Postmodern Roles		

Table (continued)

Generalising topic/meaning		<i>Expression of a Child as an Author of the Creative Process</i>	
Topics	Giving Sense to Child's Authorship	Sub-topics	Giving Sense to Learning Achievements as Self-expression
	New Roles as Expression of Identity of a Learner		Social Roles
			Creative Roles
			Professional Roles
	Giving Sense to the Identity of a Child as a Learner (Me and Others)		Expression of Identity of a Little Child as a Different Learner
			Expression of Identity of a Child as a Different Learner
Perception of Own Exceptionality			
Generalising topic/meaning		<i>Perception of the Essence of Learning/Teaching in the Context of a Man as a Social-Cultural Actor</i>	
Topics	Giving Sense to Man's Learning/Teaching/Cognition Processes and Science	Sub-topics	Giving Sense to Man's Learning/Teaching as a Social Process
	Learning/Teaching as Giving Sense to Man's Social-Cultural Action		Giving Sense to Science
			Sensing the Meanings of Lifelong Learning/Teaching
			Understanding of Significance of Learning/Teaching to Life
	Involvement into Lifelong Learning/Teaching as Expression of Authorship of a Learning (in the Independent Way) Child		Expression of Learner's Authorship When Discovering Advantages of Lifelong Learning/Teaching

On the ground of thematic conceptions, the discourse of children's informal independent learning/teaching culture is constructed; when contextualising it, in the child-oriented paradigm, child's authorship/authorial expression of creative/different learning/teaching process is revealed. Social-cultural, educational meanings of the discourse and their meanings: *allow identification* how children conceptualise culture of informal independent learning/teaching, position themselves in this process as create the identity of a learner in the independent way; *enable highlighting meaningful importance of children's culture* because it allows revelation of their experiences of informal independent learning/teaching.

*The environment of summer vacation is very important to children* because it meets children's expectations to rest, spend time according to their interests, experience new impressions, adventures etc. When implementing their expectations, children find new possibilities as well – to learn in a different/independent way in life-based situations: *are involved into various activities* (games, leisure time/recreational etc.), *employ diversity of communicational forms* (in dyads, groups etc.), *creatively match different sources* (experiences/human experiences, electronic, written etc.), *apply different learning/teaching ways* (problematic, creative, investigative etc.). Different/proceeding differently in everyday, various environments' contexts *informal independent learning/teaching for children is so much interesting, pleasant and attractive that "inspires"* creative discoveries, experimentation which help children to find themselves, not only friends but also parents, other family members as partners of informal independent learning/teaching, as if anew. In processes of in formal independent learning/teaching *children assume new roles and make relevant/highlight the demand/necessity of transformation of adults' roles* (from traditional towards postmodern/non-traditional). When reflecting different and differently gained experiences of informal independent learning/teaching,



children construct new learning/teaching meanings in the context of social-cultural adults' learning/teaching. *Children strive for/reach results of different/independent learning/teaching: give sense to learning/teaching as a social-cultural man's action/process and, by the authors' rights, get involved into lifelong learning/teaching identifying themselves as active creators of the learning/teaching culture.* Thus, *through processes of different/informal independent learning/teaching, children position themselves towards social-cultural individuals taking part in learning/teaching processes of the contemporary/postmodern society and creating the common man's lifelong learning/teaching culture.*

## CONCLUSIONS AND GENERALISATIONS

### 1. The shift of the social-cultural paradigm of lifelong learning/teaching and giving sense to the cultural multi-polylogue.

- *In the lifelong learning/teaching conception, the cultural discourse of postmodernism is given sense, the change constantly taking place in development of the evolving society is analysed and it is aimed at management of changes determined by constant innovations, when universally developing the social-cultural involvement into learning/teaching meanings which imply socially defined and contextualised, historically specific knowing. Their diversity is generalised by the discourse of the cultural paradigm of man's postmodern lifelong learning/teaching, expression of its multitude. Under conditions of knowledge creation economics, this discourse is multi-polyphonic and constructed when involving it into various social, cultural groups and encompassing more spheres institutionalising man's life in society, multitude of activities.*
- *Development of universalism of lifelong learning/teaching as a multicultural phenomenon, where not only various social groups but also individuals (different according to age, sex, social experience etc.) participate, inspires significance of learning/teaching of man as a social-cultural individual. However, when lacking the position that what is specific and what is universal should be treated as not oppositions but as supplementing each other qualities, the threat to universalise child's as social-cultural individual and children as certain social group as well as generation representing specific, unique learning/teaching culture appears.*
- *The discourse of man's lifelong learning/teaching is contextualised as being based on (making it relevant) the (multi)polylogue because it implies the context of children's informal independent learning/teaching culture and gives sense to transformation of learning/teaching meanings marking a certain cultural shift. Striving for differentiation/individualisation of learning/teaching, when rejecting the universal and "the only right" conception of learning/teaching allows noticing the look back at a learning man – a child as a different socio-cultural individual and one's learning/teaching as an action/process which constantly proceeds in the continuum of social, cultural, educational context. In such a context, both a child as the object of cognition/learner and a non-traditional one's learning/teaching (sub-)culture (informal independent learning) become worth respect and cannot be positioned as "lower" than other in the hierarchic sense.*
- *Dissemination of the context/discourse of informal independent learning/teaching (sub-)culture is related to the conception of the continuum of the life-wide learning/teaching and allows seeing and contextualising its as a postmodern phenomenon meanings in the paradigm of the lifelong learning/teaching culture. They position towards qualitative constructs of learning/teaching conceptualised as continuous (continuing throughout the*

*life*), *life-wide* and *deep/meaningful learning/teaching*. *Continuous/lifelong learning/teaching* implies the evolving concept of time allocated for learning/teaching and expresses informal independent learning/teaching from early childhood to senility, constantly and periodically.

- *The context of life-wide learning/teaching* supposes the dynamic concept of man's learning/teaching space and time because it includes multitude of life spheres and situations, roles and activities which can be changed in different time and spaces. *Life-wide* also means that formal, non-formal and informal (independent and self-directed) learning/teaching supplement each other and give sense to their coherence. The construct of *deep/meaningful learning/teaching* enables looking back at a learning man and also at a child as a socio-cultural individual exiting in the world and creating an authentic relation with other people in the continuum of everyday life spheres (family, leisure time, society life etc.). Re-orientation towards learning/teaching in the closest (everyday life) space to an individual gives sense to the importance of informal independent learning/teaching, its significance/context as a necessary condition for *constant and life-wide* man's, especially child's, lifelong learning/teaching, yet, without separating it/child's becoming and being a man *in the present*, and not just projecting *into the future* (because *childhood is the time of existence and activities, and becoming*). These contextualising meanings in education science ground *informal independent learning/teaching* which is understood as the *scientific-praxeological approach* of involvement into lifelong learning/teaching.

## **2. Theoretical positioning of the social-educational discourse of children's informal independent learning/teaching culture in the child-oriented paradigm.**

- Dissemination/*publicising* of the social-educational discourse of children's informal independent learning/teaching culture in the (self-)educational theory and practice (in situations of diversity of indoctrinated/"secret" discourses) is enabled by the postmodern child-oriented paradigm generalising theoretical, praxeological knowledge significant in social-cultural, educational meanings. They imply the diversity of discourses (cultural, humanistic-"free", progressive, pragmatic-constructive etc.). However, *dissemination/publicising of this discourse is of a conflict/anti-dialogue character* because the discourse making formalised/structural learning/teaching hierarchically more valuable exists in parallel.
- The (multi)cultural discourse of man's lifelong learning/teaching is related to cognition of *different* from traditional, "matter-of-course" learning/teaching (sub-)cultures (such as independent, self-directed, imitative learning etc.). Then, *child-oriented informal independent learning/teaching is contextualised through the concept of "free" learning/teaching*, principles of democratic culture which enable learners construct meanings, understanding, knowledge.
- *The discourse of children's informal independent learning/teaching culture means unity* of ideas, concepts and categories which are being created, re-created or changed by social/communicational actions and which are given meanings to physical and social realities. Moreover, *the discourse is understood as a certain way of perception of and talking about the world which defines how its participants conceptualise a certain object*. On the ground of the social constructivist discourse theory, a social phenomenon never is complete or full, a meaning never can be fixed, and this stimulates a constant social discourse how to define society and personality. From the point of view of the social constructive discourse approach, *children as a social group are attributed to the natural ("matter-of-course") sphere of social practice*; that is why *the discourse of children's informal independent learning/teaching is established (settled) in its social-educational meanings*. This means that it is so much established that it is forgotten about its changeability. However, in every

historical period, different discourses exist in parallel, they interact and compete (fight for the definition of the truth). Neither of the discourses is closed or complete, but they are rather constantly changing because of contacts with other discourses – “the discourse fight” means that various discourses constantly compete over superiority to fixate the meaning. The gained advantage can be treated as domination of one attitude (discourse).

- *The value and undervaluation of children’s informal independent learning/teaching culture are pre-determined by the mythologised social-educational/pedagogical (also including cultural-historical) discourse which is reflected by the historical change of attitudes towards childhood in society and education science/pedagogy. This state can be generalised as “a jump from mysticism to the scientific truth”. Childhood concepts constantly appear in the sphere of adult’s mythologised thinking and the image of childhood perverted in the historical-cultural sense is being created. That is why informal independent learning/teaching in childhood is based on two kinds of myths: a child in childhood is socially immature and only an adult provides him/her with the possibilities for full-fledged social expression; (self-)education/informal independent learning/teaching in childhood is acceptance of experience accumulated by adults, without creating anything new.*
- *The social-educational discourse of children’s informal independent learning/teaching culture as a postmodern phenomenon is based on the child-oriented paradigm, the conception of the “free” (self-)education/ learning/teaching and childhood as valuable in the social-educational sense.*
- *When giving priorities to children’s informal independent learning/teaching when they freely interact with the environment, children’s informal independent learning/teaching gives significance to the status of childhood and what is important to a child in childhood. When learning under such conditions, “childishness” is highly respected, and “childish”/ informal independent learning/teaching ways become universal when applying learning/teaching from experience, using imitative, learning through discovering, experimenting and investigating etc. approaches. Especially they are characteristic to the children’s informal independent learning/teaching (sub-) culture, hence they become significant not only to them/children but also adults. Ways of children’s informal independent learning/teaching supplement the common culture of man’s lifelong learning/teaching as a multi-cultural phenomenon where diverse individuals according to sex, social experience, age, etc. participate. Informal independent learning/teaching is conceptualised as a valuable context for the discourse of man’s lifelong learning/teaching, involving/joining the postmodern cultural paradigm of children’s learning/teaching.*
- *The discourse of children’s informal independent learning/teaching culture, its publicising and dissemination are limited by traditional adult culture-oriented discourse making the formal teaching paradigm relevant. It negates independent value of the phenomenal childhood construct and other child-oriented/cultural paradigmatic provisions. That is why the postmodern (post-traditional) discourse of child-oriented informal independent learning/teaching culture, its social-educational significance are undervalued and positioned as having no independent value. In the context of the “break” of educational paradigms, the shift of the traditional teaching paradigm into the alternative/postmodern one, the child-oriented cultural paradigm of self-education/learning is understood as enabling the discourse of children’s informal independent learning/teaching culture. By its social-educational meanings, it is especially rich/intense and positions towards significant theoretical, praxeological knowledge.*

### **3. Qualitative/empirical research of the discourse of children’s informal independent learning/teaching culture in the child-oriented paradigm.**

- *For research of contextualisation of social-educational meanings of the discourse of chil-*

*dren's informal independent learning/teaching culture*, the constructive/post-structural conception of scientific/praxeological cognition of childhood world and (self-) education/educational (child-oriented) phenomena. It is based on the paradigmatic (anti-positivist/post-structural, interpretational) thinking, methodological approach to discursive cognition of social-educational phenomena in the phenomenological and social constructive perspectives. This way investigated children's informal independent learning/teaching culture is a new/postmodern, social/cultural, educational phenomenon which cannot be explained under dominating paradigms representing positivistic philosophy. Exactly the methodology of *discourse* allows investigation of children's informal independent learning/teaching culture usually being interpreted in the context of the "secret" discourse. For publicising of such discourse, new knowledge bearing the theoretical-praxeological meaning is required; on their ground, it is possible to negate the indoctrinated scientific/praxeological discourses of children's informal independent learning/teaching culture.

- *Qualitative research revealed the content and meanings of the social-educational discourse of children's informal independent learning/teaching culture which allow identification of how children creating, transmitting and interpreting the discourse conceptualise the informal independent learning/teaching culture, position themselves in this process and create the identity of the one learning in the informal independent learning/teaching way. On the ground of this new knowing the discourse of the child-oriented informal independent learning/teaching culture encompasses new knowledge bearing scientific-praxeological meaning.*

**3.1. Children conceptualise informal independent learning/teaching as different (in social-cultural meanings)** which (difference) is given sense in various ways: helping parents and involving themselves into understanding of its meanings, comparing informal independent learning/teaching with formal and reflecting new meanings of learning/teaching found through processes of different learning/teaching, its experience. All this inspires transformation of values manifesting in *transformation of values* from learning/teaching results to the process;

- *when comparing different/independent learning/teaching with the convenient/formal, children find the value of the different learning/teaching which is given sense by new possibilities for learning/teaching – to implement own freedom of learning/teaching through non-directional learning/teaching and free environments.* Children reflect gained experiences of informal independent learning/teaching as different and render new meanings which position towards new possibilities for learning/teaching: when experiencing the joy of discovery, avoiding difficulties, learning in free environments and using unusual/non-traditional sources, gaining significant to children, non-regulated knowledge, testing gained knowledge and abilities in practice, applying and developing them;
- *children conceptualise/understand informal independent learning/teaching as a creative process, condition that is favourable for creation* because learning/teaching in its essence means to them identification with meaningful time spending/activities when creatively using rituals of everyday life. Children's experiences represent that such *inner-emotional, situational conditions as boredom and sadness as well as not having what to do (inactivity) stimulate children's creativity.* It is given sense through informal independent learning/teaching when orienting towards its process-like character and possibilities for activeness. *Significance of everyday life rituals as ritualised activities* can be conceptualised as a condition for proceeding of such learning/teaching when children in the informal independent way without being forced by other people/adults striving for personal aims which are being realised by being involved in acceptable to them activities.

### **3.2. On the ground of the social-educational discourse of children's informal independent learning teaching culture, it is possible to conceptualise the following:**

- *informal independent learning/teaching under home environment conditions means the diversity of environments to children, as a condition for proceeding of the learning/teaching process being initiated by them.* Children identify the diversity of environments with summer and vacation as the possibility to change usual everyday environment and implement their expectations and to learn independently in various environments. Exactly being stimulated by possibilities to implement expectations, *children become active, creative initiators/participants of informal independent learning/teaching* because they not only find new opportunities for learning/teaching but also use them;
- possibilities provided by informal independent learning/teaching are meaningful to children because: *summer means possibilities for children to learn* without experiencing difficulties, inventing/discovering, investigating and experimenting, to learn from own life in situations/environments of being together with family; vacation is an important and significant period to children when implementing the possibility to learn in a different way (easily and jolly), when having some free time and freedom of action, in the situations of summer vacation's everyday life/freedom, it is possible to learn in a different/own way and in diverse ways, when experiencing impressions and adventures; *children identify summer with the change of environment*, and to them this means new opportunities occurring under conditions of diversity of environments, their change when changing a usual/everyday environment children learn in new ones; *summer vacations meet children's expectations*, that is why *children not only find new possibilities but also use them* in learning in the informal independent way in the diversity of environments;
- *informal independent learning/teaching means to children new social, cultural, educational opportunities for self-expression* because it is being identified with free environments, situations of freedom/creation and the possibility to test various forms/ways of self-expression (and this means independent learning). Exactly possibilities for new self-expression enable children to create, find and use the diversity of activities and situations, sources, ways and forms needed for the process of learning/teaching and to creatively and consecutively match them;
- significance of possibilities provided by informal independent learning/teaching for *self-expression* of opportunities can be conceptualised as follows: *children create favourable conditions/favourable process of (independent) learning/teaching for individualisation of own learning/teaching by using activities and situations of various characters* (meeting games, hobbies and interests, leisure time etc.).

### **3.3. Children choose the following ways and forms of informal independent learning/teaching:**

*when having to act and chose, children learn to consecutively matching various ways of informal independent learning/teaching:* learning/teaching through discoveries/discovering, communicational learning ways, learning/teaching when applying fantasy, observation, testing of beliefs formulated by other people as well as ways of problem-based learning; *diversity of forms is characteristic to children's informal independent learning/teaching* which manifests through the following: individual learning/teaching, also in dyads, groups (when involving not only children but also adults) and in/with family when relatives become partners to children's learning/teaching (spending time together, accepting help from family members, working with them in a "team" etc.).

### **3.4. On the ground of the content and meanings of the social-educational discourse of children's informal independent learning/teaching, it is possible to conceptualise how children position themselves in processes of informal independent learning/teaching and**

***how create/construct the identity of the learner in the informal independent way:***

- in processes of informal independent learning/teaching, *children position themselves as active participants of such a process, accepting new (learner's and social) roles*, and adults when reflecting their traditional and postmodern roles, the need of transformation (from traditional to postmodern) is made relevant. *The position of an active participant/creator of the informal independent learning/teaching process means new possibilities for learning/teaching to children when testing/accepting new roles which manifest in different ways.* The position of a child/creator is constructed by negating stereotypes of children's informal independent learning/teaching culture. Aiming to change stereotypical thinking of adults on children's learning/teaching (sub)cultures, differentiated on the ground of sex, children state that their learning/teaching as cultural expression is peculiar for not only specified but also universalising content/character (boys learn "female" things, girls – "male" and ICT usage for learning/teaching: computers, games, the Internet is "not only evil" etc.);
- in processes of informal independent learning/teaching, *the role of adults is significant to children* (adults are not in the periphery of the process). However, *children make non-traditional adult's roles relevant* (when adults regard child's interest, give him/her freedom, trust, consult and encourage a child, acknowledge his/her achievements, provide possibilities for revelation of child's talent, assume being not "omniscient", teach when just being near and learn themselves together) as a condition for their/children's *informal independent learning/teaching in social-cultural partnership with adults*;
- in metacontexts of children's and adults' roles, *informal independent learning/teaching is given sense as interaction/social-cultural, communicational action the basis of which lies in the intercultural polylogue* as a necessary context/condition for creation of the common culture of man's lifelong learning/teaching as a multicultural phenomenon. The need for transformation of adults' roles generalised the idea as a condition for proceeding of such a process; its essence may be conceptualised as follows: processes of informal independent learning/teaching enable children to construct common man's learning/teaching culture, when retaining authenticity of every (sub-) culture (in this case – children's and adults'), dignity, mutual respect for conditions for co-existence of cultures (and not aiming to manipulate with child's nature). This means cooperation of children and adults as representatives of different generations, different socio-cultural individuals striving for the common aim – enablement of children as parallel co-authors of the common learning/teaching culture through proceeding of processes of informal independent learning/teaching. Then, child's role is positioned as of an active creator of own learning/teaching process and also the informal independent learning/teaching culture;
- *all this becomes the valued ground for children when projecting own involvement into the culture of lifelong learning/teaching, formulating the personalised/individual (thus specified) but also universal mission of informal independent learning/teaching which gives sense to their authorship as socio-cultural individuals.* The content of mission gives sense to expression of child's authorship which can be conceptualised as follows: child's experience of different (informal independent) learning/teaching is understood as expression of an agent constructing social reality. A child globalises learning/teaching by specifying it and thus universalises own identity as learner's in a *different/independent way* in the context of man's learning/teaching as social-cultural process. Thus, children position themselves as learners in an informal independent way, social-cultural individuals participating in processes of learning/teaching of contemporary/postmodern society and creating the common culture of man's lifelong learning/teaching culture.

## RECOMMENDATIONS FOR PUBLICISING OF THE DISCOURSE

**In the case of dominating attitudes in the education science towards a child and informal independent learning/teaching culture in free, localised environments (especially home) as a life sphere that is in a distance from formal learning/teaching, *new knowledge* which would allow *publicising this discourse* in relation with formal, non-formal and man's lifelong learning/teaching contexts is necessary:**

- *to make relevant the directions of cultural relativism and pluralism based on the culture of democracy which are characteristic to education/pedagogy* because they highlight the demand articulated by children for transformations of adults' roles when shifting from the traditional/linear interaction child-adult ("going" from an adult) towards a discursive polylogue. Under such conditions, both a child and an adult would preserve their dignity and autonomy and would cooperate/identify with when creating common culture of man's learning/teaching where there are possibilities available for expression of child's cultural specification, not only becoming universal. Aiming to develop informal independent learning teaching in this direction, the intersubjective (multi)polylogue of children and adults, where conditions for implementation of children's difference/individual expression would be available, is desirable;
- *the conception of lifelong learning/teaching culture should be viewed as a (multi)polylogue of learning/teaching cultures* where various social groups according to age, sex, social experience etc., *including children as the youngest socio-cultural group in age*, are involved/learn. It is recommended to assess children's learning/teaching culture as (sub-)culture significant to expression of the common lifelong learning/teaching culture. It is important to understand that, in the continuum of holistic (life-wide) man's learning/teaching, an exceptional place is obtained by not only formal, non-formal, but also informal (independent and self-directed learning/teaching). That is why coherence of them, as being of different (sub-)cultures and (sub-)qualities of learning/teaching and supplementing each other, is necessary;
- *children's informal independent learning/teaching is suggested to be evaluated as supplementing the conception of lifelong learning/teaching culture by the following concepts:* emphasis on the learning/teaching process and not only on the result, attention to free, non-institutionalised environment when involving contexts of pleasant learning/teaching. The context of children's informal independent learning/teaching (sub-)culture supplements the conception by the diversity of innovative learning/teaching forms and expression of the learning/teaching paradigm; such diversity is of great importance in such environments where it is possible to experiment, investigate, learn from each other when choosing significant forms and partners for communication;
- it is suggested to *expand the child-oriented paradigm of learning/teaching with contexts of new knowledge* – to integrate concepts of informal independent learning/teaching allowing understanding child's, as the one learning in the informal independent way, identity and revealing children's learning/teaching as a specific (sub-culture) of learning/teaching. Knowledge would enable positioning towards a child as a socio-cultural, creating individual, actively involved in giving sense to man's lifelong learning/teaching culture characteristic to postmodern society of knowledge creation and becoming part of the common educational culture. This would allow integration of new knowledge into the child-oriented conception of learning/teaching because informal independent learning/teaching should be understood as pleasant and meaningful social-cultural process taking place in everyday life situations, in contexts of diverse local environments, accepting challenges and using their provided opportunities for learning/teaching in family/home, leisure time,

communicational etc. spheres. Then, the discourse of children's informal independent learning/teaching culture would be attributed with all the contexts that give sense to man's lifelong learning/teaching using imitative, learning through discovering, experimenting and investigating ways which are especially characteristic to informal independent learning/teaching culture;

- *for publicising of knowledge of the child-oriented*, it is important to reveal the contexts of informal independent learning/teaching in the approaches of *radical pluralism*. This supposes/enables the diversity of discourses which allow trusting/believing in child, one's capacity to independently make decisions and be responsible for their implementation. These ideas require from a pedagogue not only different/non-traditional thinking but also new value-cultural orientations (first, oriented towards a child, one's learning/teaching aims, means and results);
- *in the child-oriented paradigm, also suitable are those ideas of radical pluralism* which emphasise *liberalisation of children's learning/teaching systems*. This attitude towards the situation of children in (self-)education directs attention to the social, cultural character of relationship between children and adults and provides possibilities for reviewing such educational phenomena as (self-)development of child/personality when learning *for freedom and in freedom* (i.e. for the culture of democracy). This changes the attitude towards children, their learning/teaching, allows tolerating diversity of social interaction between children and adults as two different groups as well as individuals in their age and socio-cultural experiences. It is suggested to make relevant the aspect that when aiming to create *multicultural/non-conflicting* interaction between children and adults based on the culture of learning/teaching, their, as being two different social-cultural groups, *(multi)polylogue* based on *cultural pluralism* is needed;
- *publicising of the discourse is obstructed by knowledge of the indoctrinated character* on children and their informal independent learning/teaching culture in free everyday environment, first of all, such as follow: "children's community learning/teaching is an unsuccessful attempt to imitate adults", "informal independent learning/teaching during summer vacation is not "real" learning/teaching", "a child is a man who can be trusted/believed in cautiously", "a child is not socially able/capable of independent decision-making and being responsible for their implementation", "a child successfully learns only under supervision of an adult", "a child does not always understand the essence of learning/teaching" etc.;
- *scientific-praxeological publicising of the social-educational discourse of children's informal independent learning/teaching culture requires knowledge encompassing not only novelty and also the shocking, intriguing character* for those who give sense to it. Thus, knowledge should be "rich" in not only theoretical-scientific but also praxeological meanings because this is the knowledge form the everyday world of children which undergoing constant changes not always occurs in spheres of scientific discourses of education/pedagogy. Having the base of exactly such kind of knowledge, it is possible to construct and reconstruct knowledge on a child as a learner creating practice of learning/teaching which is significant to adults. However, significance of this knowledge may become doubtful if adults (scientists, pedagogues and parents) bear indoctrinated concepts/stereotypes on children and/or achievements in their learning/teaching culture. That is why it is important to understand children's informal independent learning/teaching in everyday environment during summer vacation in multitude the contexts of social-cultural, cognitive meanings.



### **Recommendations to scientists-researchers:**

- *when carrying out research in the paradigm of man's lifelong learning/teaching, it is suggested to follow the cultural perspective, when involving the child-oriented paradigm.* In this case, it is suggested to avoid hierarchic division of children-adults, also formal, non-formal and informal/independent learning/teaching (sub-)cultures, (sub-)qualities. It is advised to investigate children's informal independent learning/teaching as a phenomenon of the common culture of people's lifelong learning/teaching. Applicability of such research methodology preconditions the necessity for researchers to reject indoctrinated attitudes towards a child as an insufficiently mature social-cultural individual whose learning/teaching is usually compared with adults' learning/teaching;
- *when organising educational childhood's/children's lives' phenomena's research of the cultural research character, it is recommended to apply the free (non-structured) thematic essay as a qualitative method enabling children to publicise narratives of their different experiences.* This method is especially suitable for educational/cultural research related to localised environments and subjectivated reality when children are free to create their own learning/teaching subcultures. Moreover, mastering of the free (non-structured) thematic essay as a qualitative method, data (from children's everyday life) obtained on its basis would enable expansion of contemporary learning/teaching paradigm by children's narratives on free/informal independent learning/teaching culture: different experience of learning/teaching, ways, forms of learning/teaching discovered/created by children themselves and creatively being applied etc. The dissertation's annexes present the qualitative research method/instrument worked out by the author – L-type free (non-structured) thematic essay of children and methods for its application (see Annexes 2, 3, 4);
- *it is recommended to follow such main principles of methods of application and realisation of an essay:* opinion of children and their provided information are very important, a child is an active participant (agent and creator) of everyday research process. It is suggested to encourage children's curiosity by employing "intrigue" and "provocations" as a stimulus for publicising of own "invisible/unnoticed" (to adults) life and learning/teaching experiences. Free child's decision (to take/not take part in the research or to withdraw from it) is important. Such conditions are important as well: when children transmit knowledge about themselves, an interactive dialogue is a must, by applying the linguistic style (attractive) used in (children's) everyday practice; coherence of communication forms – innovative (interactive/distance – e-mail) and traditional (telephone, "traditional" mail) – is necessary; inspiration of the process of interactions children ↔ adults (researcher ↔ teachers/pedagogues ↔ parents) where all are equal partners. It should be emphasised that when applying children's experience/narrative research, in the very research process it is important to allow/provide conditions for children as research participants to implement their choices. The dissertation annexes present methods for application of children's essay as a research instrument when employing the environment of children's essay competition (see Annexes 2, 3, 4);
- *it is suggested to present (publicise and disseminate) results of the scientific-empirical research to the participant when the research still is going on, in a (multi)dialogue form.* It is suggested to organise a scientific-practical forum where all agents of (self-)education (children, pedagogues, parents) as well as scientists-researchers could participate. When strengthening, consolidating, maintaining the relation with participants of the research, it is recommended (during the form, publicly) to thank them, e.g. to award children with letters of acknowledgement, pedagogues with certificates, to give small symbolic souvenirs, an e-book including essays/narratives of the research participants (not indicating the data allowing identification of particular children). The dissertation annexes present material

on how to organise publicising and dissemination of results of a theoretical-empirical research of such a character (see Annexes 5, 6, 7, 8, 9, 10);

- aiming to publicise children's narratives, it is recommended to *employ children's essay competition environment when a child becomes an active agent, creator in the very research process, the one who contributes to scientific-praxeological publicising of the discourse* (in an accessible and acceptable form);
- *it is suggested to make the practice of the (multi)dialogue between adults* (scientists-researchers and educators practitioners) *and children relevant in practical discussions*. It is important that participants of discussions when intercommunicating assume roles oriented towards coping with/rejecting indoctrinated attitudes: towards children and culture of their learning/teaching and their own pedagogical culture in relation with children. Thus, it is aimed at *initiating changes in pedagogical/mental thinking of pedagogues and parents as adults*. For narrative sense of a dialogue, it is suggested to choose such linguistic practices which would be characteristic to groups of the surveyed in their everyday interaction, e.g. the style of educators (pedagogues and parents), children's conversations. This way, the interest of research participants in scientific research is stimulated and possibilities to see their practical significance are provided. On the other hand, pedagogues are also encouraged to be interested in children, their activities in the diversity of social-cultural, physical, communicational environments. Then, children's informal independent learning/teaching in the home environment becomes a *phenomenon encouraging pedagogical curiosity, striving for knowledge*, inviting an adult (pedagogues, parents) to know it and *accept the child-oriented paradigm not dogmatically* (not as a collection/construct of formed/"ready" knowledge), *but as the new knowing being discursively constructed together with children in the life reality*.

#### **Recommendations to education (formal, non-formal, informal) strategists:**

- *it is suggested to view the strategy of lifelong learning/teaching as a multicultural*, including also (sub-)cultural diversity of children's learning/teaching, not only formal, non-formal but also informal/independent learning/teaching. The strategy must encompass children's informal independent learning/teaching as an important evidence of their socio-cultural, educational competence when getting involved in processes of lifelong learning/teaching;
- *when identifying meanings of the social-educational discourse of children's informal independent learning/teaching culture in the context of child-oriented paradigm, it is possible to find new ideas for development/enablement of children's informal independent learning/teaching culture and to create conditions supporting this culture* as a phenomenon of society creating knowledge "rich" in social-cultural, educational meanings and contexts. These contexts, meanings are especially significant to those orienting towards the paradigm of the "free" (self-)education, pedagogical systems giving sense to child's as individual's experience and one's ways of informal independent learning/teaching. Perception of children's informal independent learning/teaching culture is possible when constructing it in the paradigm of the "free" (self-)education as being alternative to the traditional one. Then a child is positioned as an individual in freedom situations actively constructing meaningful/significant social-cultural experience and conditions needed/favourable for gaining it. Thus, the role of a child as a creator of culture who is able to identify/cooperate with other creators of culture is perceived and given sense;
- *it is necessary to assess children's informal independent learning/teaching taking place in a localised home environment, during summer vacation as a phenomenon having social-educational, cultural-creative, recreational value*. It is suggested not to compare it with

formal learning/teaching (working out hierarchic division, positioning it as more valuable) and apply rules, results attributed to adults' learning/teaching; to view informal independent learning/teaching as being specified, taking place in everyday life environments, significant to both child and adult, providing experiences of new/different cognition/ learning/teaching;

- it is suggested when *working out pedagogues' certification and qualification standards, to regard such competence as the ability to learn in the informal independent way* and teach (in the informal independent way) others;
- it is important to *expand the concepts of standards of children's learning/teaching and the system of assessment of learning/teaching progress and achievements/results*. When working out standards, it is suggested to pay attention/orient towards children's ability to learn in the informal independent way in diverse, free (especially in everyday life) environments, and to assess the gained experience as a significant educational result and competency of learning to solve life problems;
- it is recommended to create/work out new (to expand existing) systems of standards and assessment of learning/teaching progress and achievements/results oriented towards *children's informal independent learning/teaching in a localised/everyday life home environment as the scientific-praxeological approach to involvement into the culture of lifelong learning/teaching*. Aiming to implement the said, foreign experience (USA, Norway, Australia etc.) may be used, first of all, making involvement of family into processes not only formal, non-formal but also informal independent learning/teaching taking place in localised, home environment. Then, child's informal independent learning/teaching together with family in various public social-cultural environments (museums, libraries, galleries etc.) as being important spheres for children's learning/teaching to educators (parents and pedagogues) is especially highlighted.

### **Recommendations to parents:**

- *to employ pedagogical knowledge which would allow understanding that children learn not only from autumn through spring but also during summer vacation, when experiencing impressions and adventures, i.e. they learn in the informal independent way. Such learning/teaching proceeds in non-traditional/free environments and situations such as summer vacation at home*. Environments of summer vacation, home are significant to children's informal independent learning/teaching in the educational/pedagogical sense because, when being involved into what is enjoyable to them, children find new possibilities for implementation of different learning/teaching needs. That is why informal independent learning/teaching becomes as interesting entertainment because it is possible to freely choose: the place and time for learning, with whom to learn in diversity of environments, situations and activities, to apply different ways of learning/teaching and use various sources. Children in the informal independent way learn what interests them most, think of an interesting experiment, try various forms of expression. All this means that during summer vacation under conditions of home environment children learn differently from school, i.e. in the way of informal independent learning/teaching. However, when strongly suggesting children to not forget school (formal learning) subjects and tasks during summer vacation, possibilities for other learning/teaching are limited;
- *it is important to understand that informal independent learning/teaching helps children to (self-)develop abilities in many ways: to organise learning/teaching, to plan activities, to learn in several ways, to use various environments etc*. Moreover, informal independent learning/teaching is significant not only to children but also to adults because it helps to get involved into learning/teaching as a dialogue between children and adults, and also into processes of lifelong learning/teaching. *In processes of informal independent learning/teaching*

ning/teaching children strive for personal aims which are implemented by being involved in activities that are acceptable to them;

- it is suggested to reveal the advantages of the “free” learning/teaching when a child when choosing/creating the order/rules of learning/teaching, without being forced by others (parents, other relatives at home), learns in the informal independent way. It is expected that parents would not demand to transfer/apply elements of formal learning/teaching in the home environment, when shading, smothering natural/spontaneous children’s learning/teaching (i.e. to allow natural proceeding of children’s learning/teaching in the home environment);
- when providing conditions for children to learn in the informal independent way, it is important that parents would consult children helping them understand this process as proceeding differently (during summer vacation under home environment conditions) and demanding the following: new environments, new ideas, different ways of learning/teaching, application of different learning/teaching forms, striving for different results, different process, different roles. It is suggested to emphasise the process of informal independent learning/teaching as pleasant, inspiring creative ideas, experimentation which help a child to find oneself, home environment once again, to assess parents as wise partners mediating for children in their implementation of diversity of choices and assuming responsibility for them.

#### **Recommendations to pedagogues:**

- it would be significant to unite environments of formal, non-formal and informal learning/teaching when applying/employing (transferring into it) diversity of ways, forms, sources characteristic to informal independent learning/teaching and creatively matching them. However, pedagogues, first of all, must be curious themselves, desiring new knowledge, having tested and still applying such ways of informal independent learning/teaching as experimentation, investigation, reflection of experience. It is an important condition when striving to ensure continuity of informal independent learning/teaching through coherence of formal, non-formal and informal learning/teaching (when transferring informal independent learning/teaching into the systems of formal and non-formal learning/teaching);
- it is suggested to pedagogues to apply the child-oriented paradigm not only in the primary learning/teaching system but also in the subject-based system. It would be significant to retain/maintain children’s attitude towards learning/teaching as a whole social-cultural proceeding when accepting the tradition of learning/teaching from environments which is emphasised in primary forms when learning various subjects joined by activities of the same pedagogue directed towards children, their learning/teaching culture and not only towards a subject and learning/teaching results.

**The function of consulting children and parents on the issues of informal independent learning/teaching becomes important to pedagogues.** It can be performed only by pedagogues having some experience in informal independent learning/teaching and tolerating this phenomenon as important to children, their learning/teaching culture (its enablement/development). These activities could be implemented also by specialists/pedagogues consultants who accept application of non-directive, reflective dialogue-oriented, children’s learning/teaching situations-oriented practices/approaches of consulting:

- when providing conditions for children to learn in the informal independent way, it is important to consult children to understand it (informal independent learning/teaching as proceeding in a different way (during summer vacation, under home environment conditions) and to encourage them reflect on informal independent learning/teaching orienting

towards different children's experiences and everyday experiences aiming to enable them become/be creators/authors of their learning/teaching process. This can be implemented by employing the instrument of the qualitative research worked out by the author of the dissertation – the L-type free (non-structured) thematic children's essay as well as worked out methods for its application (presented in Annexes 2, 3, 4);

- *for children's consulting, it is suggested to employ communicative forms when developing the following:* group discussion, reflection of traditional and non-traditional/different (informal independent) learning/teaching experiences (individual and/or group, when sharing specific experience with others), analysis of learning/teaching in everyday life, case analysis. When developing the (multi)polylogue, it is suggested to organise joint – children's and parents' – consultations when applying methods of learning/teaching in a group;
- *when acknowledging and tolerating children's informal/independent learning/teaching,* conditions for its proceeding in family and with family, when relatives (parents, siblings etc.) become partners of children's learning/teaching, are provided. That is why aiming to provide favourable conditions for proceeding of informal independent learning/teaching it is also important to *develop those parents' abilities (consulting) which are especially needed when consulting, first of all, their own children;*
- *consulting of parents* should be related to new knowledge, *change* in beliefs and attitudes of parents and rejection of stereotypes, acceptance of new/non-traditional roles and provision of conditions for children to learn through discovering, experimenting, investigating etc., i.e. in the ways of informal independent learning/teaching. When consulting parents, pedagogues are suggested to help them formulate/create successful conditions for children's informal independent learning/teaching, when making unsuitability of traditional roles/position in the process of children's informal independent learning/teaching relevant. It is recommended to parents to position themselves towards roles which are significant to children: child-creator, active participant, author of learning/teaching order/rules;
- *it would be significant to help parents to identify what roles/positions* are occupied by them in processes of children's informal independent learning/teaching. It is suggested to pay attention to the aspect that non-traditional roles of adults/parents are significant to children: when they regard child's interest and encourage one, give him/her freedom, trust in a child, consult, provide possibilities for revelation of child's talent, when "being close", they learn themselves together with a child etc. Meanwhile traditional positions (such as omniscient, suppressive, demanding to obey or exalting oneself, own behaviour as a non-negotiable example, aiming to establish one's authority) limit, obstruct (self-)creation of children's informal independent learning/teaching culture; that is why they raise children's hostility/disobedience;
- *it is important to make it relevant that the major condition for successful informal independent learning/teaching in home environment during summer vocation is the following:* parents themselves must be curious, desiring for new knowledge, tried one of the main ways of informal independent learning – experimentation – and still applying informal independent learning/teaching. It is suggested to avoid statements that undervalue children's informal independent learning/teaching: children can learn bad things when they are not under supervision; children do not mind regular order at home; when being among contemporaries/friends they will learn improper behaviour; children must explain, show their parents the results of their activities. It is important that parents would not allow but encourage children to get involved into processes of informal independent learning/teaching because such learning/teaching in an opportunity for children to self-develop *attachment to parents, relatives at home.*

**Recommendations to institutions of higher education (educating educators/pedagogues) and institutions of qualification improvement and re-qualification:**

- *it is suggested, when explaining to pedagogues about ideas of the paradigm of lifelong learning/teaching, to expand them by social, cultural-cultural diversity ideas. To make it relevant that, in the continuum of the holistic (life-wide) man's learning/teaching, an exceptional place is occupied by not only formal, non-formal but also informal (independent and self-directed learning/teaching). Their, as different learning/teaching (sub-)cultures and (sub-)qualities supplementing each other, coherence is necessary;*
- *it is important to make it relevant that natural man's/child's striving for learning life (activities, their fields, situations, environment) in diversity, when reflecting and developing gained (functional/life) experiences, knowledge, abilities and skills, are characteristic to the (sub-)culture of informal independent learning/teaching. When transferring this striving from everyday life practice, it is possible to encourage involvement of learners into continuous, life-wide lifelong learning/teaching in coherence of informal/everyday life, public cultural, social-practical and both formal and non-formal environments;*
- *it would be significant to teach pedagogues the ways allowing them transferring the (sub-)culture of informal independent as non-traditional learning/teaching from man's/child's everyday life and spheres of practical activities to practices (environments, situations) of formal and non-formal learning/teaching when applying approaches of imitative, learning through discovering, experimenting, investigating etc. ways;*
- *when working out programmes, it is important to reject/help avoid indoctrination, comparison of formal, non-formal and informal independent learning/teaching and their hierarchic division (when positioning towards formal as the most valuable). Implementation of these activities is enabled by the child-oriented paradigm which can and must be applied in not only primary but also subject-based system. It allows making relevant diversity of children's learning/teaching (sub-) cultures and making relevant informal independent learning/teaching as pleasant, acceptable to children and thus attractive, expressing learning/teaching values that are characteristic to their world;*
- *it is suggested, when employing methods of learning/teaching in group, focus group, to teach pedagogues to look back at not only children's but also their own everyday lives from the perspective of informal independent learning/teaching. When reflecting experiences gained in spheres of informal independent learning/teaching, it is recommended to get oriented towards their diversity: when analysing situations of learning/teaching in everyday life and sharing peculiar/different (multiple) experiences with each other. This way it is possible to interactively/discursively construct the new understanding of learning/teaching as something meaningful and pleasant and thus attractive process. Also, it would be possible to encourage pedagogues to join the processes/culture of lifelong learning/teaching (from life and for life). This would allow enablement of pedagogues (as learners), first of all, to become/be creators/authors of their own process and results of learning/teaching; and then they would help others to learn this. Moreover, it would be meaningful to apply the gained experience when consulting children and parents on issues of informal independent learning/teaching;*
- *it is suggested, when working out curricula for primary forms' and learning subjects' pedagogues, specialists of non-formal (self-)education (also for improvement of qualification/re-qualification), to expand the content of curricula – to integrate new knowledge and develop new competences oriented towards the following: cognition of children's socio-cultural world, understanding of diversity of their learning/teaching (sub-)cultures; mastering of methodology of qualitative/childhood research, when enabling performance of research of educational, cultural character for cognition of childhood/children's life phenomena*

(especially those that are related to localised environments and subjectivated reality when children are free to create own (sub-)cultures of learning/teaching, using natural environments in diversity of significant to them everyday environments); application of research results (it is important to make relevant that, first of all, on the base of the new knowing, it is necessary to let them *change*, and then to change processes of learning/teaching, understanding it as a communicational action where both child and adult become a man reflecting the polylogue of learning/teaching (sub-)cultures; functions of a pedagogue consultant, merging classical and social-cultural, communicational didacticism (encompassing new phenomena of children's lives, including children's informal independent learning/teaching culture). It would be significant to *expand innovative learning/teaching methods-oriented* curriculum courses, their content by integrating/involving new knowledge from children's informal independent learning/teaching culture created/constructed by everyday life in home environment when children learn through discoveries, apply communicational ways of learning/teaching, observation, employ fantasy, checking beliefs formed by other people and ways of problem-based learning/teaching;

- *on the ground of the new understanding, knowing/knowledge, it is suggested to teach educators/pedagogues, specialists of non-formal (self-)education to create education (consulting)-oriented curricula for children and parents which may be projected in the following directions:* to help *children* get involved into processes of lifelong learning/teaching, enabling them to learn in the informal independent way together with adults in the family life environment; to help *parents* to understand the paradigm of man's lifelong learning/teaching as a phenomenon where various individuals (according to sex, social experience, age etc.) take part – not only adults but also children in diversity of life environments and situations; the value of children's informal independent learning/teaching because exactly then fundamentals of learning abilities which are based on specific learning style having influence later and making impact on adult's learning/teaching (sub-)culture are being.

# VAIKŲ SAVAIMINIO MOKYMO(SI) KULTŪROS SOCIALINIS- EDUKACINIS DISKURSAS Į VAIKĄ ORIENTUOTOJE PARADIGMOJE

## SANTRAUKA

**Temos aktualumo pagrindimas.** Postmodernusis (žmogaus mokymosi per gyvenimą) diskursas inspiruoja naują *mokymo* ir *mokymosi* prasmų sampratą – mokymas(is) suprantamas ir *kaip veikla*, ir *kaip vaidmenys*, kuriuos įvairiu metu ir įvairiose vietose galima *keisti*. Šis supratimas atveria naujas mokymosi galimybes, nes jis įprasmina dinamišką mokymuisi skiriamo laiko ir erdvės supratimą (mokymasis gali vykti periodiškai arba nuolat), mokymosi veiklų (individualių, bendruomeninių ir kt.) bei aplinkų įvairovę (mokymasis gali vykti ir vyksta kasdieniame gyvenime, šeimoje, laisvalaikiu, bendruomenėje). Akcentuojant, jog žmogaus mokymasis turi vykti visur ir visada, ypatingą reikšmę įgyja ne tik formalusis/neformalusis, bet ir savaiminis mokymas(is), nes jo esmė – *mokymasis iš savo ir kitų patirties, aplinkų įvairovėje, įvairiu metu, įvairiuose socialiniuose-kultūriniuose kontekstuose* (Schön, 1971; Mokymosi visą gyvenimą memorandumas, 2001). Jame ryški individuacija, bendruomeniškumas, įgytos patirties reflektavimas ir kt. Tai reiškia, kad savaiminis mokymas(is) įprasmina mokymo(si) kultūrinį heterogeniškumą ir reliatyvumą. Individo socialinių, kultūrinių skirtubių raiškos pagrindū formuojasi nuomonė, jog formaliojo švietimo modeliai yra nepakankamai visaverčiai, nes jie *nepagrįsti asmenine besimokančiųjų patirtimi* (Colley, Hodkinson, Malcoms, 2003). Todėl manoma, kad būtent savaiminis mokymas(is) visomis prasmėmis tampa iššūkiu mokymui(si), vykstančiam formalioje, institucionalizuotoje aplinkoje. Mokslininkai (Hamadache, 1991; Juodaitytė, 2003a, Colley, Hodkinson, Malcoms, 2003; Kazlauskienė, 2005) taip pat akcentuoja *formaliojo, neformaliojo ir savaiminio mokymo(si) dermės* svarbą bei poreikį tokios analizės, kuri atsakytų į klausimus: kaip socialinė realybė galėtų būti priartinama prie formaliojo švietimo ir kaip postmodernieji, inovatyvūs mokymosi modeliai (tokie kaip savivaldus, savaiminis mokymas(is) ir kt.) galėtų būti perkeltami į žmogaus/vaiko kasdienio gyvenimo bei praktinės veiklos sferas?

Tačiau pastaruoju metu Lietuvoje ypač akcentuojamas suaugusiųjų, o ne vaikų mokymas(is), nes būtent juo yra grindžiama žmogaus mokymosi per gyvenimą kultūros koncepcija (Knowles, 1975, 1980, 1990; Teresevičienė, Oldroyd, Gedvilienė, 2004; Fokienė, 2006; Mikūnaitė, 2007; Žilinskaitė, 2007 ir kt.). Stokojama tyrimų, kurie apibūdintų vaikų ir suaugusiųjų mokymosi kultūrų raišką įvairiose aplinkose (ne tik formalioje ar/ir neformalioje, bet ir savaiminėje), šių kultūrų, kaip lygiaverčių, egzistavimo būtinumą, įgalinantį suprasti žmogaus mokymą(si) per gyvenimą kaip *multikultūrinį reiškinį*, kuriame dalyvauja įvairūs individai pagal lytį, socialinę patirtį, amžių ir kt. Mokslininkai (Longworth, Davies, 1996; Longworth, 2003) pabrėžia ypatingą „*laisvojo*“, *į besimokantįjį orientuoto mokymosi* reikšmę vaikystėje, nes būtent tuomet formuojasi pagrindai mokymosi gebėjimų, kurie paremti savitu mokymosi stiliumi, vėliau lemiančiu ir suaugusiojo mokymosi kultūrą.

Vaikų savaiminio mokymo(si) studijoms Lietuvoje pradžią davė užsienio mokslininkai, kurie vaikų mokymąsi suvokia kaip „kitoki“/kitonišką nei suaugusiųjų (Hansen, Kaufmann, Saifer, 1997; Johansen, Rathe, Rathe, 1999; Staerfeldt, Mathiasen, 1999; Dencik, 2005; Gulløv, 2005a, 2005b; Hviid, 2005; Juul, 2005a, 2005b; Czisch, 2007). Kret (2001), aiškindamas vaikų mokymo(si) kitoniškumą, teigia, kad jame yra galimybių reikštis demokratijos kultūrai, nes vaikai ir suaugusieji tampa partneriais, bendradarbiais, kuria sėkmingam, patraukliam ir maloniam mokymui(si) būtinas sąlygas. Suaugusieji yra labiau linkę vertinti vaikų mokymą(si) mokyklinėje aplinkoje, kai jis vyksta vadovaujant pedagogams (Bagdonas, Jucevičienė, 2000; Juodaitytė, Rūdytė, 2007; Йоодайтите, Рудите, 2008). Ypač akcentuojami



vaikų mokymosi rezultatai ir daug mažiau domimasi mokymosi procesu. Suaugusieji dažnai pageidauja, kad vaikai būtų mokomi taip, kaip buvo mokyti jie patys (Bagdonas, Jucevičienė, 2000). Toks požiūris atstovauja mokymo, o ne mokymosi paradigmai. Tuomet indoktrinuotas diskursas perkeliamas ir į laisvąją aplinką, todėl ugdymo(si) praktikoje atsiranda tokios sąvokos kaip „vaiko užimtumas“, „vaiko savaiminis mokymas(is) prižiūrint suaugusiajam“. Dėl šių priešasčių vaikų savaiminio mokymo(si) kultūros diskurso socialinės-educacinės prasmės nėra viešinamos. Stokojama mokslinių-prakseologinių diskusijų, leidžiančių išryškinti šios kultūros socialines-kognityvines, kreatyvasias prasmes. Tuomet vaikų savaiminio mokymo(si) kultūra netampa dalimi bendros mokymo(si) per gyvenimą kultūros, kuri ir įprasmina šiuolaikinę visuomenę kaip mokymosi, kūrybos, kūrybiško žinių taikymo visuomenę (Florida, 2002, 2004; Augustinaitis, 2005; Florida, 2008; Hargreaves, 2008; Howkins, 2010; Rubavičius, 2010), o vaiką kaip tos visuomenės aktyvų dalyvį ir kūrėją.

**Mokslinės problemos pagrindimas.** Nors Lietuvoje vaikų mokymo(si) kultūra, ypač pradiniam ir jaunesniajam mokykliniam amžiui, ir grindžiama *mokymo(si)* paradigma (tai inspiravo 1992 m. Lietuvos švietimo koncepcija, tačiau „ugdymo kasdienybėje pedagoginis konservatyvumas ir toliau vyrauja“ (Bitinas, 2005, p. 8). Tai reiškia, jog prioritetai vis tiek priklauso suaugusiajam (Monkevičienė, 2000; Barkauskaitė, Martišauskienė, Gaigalėnė, Indrašienė, Dačiulytė, Zybartas, Guoba, 2004; Ruškus, Žvirdauskas, 2010). Šalia tokio mokymo(si) diskurso, vyraujančio pedagoginėje realybėje, pradeda ryškėti ir kitas, vaikų mokymo(si) kultūros paradigmą atstovaujantis diskursas, kuris savyje implikuoja ir vaikų savaiminio mokymo(si) kultūrą. Tačiau savaiminio mokymo(si) kultūros diskursui formuotis labai trukdo tokios indoktrinuotos sampratos, kaip „vaikų bendruomenė – nesėkmingas bandymas pamėgdžioti suaugusiuosius“, „vaikas – žmogus, kurį reikia nuolat mokyti“, „vaikas nesupranta mokymosi prasmės“, „vaikas gali mokytis tik vadovaujamas suaugusiojo“, „vaiko laisvė yra pavojinga pačiam vaikui“ (Promp, 1990; Qvortrup, 1993; Postman, 1994; Jenks, 1995; Juodaitytė, 2007; Juodaitytė, Rūdytė, 2007; Pocevičienė, 2007; Йудайтите, Рудите, 2008; Juodaitytė, Rūdytė, 2009; Dukynaitė, 2010; Pocevičienė, 2010). Vaikų savaiminio mokymo(si) kultūros diskursas yra fenomenalus, todėl jo prasmėms aiškinti reikalingas paradigmatis kritinis mąstymas, kuris leidžia atsakyti indoktrinuotų stereotipų. Jis grindžiamas paties vaiko mokymo(si) procese priimtinais vaidmenimis, taisyklėmis, vaikų mokymo(si) praktika (Jurašaitė, 1999; Sterfeldt, Mathiasen, 1999; Brėdikytė, 2000, 2002; Juodaitytė, 2003a, 2003b; Jurašaitė-Harbinson, 2004; Dencik, 2005; Gulløv, 2005a, 2005b; Hviid, 2005; Jenks, 2005; Juul, 2005a, 2005b; Monkevičienė, 2008) ir yra orientuotas į vaikų *laisvąjį ugdymą(si)*, išreiškiantį ir *postmoderniąją – poststruktūralistinę* į vaikų orientuoto mokymo(si) *paradigmą*. Pagal tokią ugdymo(si) sampratą vaikas yra socialinės tvarkos kūrėjas, atsakingas už mokymo(si) procesą ir pasiekimus.

Tačiau nesant aiškaus tiek mokslinio, tiek prakseologinio diskurso pagrindimo, stokojama *naujų žinių*. Todėl šiame kontekste galima formuluoti **tyrimo problemą**: kaip šiuolaikinėje vaikų ugdymo(si) realybėje, sąveikaujant tradiciniams ir postmoderniajam mokymo/mokymosi diskursams, gali reikštis vaikų savaiminio mokymo(si) kultūros diskursas ir kokiais būdais gali būti identifikuotas jo edukacinis prasmingumas vaikams ir suaugusiesiems?

### **Mokslinę problemą patikslina šie tyrimo klausimai:**

- **Kokie** moksle vyraujantys diskursai įgalina identifikuoti vaikų savaiminio mokymo(si) kultūros diskurso socialines-educacines prasmes ir viešinti jas, kartu atsisakant indoktrinuotų, stereotipinių vaikų mokymo(si) kultūros sampratų?
- **Kokie** į vaiką orientuoti moksliniai bei prakseologiniai kontekstai įgalina arba apriboja vaikų savaiminio mokymo(si) kultūros socialinio-educacinio diskurso sklaidą ugdymo(si) teorijoje ir praktikoje?

- **Kaip** vaikai/diskurso dalyviai konceptualizuoja savaiminio mokymo(si) kultūrą ir pozicionuoja šiame procese save bei kuria savaiminiu būdu besimokančiojo identitetą?
- **Kaip** savaiminio mokymo(si) metu vaikai (su)konstruoja žinias, turinčias edukacinę reikšmę į vaiką orientuotos ugdymo(si) paradigmos raiškiai?
- **Kaip** viešinti vaikų savaiminio mokymo(si) kultūros diskursą į vaiką orientuotoje paradigmoje, identifikuojant vaikus kaip socialinius-kultūrinius individus, kuriančius ir perduodančius suaugusiesiems edukacinę/pedagoginę prasmę reikšmingą informaciją?

**Tyrimo objektas** – vaikų savaiminio mokymo(si) kultūros socialinis-edukacinis diskursas.

**Tyrimo tikslas** – sukurti metodologinę prasmę turintį instrumentą, kuris leistų konstruoti naujas žinias, pagrindžiant vaikų savaiminio mokymo(si) kultūros socialinį-edukacinį diskursą, atskleidžiant jį kontekstualizuojančias bei konceptualizuojančias mokslines-prakseologines prieigas ir viešinti jo turinį bei prasmes į vaiką orientuotoje paradigmoje.

#### **Tyrimo uždaviniai:**

1. Nustatyti, kaip edukologijoje kontekstualizuojantis žmogaus mokymo(si) per gyvenimą paradigmai ryškėja vaikų savaiminio mokymo(si) kaip prasmingo ir malonaus proceso diskursas, leidžiantis jį įprasmiti ir viešinti į vaiką orientuotoje paradigmoje, kartu atsiskaitant indoktrinuotų, stereotipinių vaikų mokymo(si) kultūros sampratų.
2. Identifikuoti, kaip tarpusavyje sąveikauja tradicinis/tradicionalistinis ir postmodernusis/postmodernistinis mokymo/mokymosi diskursai (konfliktuoja ar palaiko dialogą) ir ar nesudaro barjerų į vaiką orientuoto savaiminio mokymo(si) kultūros diskurso sklaidai ugdymo(si) teorijoje ir praktikoje.
3. Atskleisti vaikų savaiminio mokymo(si) kultūros socialinio-edukacinio diskurso turinį bei prasmes, analizuojant, kaip diskurso dalyviai/vaikai konceptualizuoja savaiminio mokymo(si) kultūrą, pozicionuoja save šiame procese bei kuria savaiminiu būdu besimokančiojo identitetą.
4. Nustatyti, kokių žinių pagrindu vaikų savaiminio mokymosi kultūros diskursas gali tapti edukacine prasme reikšmingas, konstruojant jį į vaiką orientuotoje paradigmoje.
5. Numatyti gaires į vaiką orientuoto savaiminio mokymo(si) kultūros diskurso socialinio-edukacinio/pedagoginio prasmingumo viešinimui.

#### **Ginamieji disertacijos teiginiai:**

- Edukacine prasme diskursas yra reikšminga, mokslinį-prakseologinį pažinimą konstruojanti teorija bei metodologija, taikoma pažinimui tų socialinių-kultūrinių reiškinių, kuriems stokojama teorinių, metodologinių prieigų. Vienas iš tokių reiškinių yra vaikų savaiminio mokymo(si) kultūros diskursas, kuris gali būti priskiriamas „slaptojo“ diskurso tipui. Jo viešinimui reikalingos naujos teorinę-prakseologinę prasmę turinčios žinios. Diskurso teorija ir metodologija leidžia tirti, kaip diskursas naudojamas kuriant žinojimą ir naujas žinias apie vaikų savaiminio mokymo(si) kultūrą ir vaikus kaip šios kultūros kūrėjus. Šio naujojo žinojimo pagrindu galima paneigti indoktrinuotus mokslinius/prakseologinius vaikų savaiminio mokymo(si) kultūros diskursus.
- Vaikų savaiminio mokymo(si) kultūra dažniausiai yra grindžiama formaliojo mokymo(si), į suaugusiųjų orientuotos kultūros diskursu. Edukacinių paradigmų „lūžio“ – tradicinės mokymo paradigmos virsmo į alternatyviąją/mokymosi paradigmą, kontekste į vaiką orientuotas ugdymas(is) suprantamas kaip įgalinantis vaikų savaiminio mokymo(si) kultūros diskursą, kuris pozicionuojasi į socialinėmis-edukacinėmis prasmėmis reikšmingas teorines-prakseologines žinias.

- Vaikų savaiminio mokymo(si) kultūros socialinis-edukacinis diskursas leidžia atskleisti, kaip vaikai konstruoja savaiminio mokymo(si) kultūros prasmes, jas konceptualizuoja ir kaip šiame procese pozicionuoja savo vaidmenis. Diskurso metodologija leidžia pažinti vaiką, kaip dalyvaujantį kuriant šiuolaikinei, kūrybinei visuomenei būdingą mokymo(si) kultūrą ir tampantį bendros edukacinės kultūros dalimi; suprasti savaiminį mokymą(si) kaip socialinį-kultūrinį procesą, vykstantį kasdienybės aplinkų įvairovėje. Šios aplinkos yra svarbios ir reikšmingos vaikui, naudojant imitacinio mokymosi, mokymosi atrandant, eksperimentuojant bei tyrinėjant būdus, ypač būdingus vaikų savaiminio mokymo(si) kultūrai.
- Tiriant vaikų savaiminio mokymo(si) kultūros diskursą galima identifikuoti naujas, teorinę-prakseologinę prasmę turinčias žinias, reikšmingas į vaiką orientuoto savaiminio mokymo(si) kultūros viešinimui.

### **Teorinės disertacijos nuostatos:**

- *Mokymosi per gyvenimą filosofinė koncepcija* įprasmina šiuolaikinės besimokančios visuomenės virsmą į naujo tipo – kūrybinę visuomenę (Florida, 2002; Hargreaves, 2008; Rubavičius, 2010). Ši koncepcija pozicionuojasi į žmogaus mokymą(si) per (visą) gyvenimą kaip *multikultūrinį procesą* (kuriame dalyvauja įvairūs individai pagal amžių, lytį, socialinę patirtį) ir *visaapimančio mokymo(si) kontinuumą* bei inspiruoja naują mokymo/mokymosi kaip prasmingo ir malonaus sampratą, o tai reiškia – visuomenei/visoms socialinėms grupėms patrauklaus mokymo(si) koncepciją.
- *Savaiminio mokymo(si) kontekstualumą* įprasminančios socialinės-kultūrologinės, kognityvinės teorijos. *Konstruktivizmas* pripažįsta socialinės, kultūrinės aplinkos reikšmę individo/vaiko žinių formavimuisi, teigiant, jog šios žinios nėra paprastas aplinkinio pasaulio atspindys (Vygotsky, 1997, 1998). Individo/vaiko konstruojamos žinios nėra visai tapачios tai informacijai, kuri jį pasiekia iš aplinkos, nes jos yra paties žmogaus/vaiko aktyviai kuriamos/konstruojamos (Berger, Luckmann, 1999). Pažinimo pagrindas yra fizinis aktyvumas ir veikla, per kurią pažindamas aplinką žmogus organizuoja savo mintis taip, kad jos sudarytų prasmę (Piaget, 2001, 2002). Savaiminis mokymas(is) aiškinamas kaip prasmių kūrimo procesas, kurio tikslas – suprasti aplinkinį pasaulį, o gilėjant šiam supratimui keistis ir pačiam individui (Von Glasersfeld, 1984, 1987, 1989, 1995).
- *Tradicinio ugdymo paradigma* (į suaugusiųjų orientuota mokymo paradigma) pozicionuojama kaip apribojanti postmodernųjį, į vaiką orientuoto savaiminio mokymo(si) kultūros socialinį-edukacinį diskursą, nes yra grindžiama suaugusiųjų sampratomis apie susiformavusį vaiko kaip socialiai nebrandaus individo vaizdinį, o vaikystės – socialinėmis-edukacinėmis prasmėmis – kaip nepakankamai reikšmingą periodą (Epstein, Dauber, 1991; Eberwein, 1993; Давыдов, 1995, cit. Juodaitytė, 2003b; Juodaitytė, 2001, 2003a). Ši ugdymo paradigma suponuoja reikšmingas prielaidas apie vaikų savaiminio mokymo(si) kultūros (ne)priimtumą suaugusiųjų kultūrai, kai vaikai nėra suvokiami kaip savo mokymo(si) kultūros kūrėjai.
- *Postmodernizmo teorija* atskleidžia skirtingų kultūrų požiūrių įvairovę, gebėjimą priimti kitos kultūros kitokius individus (Hofstede, 1991; McLaughlin, 1997; Hofstede, Hofstede, 2005). *Postmodernizmo teorija* aktualizuoja vaiko subjektyvųjį „aš“ ir jo sociokultūrinį pasaulį, vaiko dalyvavimą kuriant kultūrą, jo savarankiškumą bei autorystę (Kupffer, 1990; Lanahan, Sanderuf, 1991; Cole, 1996; Juodaitytė, 2003b; Rubavičius, 2003; Valantiejus, 2004; Šaparnytė, 2007; Lyotard, 2010).
- *Į vaiką orientuoto ugdymo(si) paradigma* konceptualizuojama kaip postmodernistinė, įprasminanti orientaciją į vaiką kaip socialinį-kultūrinį individą ir išreiškianti ypatingą santykį su juo, kai siekiama ne operuoti jo prigimtimi, o kooperotis su ja (Bitinas, 2000, 2005; Bruzgelevičienė, 2008a, 2008b). „Vaikas“ ir „vaikystė“ yra savaiminės vertybės, o

vaiko mokymas(is) grindžiamas jo laisve sąveikaujant jam su aplinka, savarankiškai pasirinktant mokymo(si) būdus, taisykles bei mokantis iš patyrimo ir per patyrimą (Mayjers, Jones, 1993; Hansen, Kaufmann, Saifer, 1997; Johansen, Rathe, Rathe, 1999; Staerfeldt, Mathiasen, 1999; Kret, 2001; Juodaitytė, 2003b). Teorinės į vaiką orientuoto mokymo(si) paradigmos koncepcijos (kultūrologinė, humanistinė, progresyvistinė, pragmatinė, „laisvojo“ ugdymo(si) sudaro prielaidas vaikų savaiminio mokymo(si) kultūros reikšmingumo pripažinimui.

- *Diskurso teorija socialinio konstruktyvizmo perspektyvoje* leidžia suprasti, jog vaikų savaiminio mokymo(si) kultūros diskursas reiškia tam tikrą pasaulio suvokimo ir kalbėjimo apie jį būdą, kuris nusako, kaip jo dalyviai/vaikai konceptualizuoja savaiminio mokymo(si) kultūrą (Jorgensen, Phillips, 2002; Макаров, 2003; Telešienė, 2005, 2006; Poškienė, 2007a, 2007b).

### **Metodologinės disertacijos priegijos:**

- *Paradigmų kaitos teorija* atstovauja paradigmminiam mąstymui, kuris savo esme yra kritinis, todėl leidžia identifikuoti mokslinius/prakseologinius diskursus, nustatant jų pagrįstumą ir indoktrinacijos raišką (Kuhn, 2003).
- *Diskursas*, kaip socialinių-educacinių reiškinų kokybinio tyrimo ir kontekstualaus supratimo metodologinė prieiga, leidžia atsekti, ką apie vaikų savaiminio mokymo(si) kultūrą kaip socialinį, educacinį fenomeną/reiškinį kalba skirtingi socialiniai veikėjai/vaikai (Jorgensen, Phillips, 2002; Juodaitytė, Rūdytė, 2009). Be to, jis leidžia paaiškinti, kaip jų (vaikų) pasisakymai yra įgalinti bei apriboti esamos sociokultūrinės sandaros. Diskurso metodologija disertacijoje taikoma vaikų savaiminio mokymo(si) kultūros fenomeno tyrimui siekiant suprasti, kaip realybėje yra konstruojamos šio reiškinio prasmės bei kokio pobūdžio žinios ir žinojimas dominuoja.
- *Kokybinių tyrimų paradigma*, kuri atstovauja antipozityvistinei (interpretacinei) realybės sampratai, leidžia tirti vaikų konstruojamą socialinę realybę tokią, kokią mato jie patys, ir vaikų savaiminio mokymo(si) kultūrą, kaip šiuolaikinės visuomenės socialinį-kultūrinį, educacinį reiškinį, interpretuoti jį vaiko kasdienio gyvenimo kontekste ir jo prasmėmis, kurias jam suteikia patys vaikai (Alasutari, 1995; Kvale, 1996; Maxwell, 1996; Schwandt, 1997; Tidikis, 2003; Bitinas, 2006; Kardelis, 2007). Kokybinio tyrimo metodologija įgalina tiriamąjį reiškinį ne matuoti, bet suprasti, o tyrėją – tęstinai plėtoti žinias apie situaciją, nes jis siekia apibūdinti vaikų konstruojamą socialinę realybę (Bitinas, 2002; Tidikis, 2003; Žydžiūnaitė, 2003, 2005). Siekiama ne reprezentuoti visą populiaciją, kas būdinga kiekybinei metodologijai, o visapusiškai suprasti tiriamąjį fenomeną.
- *Hermeneutika (socialinė konstruktyvistinė ir fenomenologinė perspektyvos)* kaip vaikų savaiminio mokymo(si) kultūros diskurso analizės prieiga. Tyrimo rezultatai aiškinami ir interpretuojami remiantis hermeneutika, kurios tikslas – pasiekti validų ir priimtina tekstą prasmės supratimą. Prasmė interpretuojama pasitelkiant hermeneutinio rato modelį, kuris reiškia teksto dalių ryšį su visuma (Gadamer, 1999; Ricoeur, 2001; Habermas, 2002; Ramanauskaitė, 2002; Gadamer, 2006).

*Fenomenologinė hermeneutikos perspektyva* suponuoja nuostatą, jog vaikų savaiminio mokymo(si) kultūros diskurso kaip socialinio-educacinio reiškinio/fenomeno pažinimas turi prasidėti *nuostaba, klausimu „kodėl?“*, kuris (iš)reiškia perėjimą nuo „natūralios“ nuostatos prie „fenomenologinės“ (Mickūnas, Steward, 1994). Fenomenologinis suskiau-timo metodas (*epoche*) leidžia tyrėjui susilaikyti nuo išankstinio žinojimo/teorinių-socialinių konstrukto (atmetant bet kokias išankstines *nuostatas, prietarus, mitus*) apie vaikų savaiminio mokymo(si) kultūros reiškinį ir remtis savo betarpiška išvalga į patį fenomeną/reiškinį.

*Socialinis konstruktyvizmas* kaip *hermeneutikos perspektyva* taikomas vaikų savaiminio mokymo(si) kultūros kritiniam interpretavimui kaip „savime suprantamo“, „nusistovėjusio“ savo prasmėmis socialinio-kultūrinio, edukacinio reiškinių. Šis reiškinys nepriklauso formaliojo ugdymo(si) sferai, o yra artikuliuojamas kasdienio, rutininio gyvenimo srityje.

### **Disertacijoje taikyti tyrimo metodai:**

- *Mokslinės literatūros analizės, lyginimo, apibendrinimo, metaanalizės* metodai leido atskleisti konceptualiąją vaikų savaiminio mokymo(si) kultūros kaip šiuolaikinio postmodernaus socialinio-educacinio/pedagoginio reiškinių (kaip fenomeno) sampratą, identifiukuoti teorinius vaikų savaiminio mokymo(si) kultūros diskursą konstruojančius kontekstus.
- *Laisvasis (nestruktūruotas) teminis vaikų rašinys* kaip laisvo išsakyimo metodas, orientuotas į skirtingas vaikų savaiminio mokymo(si) patirtis. Šis L tipo (angl. *life* – gyvenimas) duomenų/informacijos rinkimo metodas (Bitinas, 2002, 2006; Šaparnytė, 2007; Masiliauskienė, 2008) įgalina atskleisti vaikų kasdienes patirtis konstruojant savaiminio mokymo(si) kultūros diskursą (jo turinį bei kontekstą) ir jam suteikiamas prasmes.
- *Kokybinė turinio (content) analizė (tematizuota, generalizuojanti)* taikyta kokybiškai apdorojant duomenis, nagrinėjant tekstus (vaikų savaiminio mokymo(si) kultūrą reprezentuojančius rašinius) jų turinio ribose, remiantis metodologiškai pagrįstais analizės žingsniais. Nagrinėjamas tekstas talpina naujas temas: skelbiamąjį (matomą) ir latentinį (nematomą) turinį kaip konteksto informaciją (Žydzūnaitė, 2005; Bitinas, Rupšienė, Žydzūnaitė, 2008b). Tematizuotos kokybinės turinio analizės metodas įgalina atskleisti „slaptąjį“ vaikų savaiminio mokymo(si) kultūros diskursą generalizuojančiomis temomis, identifikuojant jų prasmes bei turinį.
- *Diskurso analizė* apima du aspektus – diskurso turinį ir jo konstravimo kontekstą (Hajer, 1995; Telešienė, 2006; Juraitė, Telešienė, 2009). Atliekant vaikų savaiminio mokymo(si) kultūros diskurso analizę jiems skiriamas ypatingas dėmesys. *Diskurso turinys* apima įvairius vaikų „pasisakymus“/„ištartis“ kaip visumą idėjų, sąvokų ir kategorijų apie savaiminį mokymą(si). Diskurso turinio esmė – diskurso tema (-os) (angl. *discourse topic*), kurios yra rutuliojamos tekstuose ir (nu)sako, apie ką yra diskursas, bei organizuoja patį diskurso vyksmą (Макаров, 2003). *Kontekstas* diskurso analizėje pirmiausia suprantamas kaip edukaciniai, diskursą įgalinantys/(ap)ribojantys tiesioginiai ar/ir sociokultūriniai-istoriniai *kontekstai*. Jų aprašymas ir analizė padeda geriau suprasti ir paaiškinti vykstantį diskursą, kritiškai jį įvertinti. *Kontekstas* diskurso analizėje reiškia ir tiesioginį diskurso vyksmą (vaikų savaiminis mokymas(is) į vaiką orientuotoje paradigmoje). Diskurso turinys konstruojamas *į vaiką orientuoto savaiminio mokymo(si) kontekste*.

**Tyrimo organizavimas.** *Tyrimo imties populiaciją* sudarė 120 vaikų (11–12 metų), kurie mokėsi Šiaulių ir Panevėžio miestų bendrojo lavinimo mokyklų V–VI klasėse. *Kokybinio tyrimo pagrindas* – laisvųjų teminių rašinių „Vasarą namuose aš mokausi nesimokydamas/nesimokydama“ rengimas. Iš gautų 120 vaikų rašinių kokybinei interpretacinei tyrimo duomenų analizei atrinkti 88 tekstai. Pagrindinis atrankos kriterijus – galimybė kuo išsamiau ir tiksliau apibūdinti tiriamą reiškinį. Imties dydis yra pakankamas kokybiniam tyrimui realizuoti ir tiriamam fenomenui/vaikų savaiminio mokymo(si) kultūros socialiniam-educaciniam diskursui giliai, intensyviai (o ne ekstensyviai) iširti. Informantų skaičių lemia teorinis „prisotinimas“, kuris išryškėja analizuojant duomenis – kokybiniam tyrimui naudojamo artefakto/rašinio teksto turinys. Jame pakartojami visi elementai iki konkretaus analizės vieneto leidžia toliau neanalizuoti kitų informantų pateiktų analizės vienetų.

*Tyrimo imtis* sudaryta remiantis kokybinio tyrimo imties metodologiniais parametrais. *Tai-*

kyti kriterijumi grindžiamos (tikslinės) ir patogiosios atrankos metodai. Pagrindinis kriterijus pasirenkant informantų skaičių – galimybė gauti tinkamos tyrimui informacijos. *Laisvajam teminiam rašiniui rašyti pasirinkti 10–12 metų amžiaus vaikai*, nes jie jau turi skirtingos patirties (formaliojo, neformaliojo ir informального/savaiminio mokymo(si), geba ją apibūdinti raštu ir rašinys yra jiems tinkama bei patraukli patirties raiškos forma. Šio amžiaus vaikai išsaugo požiūrį į mokymą(si) kaip visuminį socialinį-kultūrinį veiksmą, perėmę mokymo(si) iš aplinkų tradiciją, kuri ryški pradinėse klasėse mokantis įvairių dalykų, kai juos jungia vieno ir to paties pedagogo veikla, nukreipta į vaikus, o ne tik į dalyką. Be to, vasaros atostogų metu jie turi mažiau formalių užduočių nei aukštesnėse klasėse besimokantieji. Vadovautasi kokybinės imties sudarymo principais, kad informantai/vaikai galėtų pateikti informacijos apie savo patirtį. Be to, Piaget (2002) teigimu, nuo 11 metų mokiniai pradeda logiškai mąstyti ir jau gali reflektuoti savo patirtį. *Šiaulių (5 mokyklos) ir Panevėžio (8 mokyklos) vaikai tyrimo dalyviai buvo pasirinkti dėl geografiškai artimesnių didžiųjų miestų*. Aktualizuotinas dar vienas tyrimo imties sudarymo aspektas – *tyrimo dalyvių savanoriškumo principas*. Organizuojant tyrimą kai kuriose mokyklose besimokantys vaikai nepareiškė noro dalyvauti tyrime. Realizuoti atrankos metodai atitinka kokybinio tyrimo tikslus, nes čia reikia išsamiai aprašyti tiriamą fenomeną, siekiant užtikrinti svarbių temų reprezentavimą (turinio apimtis, gilumas ir prasmingumas), o ne pateikti procentinį santykį, išreiškiantį temų pasiskirstymą.

*Tyrimo etika*. Vykdam tyrimą laikytasi pagrindinių socialiniuose-educaciniuose tyrimuose (iš)skiriamų etinių principų: savanoriškumo, geranoriškumo, privatumo ir pagarbos, teisingumo, informacijos tikslumo, anonimiškumo ir kt. Realizuotos dvi fazės, būtinos atliekant tyrimą, kuriame dalyvauja vaikai: *konsultavimasis su suaugusiaisiais*, atsakingais už vaikus, *prašymas jų leidimo ir kreipimasis į pačius vaikus*.

#### **Disertacijos mokslinis naujumas:**

- Sukurtas metodologinis instrumentas, kurio esmė – paradigmintis mąstymas, savo esme kritinis. Jis leidžia identifikuoti mokslinius-prakseologinius diskursus, nustatant jų pagrįstumą ir indoktrinacijos raišką. Diskursas sukonstruotas kaip metodologinė tyrimo prieiga, leidžianti suprasti viešose mokslinėse ir/ar prakseologinėse diskusijose vyraujančias socialines-educacines prasmes.
- Aktualizuojant holistinio (visaapimančio) žmogaus mokymo(si) kontinuumą, atskleista, jog ypatingą reikšmę įgyja ne tik formalusis, neformalusis, bet ir informalus/savaiminis bei savivaldus mokymas(is), išryškinta jų, kaip skirtingų mokymo(si) (sub)kobybių, papildančių viena kitą, dermė. Šiomis edukologijoje besikontekstualizuojančiomis žmogaus mokymo(si) per (visą) gyvenimą prasmėmis grindžiamas savaiminio mokymo(si) diskursas suprantamas kaip įsitraukimo į mokymą(si) per gyvenimą *mokslinė-prakseologinė prieiga*. Jis konceptualizuojamas kaip įgalinantis žmogų/vaiką mokytis maloniai ir prasmingai, kartu įsijungiant į mokymo(si) per (visą) gyvenimą kultūrą.
- Savaiminio mokymo(si) diskurso kontekstualumas pagrįstas *sociokultūrinio konstruktyvizmo* prieiga, teigiant, jog pažinimas/mokymas(is) savo esme yra sociokultūrinis, todėl neatsiejamas nuo konteksto. Išryškintas kiekvieno individo mokymo(si) skirtingumas/*kitoniškumas*, kuris konceptualizuojamas kaip natūralus, nes vyksta sociokultūrinės, fizinės kasdienio gyvenimo aplinkos įvairovėje. Savaiminio mokymo(si) *kontekstualumas* konceptualizuojamas *sociokultūrinio ir situacinio mokymo(si) dermės perspektyvoje*. Aktualizuota asmeninės/subjektyvios besimokančiųjų socialinės ir kultūrinės patirties svarba individuacijos ir bendruomeniškumo sąlygų įvairovėje.
- Vaikų savaiminis mokymas(is) identifikuotas *socialinėje konstruktyvistinėje diskurso teorijos perspektyvoje* kaip fenomenalus socialinis-kultūrinis, edukacinis reiškinys, priklausantis „savaime suprantamai“ ugdymo(si) praktikos sričiai, nes visi žmonės yra natūraliai

įsijungę į jo supratimo procesą arba kitų į jį įtraukti. Pagrindžiama, kad vaikų savaiminis mokymas(is), kaip ir kiti „savaimė suprantamai“ praktikos sričiai priklausantys ugdymo(si) diskursai, savo esmėmis yra *nusistovėjęs*, „*nusėdęs*“. Tuomet jo mokslinis ir/ar prakseologinis supratimas tampa pastovus bei nekintantis, nors ir keičiasi ugdytinio/vaiko bei jį ugdančiojo/suaugusiojo santykis su ugdymo(si) realybe.

- Teoriškai pagrindžiamas vaikų savaiminio mokymo(si) kultūros diskurso supratimo ir interpretacijos metodas – *hermeneutika*, *socialinėje konstruktyvistinėje* ir *fenomenologinėje* perspektyvose. Tai įgalina suvokti vaikų laisvus, orientuotus į kasdienes patirtis konstruojant diskursą (nestruktūruotų rašinių tekstą) išsiskakymus, jų turinį ir kontekstą, siejant juos su tuo, kas juose yra sakoma bei kokią prasmę šie tekstai savyje turi. Socialinėje konstruktyvistinėje perspektyvoje vaikų savaiminio mokymo(si) kultūros diskursas teoriškai pozicionuojamas kaip socialinis veiksmas, ypatinga interakcija. Įrodoma, jog *diskurso analizei* tampa svarbūs *jį kuriantys*, *perduodantys* ir *interpretuojantys dalyviai/vaikai* ir edukaciniai (*diskursą įgalinantys* bei (*ap)ribojantys*), tiesioginiai ar/ir socioistoriniai-kultūriniai *kontekstai*. Teoriškai pagrindžiama fenomenologinė perspektyva, kaip leidžianti suspenduoti išankstinį žinojimą (teorinius-socialinius konstruktus) apie fenomenalų vaikų savaiminio mokymo(si) kultūros reiškinį, jo prasingumą. Hermeneutinė-teorinė prieiga identifikuojama kaip įgalinanti iškelti ir vaikų kultūros teikiamą prasmę svarbą, nes leidžia išskleisti jų savaiminio mokymo(si) patirtis.
- Atskleistos diskursą kontekstualizuojančios mokslinės žinios bei prasmės, leidžiančios „slaptąjį“ vaikų savaiminio mokymo(si) kultūros diskursą viešinti edukologijoje, kaip socialinėmis-edukacinėmis prasmėmis reikšmingą fenomeną.
- Pateiktas naujas teorinis vaikų savaiminio mokymo(si) kultūros konstruktas, kai vaikas yra pagrindinis veikėjas ir kūrėjas. Savaiminio mokymo(si) socialinės-edukacinės prasmės teoriškai pagrindžiamos malonaus ir prasingo mokymosi, kasdienybės, įvairių aplinkų kontekstuose.

### **Praktinis disertacijos reikšmingumas:**

- Sukurtas instrumentas – L tipo laisvasis teminis vaikų rašinys, orientuotas į skirtingas vaikų savaiminio mokymo(si) patirtis bei kasdienybės išgyvenimus, sukonstruota jo taikymo metodika. Pademonstruota, kaip pasitelkiant šį metodą vaikų patirtys, išgyvenimai gali būti išgauti. Atskleista vaikų rašinio konkurso aplinkos reikšmė vaikams, kaip įgalinanti juos paviešinti savo naratyvus, kai vaikas jau pačiame tyrimo procese tampa aktyviu veikėju, kūrėju, prisidedančiu prie diskurso viešinimo.
- Pademonstruotas tematizuotos kokybinės turinio (*content*) analizės metodas, kuris leidžia atskleisti slaptą vaikų savaiminio mokymo(si) kultūros diskursą generalizuojančiomis temomis. Identifikuotos generalizuojančių temų prasmės, jų turinys. Iliustruota/reprezentuota, kaip reikia konstruoti diskursą, viešinti jį bei organizuoti jo („slaptojo“ diskurso) sklaidą per mokslinį-praktinį forumą, kuriame dalyvauja visi ugdymo(si) proceso veikėjai (vaikai, pedagogai, tėvai). Sukurtos naujos žinios viešajam moksliniam-prakseologiniam diskursui, kurio prasmes gali identifikuoti vaikai, pedagogai ir mokslininkai.
- Empiriškai pagrįstas (pa)grindžiančiosios teorijos perkeliamumas/pritaikomumas, kai tyrėjas tampa dalyviu ir konstruoja diskursą remdamasis *kitų/kitoniškų* tyrimo dalyvių – vaikų – ideologija. Konstruojamas diskursas (pa)grindžiamas jį artikuliuojančių (kuriančių, perduodančių bei interpretuojančių) dalyvių/ vaikų laisvosios/savaiminio mokymo(si) kultūros naratyvais.
- Atskleistos diskurso metodologinio pritaikomumo galimybės vaikystės/ vaikų gyvenimo reiškinų kultūrologinio pobūdžio edukaciniuose tyrimuose, o ypač tokiuose, kurie yra susiję su lokalizuotomis aplinkomis ir subjektyvuota tikrove, kai vaikai yra laisvi (dinamiš-

koje, evolucionuojančioje laiko ir erdvės perspektyvoje) kurti savo mokymo(si) (sub)kultūrą, panaudojant natūralias aplinkas jiems reikšmingų vasaros atostogų metu.

- Aprašomi tyrime taikomi kokybiniai metodai: laisvasis (nestruktūruotas) teminis vaikų rašinys kaip kokybinis metodas, įgalinantis vaikus (pa)viešinti savo kitoniško/savaiminio mokymo(si) patirtis, pateikiant jo konstravimo/kūrimo bei taikymo metodikas; hermeneutika (socialinė konstruktyvistinė ir fenomenologinė perspektyvos) kaip diskurso analizės prakseologinė prieiga; kokybinė turinio analizė (tematizuota, generalizuojanti) ir diskurso analizė (apimanti diskurso turinį ir jo konstravimo kontekstą).
- Identifikuojamas diskurso dalyvių/vaikų, besimokančių savaiminiu būdu, identitetas kaip aktyvių savaiminio mokymo(si) kultūros kūrėjų, konceptualizuojant savaiminio mokymo(si) aplinkas, taikomų veiklų, situacijų, šaltinių, būdų ir formų įvairovę, suaugusiųjų vaidmenų transformacijos (nuo tradicinių link postmodernių) būtinumą. Atskleidžiamas vaikų savaiminio mokymo(si) kaip kitoniško/kūrybinio proceso prasingumas vaikams įsijungiant į bendrąją žmogaus mokymo(si) per (visą) gyvenimą kultūrą.
- Pasitelkiant vaikų rašinio konkurso aplinką, tyrimo instrumentas vaikams pateiktas patrauklia lankstinuko forma, kviečiant įsijungti į tyrimą, parengtas kvietimas bei lankstinukai pedagogams. Iliustratyviai pateikiama empirinio/kokybinio tyrimo rezultatų pristatymo tyrimo dalyviams, viešinimo ir sklaidos diskusine forma medžiaga – vaikų patirčių sklaidos forumo programa bei du straipsniai apie disertacijos autorės realizuotą tyrimo rezultatų sklaidą/viešinimą; padėkų ir pažymėjimų tyrimo dalyviams bei simbolinio suvenyro ir elektroninio formato knygos su tyrimo dalyvių rašiniais pavyzdžiai.
- Numatytos gairės/būdai vaikų savaiminio mokymo(si) kultūros diskurso socialinio-educacinio prasingumo viešinimui, kai į šį procesą įtraukiami svarbiausi vaikų ugdymo(si) dalyviai (mokytojai, tėvai ir patys vaikai). Surastos mokslinio tyrimo rezultatų viešinimo bei praktinio reikšmingumo sklaidai reikšmingos mokslininkų ir pedagogų praktikų bendradarbiavimo formos, pasitelkiant rezultatus viešinti vaikų ugdymo realybėje vartojamą pedagoginės kalbos stilių.

**Disertacijos struktūra ir apimtis.** Disertaciją sudaro įvadas, keturios dalys, išvados ir apibendrinimai, rekomendacijos vaikų savaiminio mokymo(si) kultūros diskurso viešinimui, diskusija, literatūros sąrašas ir priedai. *Pirmoji* ir *antroji* dalys apima teorinio tyrimo rezultatus; *trečiojoje dalyje* pagrindžiama empirinio tyrimo metodologija/metodologinės prieigos, aprašomi kokybinio tyrimo metodai ir instrumentas, tyrimo imtis, etika ir eiga; *ketvirtojoje dalyje* pateikiami kokybinio tyrimo rezultatai, jų analizė ir interpretacija. Disertacijoje pateikti 3 paveikslai ir 24 lentelės (iš jų 12 disertacijoje, 12 prieduose). Disertacijos apimtis x puslapių (be priedų). Disertacijoje panaudota 314 literatūros šaltinių.



## IŠVADOS IR APIBENDRINIMAI

### 1. Mokymo(si) per gyvenimą socialinės-kultūrologinės paradigmos virsmas ir kultūrų (multi)polilogo įprasminimas.

- *Mokymo(si) per gyvenimą koncepcijoje įprasminamas postmodernybės kultūrologinis diskursas*, aktualizuojama evoliucionuojančioje visuomenės raidoje nuolatos vykstanti kaita ir siekiama įvaldyti nuolatinių naujovių sąlygojamus pokyčius, visuotinai plėtojant *socialinių-kultūrinių išsijautimą į mokymo(si) prasmę*, kurios savyje implikuoja socialiai apibrėžtus ir kontekstualizuotus, istoriškai savitus žinojimus. Jų įvairovę generalizuoja žmogaus postmoderniojo mokymo(si) per gyvenimą kultūrinės paradigmos diskursas, jo *daugybiningumo* raiška. Žinių kūrybos ekonomikos sąlygomis šis diskursas yra *daugiapolifoninis* ir konstruojamas įtraukiant į jį įvairias visuomenės socialines, kultūrinės grupes bei apimant daugiau žmogaus gyvenimą visuomenėje institucionalizuojančių sferų, veiklų daugybiningumą.
- Mokymo(si) per gyvenimą kaip fenomenalaus multikultūrinio reiškinio, kuriame dalyvauja ne tik įvairios socialinės grupės, bet ir individai (skirtingi pagal amžių, lytį, socialinę patirtį ir kt.), *universalizavimosi* plėtra inspiruoja žmogaus kaip socialinio-kultūrinio individo mokymo(si) svarbą. Tačiau stokoiant pozicijos į tai, kas yra specifiška, ir tai, kas yra universalu, reikėtų laikyti viena kitą papildančiomis kokybėmis, o ne priešingybėmis, nes tuomet *atsiranda pavojus universalizuoti vaiko kaip socialinio-kultūrinio individo ir vaikų, kaip tam tikros socialinės grupės ir generacinės kartos, atstovaujančios savitai, unikaliai mokymo(si) kultūrai, mokymą(si)*.
- Žmogaus mokymo(si) per gyvenimą diskursas kontekstualizuojamas kaip *(multi)polilogo grindžiamas* (jį aktualizuojantis), nes implikuoja savyje *vaikų savaiminio mokymo(si) kultūros kontekstą ir įprasmina mokymo(si) prasių transformaciją, žyminčią tam tikrą kultūrologinį virsmą*. Siekis diferencijuoti/individualizuoti mokymą(si), atsisakant universalios ir „vienintelės teisingos“ mokymo(si) sampratos, leidžia išvelgti atsigėžimą į besimokantį žmogų – vaiką, kaip kitonišką sociokultūrinį individą, ir jo mokymą(si), kaip veiksmą/procesą, kuris nuolatos vyksta socialinių, kultūrinių, edukacinių kontekstų kontinuume. Tokiame kontekste ir *vaikas kaip pažinimo objektas/besimokantysis, ir netradicinė jo mokymo(si) (sub)kultūra (savaiminis mokymas/is) tampa gerbtini ir negali būti pozicionuojami kaip hierarchiškai „žemesni“ nei kiti*.
- *Savaiminio mokymo(si) (sub)kultūros kontekstas/diskurso sklaida siejami su visaapimančio mokymo(si) kontinuumo koncepcija* ir leidžia išvelgti bei kontekstualizuoti jo kaip postmodernaus reiškinio prasmę mokymo(si) per (visą) gyvenimą kultūros paradigmoje. Jos pozicionuojasi į kokybinius mokymo(si) konstruktus, konceptualizuojamus kaip *nuolatinis (visą gyvenimą besitęsiantis), visaapimantis ir gilus/prasmingas mokymas(is)*. *Nuolatinis/visą gyvenimą besitęsiantis mokymas(is)* implikuoja savyje evoliucionuojančią mokymui(si) skiriamo laiko sampratą ir išreiškia savaiminį mokymą(si) nuo ankstyvos vaikystės iki gilios senatvės, nuolatos arba periodiškai.
- *Visaapimančio mokymo(si) kontekstas* suponuoja dinamišką žmogaus mokymo(si) erdvės ir laiko sampratą, nes apima gyvenimo sričių ir situacijų daugybiningumą, vaidmenis ir veiklą, kuriuos įvairiu laiku ir skirtingose erdvėse galima keisti. *Visaapimantis* taip pat reiškia, kad formalusis, neformalusis ir informalusis (savaiminis bei savivaldus) mokymas(is) papildoma vienas kitą ir įprasmina jų dermę. *Gilus/prasmingo mokymo(si)* kokybinis konstruktas įgalina atsigręžti į besimokantį žmogų, taip pat ir į vaiką kaip sociokultūrinį individą, esantį pasaulyje bei kuriantį autentišką santykį su kitais žmonėmis kasdienybės/kasdienio gyvenimo sričių kontinuume (šeimoje, laisvalaikiu, bendruomenės gyvenime ir kt.). Perorientavimas į mokymą(si) individui artimiausioje (kasdienio gyvenimo) erdvėje įprasmina savaiminio mokymo(si) svarbą, jo reikšmingumą/kontekstą kaip būtina sąlygą *nuo-*

*latiniam* ir *visaapimančiam* žmogaus, o ypač vaiko, mokymui(si) per gyvenimą. Tačiau neatskiriant jo/vaiko tapsmo ir buvimo žmogumi jau *dabartyje*, o ne tik projektuojant į *ateitį* (nes *vaikystė yra ir buvimo, ir veiklos, ir tapsmo metas*). Šiomis besikontekstualizuojančiomis prasmėmis edukologijoje grindžiamas *savaiminis mokymas(is)*, kuris suprantamas kaip ištraukimo į mokymą(si) per gyvenimą *mokslinė-prakseologinė prieiga*.

## **2. Vaikų savaiminio mokymo(si) kultūros socialinio-edukacinio diskurso teorinis pozicionavimas į vaiką orientuotoje paradigmoje.**

- Vaikų savaiminio mokymo(si) kultūros socialinio-edukacinio diskurso prasingumo sklaidą/*viešinimą* ugdymo(si) teorijoje ir praktikoje (indoktrinuotų/„slaptųjų“ diskursų įvairovės situacijose) įgalina postmodernistinė į vaiką orientuota paradigma, generalizuojanti socialinėmis-kultūrinėmis, edukacinėmis prasmėmis reikšmingas teorines, prakseologines žinias. Jos savyje implikuoja diskursų įvairovę (kultūrologinio, humanistinio-„laisvojo“, progresyvistinio, pragmatinio-konstruktivistinio ir kt.). Tačiau *šio diskurso sklaida/viešinimas yra konfliktinio/antidialoginio pobūdžio*, nes šalia jo lygiagrečiai egzistuoja diskursas, hierarchizuojantis formalizuotą/struktūralistinį mokymą(si) kaip vertingesnį.
- Žmogaus mokymosi per gyvenimą (multi)kultūrologinis diskursas yra susijęs su *kitoniškų* nei tradicinės, „savaimė suprantamomis“ tapusių mokymo(si) (sub)kultūrų pripažinimu (tokių, kaip savaiminis, savivaldus, imitacinis mokymasis ir kt.). Tuomet *į vaiką orientuotas savaiminis mokymas(is) kontekstualizuojamas per „laisvojo“ ugdymo(si) sampratą*, demokratinės kultūros principus, kurie įgalina besimokančiuosius konstruoti prasmes, supratimą, žinias.
- *Vaikų savaiminio mokymo(si) kultūros diskursas reiškia visumą* idėjų, sąvokų ir kategorijų, kurios kuriamos, atkuriamos bei keičiamos socialiniais/komunikaciniais veiksmais ir kuriomis fizinei ir socialinei realybėms suteikiamos reikšmės. Be to, *diskursas suprantamas kaip tam tikras pasaulio suvokimo ir kalbėjimo apie jį būdas, kuris nusako, kaip jo dalyviai konceptualizuoja tam tikrą objektą*. Remiantis socialine konstruktyvistine diskurso teorija, socialinis reiškinys niekada nebūna išbaigtas arba pilnas, reikšmė niekada negali būti fiksuota, ir tai stimuliuoja nuolatinį socialinį diskursą, kaip apibrėžti visuomenę ir asmenybę. Socialinės konstruktyvistinės diskurso prieigos požiūriu *vaikai, kaip socialinė grupė, priskiriama natūraliai („savaimė suprantamai“)* socialinės praktikos sričiai, todėl *vaikų savaiminio mokymo(si) diskursas yra nusistovėjęs („nusėdęs“)* savo socialinėmis-edukacinėmis prasmėmis. Tai reiškia, jog yra nusistovėjęs taip tvirtai, kad apie jo kintamumą pamirštama. Tačiau kiekvienu istoriniu laikotarpiu lygiagrečiai egzistuoja skirtingi diskursai, kurie sąveikauja ir konkuruoja (kovoja dėl tiesos apibrėžimo). Nė vienas diskursas nėra uždaras ir išbaigtas, bet nuolatos kintantis dėl kontaktų su kitais diskursais – „diskursų kova“ reiškia, kad įvairūs diskursai nuolat konkuruoja dėl pranašumo užfiksuoti reikšmę. Įgytąjį pranašumą galima traktuoti kaip vieno požiūrio (diskurso) dominavimą.
- *Vaikų savaiminio mokymo(si) kultūros vertingumas ir nuvertinimas yra sąlygoti mitologizuoto socialinio-edukacinio/pedagoginio* (taip pat ir kultūrinio-istorinio) *diskurso*, kurį atspindi požiūrių į vaikystę istorinė kaita visuomenėje ir edukologijoje/pedagogikoje. Ši būsena gali būti apibendrinta kaip „šuoelis nuo mistikos į mokslinę tiesą“. Vaikystės sampratos nuolat patenka į suaugusiųjų *mitologizuoto mąstymo sritį*, ir kuriamas istorinė-kultūrinė prasme iškreiptas vaikystės vaizdinys. Todėl savaiminis mokymas(is) vaikystėje yra grindžiamas dvejopais mitais: *vaikas vaikystėje yra socialiai nebrandus ir tik suaugęs žmogus jam suteikia visavertės socialinės raiškos galimybių; ugdymas(is)/savaiminis mokymas(is) vaikystėje yra suaugusiųjų sukauptos patirties perėmimas, nesukuriantis nieko naujo*.
- *Vaikų savaiminio mokymo(si) kaip fenomenalaus postmodernistinio reiškinio socialinis-edukacinis diskursas yra grindžiamas į vaiką orientuota paradigma*, „laisvojo“ ugdymo

mo(si)/mokymo(si) koncepcija ir vaikystės samprata kaip vertinga socialine-educacine prasme.

- Suteikiant prioritetus vaikų mokymui(si) jiems laisvai sąveikaujant su aplinka, savaiminis vaikų mokymas(is) sureiškina vaikystės statusą ir visa tai, kas yra vaikui svarbu vaikystėje. Mokantis tokiomis sąlygomis „vaikiškumas“ yra itin gerbiamas, o „vaikiški“/savaiminio mokymo(si) būdai tampa universaliais mokymo(si) iš patyrimo ir per patyrimą būdais, naudojant imitaciję, mokymosi atrandant, eksperimentuojant bei tyrinėjant ir kt. prieigas. Jie ypač būdingi vaikų savaiminio mokymo(si) (sub)kultūrai, tačiau tampa reikšmingi ne tik jiems/vaikams, bet ir suaugusiesiems. Vaikų savaiminio mokymo(si) būdai papildo bendrąją žmogaus mokymo(si) per gyvenimą kultūrą kaip multikultūrinį reiškinį, kuriame dalyvauja įvairūs individai pagal lytį, socialinę patirtį, amžių ir kt. Savaiminis mokymas(is) konceptualizuojamas kaip vertingas kontekstas žmogaus mokymo(si) per gyvenimą kultūros diskursui, (i)jungiantis postmodernistinę vaikų mokymo(si) kultūrologinę paradigmą.
- Vaikų savaiminio mokymo(si) kultūros diskursą, jo viešinimą ir sklaidą (ap)riboja tradicionalistinis, į suaugusiojo kultūrą orientuotas, formaliojo mokymo paradigmą aktualizojantis diskursas. Jis neigia fenomenalaus vaikystės konstrukto savaiminį vertingumą ir kitas į vaiką orientuotas/kultūrologines paradigmines nuostatas. Todėl postmodernistinis (posttradicinis), į vaiką orientuoto savaiminio mokymo(si) kultūros diskursas, jo socialinis-educacinis prasingumas yra nuvertinamas ir pozicijuojamas kaip neturintis savaiminio vertingumo. Educacinių paradigmų „lūžio“ – tradicinės mokymo paradigmos virsmo į alternatyviąją/postmodernistinę – kontekste į vaiką orientuota ugdymosi/mokymosi kultūrologinė paradigma suprantama kaip įgalinanti vaikų savaiminio mokymo(si) kultūros diskursą. Jis socialinėmis-educacinėmis prasmėmis yra ypač turiningas/„sodrus“ ir pozicijuojasi į reikšmingas teorines, prakseologines žinias.

### **3. Vaikų savaiminio mokymo(si) kultūros diskurso, jo raiškos į vaiką orientuotoje paradigmoje kokybinis/empirinis tyrimas.**

- Vaikų savaiminio mokymo(si) kultūros diskurso socialinių-educacinių prasmų kontekstualizavimo tyrimui būtina konstruktyvistinė/poststruktūralistinė fenomenalių vaikystės pasaulio ir ugdymo(si)/educacinių (į vaiką orientuotų) reiškinų mokslinio/prakseologinio pažinimo koncepcija. Ji grindžiama paradigminiu (antipozityvistiniu/poststruktūralistiniu, interpretaciniu) mąstymu, diskursyvaus socialinių-educacinių reiškinų (fenomenų) pažinimo metodologine prieiga fenomenologinėje bei socialinėje konstruktyvistinėje perspektyvose. Taip tiriama vaikų savaiminio mokymo(si) kultūra yra naujas/postmodernus, socialinis-kultūrinis, educacinis reiškinys (fenomenas), kuris negali būti paaiškintas vyraujant pozityvistinei filosofijai atstovaujančioms paradigmoms. Būtent diskurso metodologija leidžia tirti vaikų savaiminio mokymo(si) kultūrą, dažnai interpretuojamą „slaptojo“ diskurso kontekste. Tokiam diskursui viešinti reikalingos naujos teorinė-prakseologinė prasmę turinčios žinios, kurių pagrindu galima paneigti indoktrinuotus mokslinius/prakseologinius vaikų savaiminio mokymo(si) kultūros diskursus.
- Kokybinis tyrimas atskleidė vaikų savaiminio mokymo(si) kultūros socialinio-educacinio diskurso turinį bei prasmes, kurios leidžia identifikuoti, kaip diskursą kuriantys, perduodantys ir interpretuojantys vaikai konceptualizuoja savaiminio mokymo(si) kultūrą, pozicijuoja save šiame procese bei kuria savaiminiu būdu besimokančiojo identitetą. Šio naujojo žinojimo pagrindu konstruojamas į vaiką orientuoto savaiminio mokymo(si) kultūros diskursas talpina savyje naujas, mokslinę-prakseologinę prasmę turinčias žinias.

**3.1. Vaikai konceptualizuoja savaiminį mokymą(si) kaip kitonįšką (socialinėmis-kultūrinėmis prasmėmis),** kurį įprasmina įvairiais būdais: padedami tėvų ir patalys įsijungdami į jo prasmų supratimą, (pa)lygindami savaiminį mokymą(si) su formaliuoju ir reflektuodami

naujas, per savaiminio kaip kitiškos mokymo(si) procesus, jo patyrimą atrastas mokymo(si) prasmės. Visa tai inspiruoja *vertybių transformaciją*, pasireiškiančią vertybių perkėlimu nuo mokymo(si) rezultatų į procesą;

- *lygindami kitišką/savaiminį mokymą(si) su įprastu/formaliuoju, vaikai atranda kitiško mokymo(si) vertingumą*, kurį įprasmina naujos galimybės mokymui(si) – realizuoti savo mokymo(si) laisvę *per nedirektyvų mokymą(si) ir laisvas aplinkas*. Įgytąsias savaiminio mokymo(si) patirtis vaikai reflektuoja kaip kitiškas ir suteikia naujų prasmų, kurios pozicionuojasi į naujas galimybes mokymui(si): patiriant atradimo, naujumo džiaugsmą, išvengiant sunkumų, mokantis laisvose aplinkose bei panaudojant neįprastus/netradicinius šaltinius, įgyjant patiems vaikams reikšmingų, nereglamentuotų žinių, jas ir įgytuosius gebėjimus (pa)tikrinant praktikoje, pritaikant juos bei plėtojant;
- *savaiminį mokymą(si) vaikai konceptualizuoja/supranta kaip kūrybinį procesą, kūrybai palankią situaciją*, nes mokymas(is) savo esme jiems reiškia tapatinimąsi su prasmingu laiko leidimu/veiklomis, kūrybiškai panaudojant gyvenimo kasdienybės ritualus. Vaikų patirtys reprezentuoja, jog tokios *vidinės-emocinės, situacinės būsenos, kaip nuobodulys ir liūdesys bei neturėjimas ką veikti (neveiklumas), stimuliuoja vaikų kūrybiškumą*. Jis įprasminamas per savaiminį mokymą(si), orientuojantis į jo procesualumą bei veiklumo galimybes. *Gyvenimo kasdienybės ritualų kaip ritualizuotos veiklos prasmingumą* vaikams galima konceptualizuoti kaip sąlygą tokio mokymo(si) vyksmui, kai kitų žmonių/suaugusiųjų neverčiami vaikai mokosi savaiminiu būdu, siekdami asmeninių tikslų, kurie realizuojami užsiimant jiems patiems priimtinomis veiklomis.

### **3.2. Vaikų savaiminio mokymo(si) kultūros socialinio-edukacinio diskurso turinio bei prasmų pagrindu jį galima konceptualizuoti taip:**

- *savaiminis mokymas(is) namų aplinkos sąlygomis vaikams reiškia aplinkų įvairovę kaip sąlygą jų pačių inicijuojamo mokymo(si) proceso vyksmui*. Tą įvairovę vaikai tapatina su vasara ir atostogomis kaip galimybę pakeisti įprastą kasdienybės aplinką bei realizuoti savo lūkesčius ir savaime mokytis įvairiose aplinkose. Būtent stimuliuojami lūkesčių realizavimo galimybių *vaikai tampa veikliais, kūrybiškais savaiminio mokymo(si) proceso iniciatoriais/dalyviais*, nes ne tik atranda naujų galimybių mokymui(si), bet ir pasinaudoja jomis;
- savaiminio mokymo(si) teikiamos galimybės vaikams yra prasmingos, nes: *vasara vaikams reiškia galimybes mokytis nepatiriant sunkumų, išrandant/atrandant, tyrinėjant bei eksperimentuojant, mokytis iš paties gyvenimo buvimo su šeima situacijose/aplinkose; atostogos vaikams yra svarbios ir reikšmingos realizuojant galimybę mokytis kitiškai* (lengvai ir smagiai), kai, turint laisvo laiko, vasaros atostogų kasdienybės/laisvės situacijose (turint laisvo laiko ir veikimo laisvę) galima mokytis savitai/savaip ir labai įvairiai, patiriant įspūdžių bei nuotykių; *vasarą vaikai tapatina su aplinkos kaita*, o tai jiems reiškia naujas galimybes, atsirandančias aplinkų įvairovės, jų kaitos sąlygomis, kai keičiantis įprastai/kasdienybės aplinkai vaikai mokosi naujose aplinkose; *vasaros atostogos atitinka vaikų lūkesčius*, todėl *vaikai atranda ne tik naujų galimybių, bet ir panaudoja jas* mokydamiesi savaiminiu būdu aplinkų įvairovėje;
- *savaiminis mokymas(is) vaikams reiškia naujas socialines, kultūrines, edukacines galimybes saviraiškai*, nes tapatinamas su laisvomis aplinkomis, laisvės/kūrybos situacijomis ir galimybė išbandyti jose įvairias saviraiškos formas/būdus (o tai reiškia – savaime mokytis). Būtent naujos saviraiškos galimybės įgalina vaikus (susi)kurti, atrasti ir panaudoti savaiminio mokymo(si) procesui reikalingų veiklų ir situacijų, šaltinių, būdų ir formų įvairovę bei kūrybiškai ir nuosekliai juos derinti;
- savaiminio mokymo(si) teikiamų naujų galimybių *saviraiškai* prasmingumą vaikams galima konceptualizuoti taip: *vaikai (susi)kuria savo mokymo(si) individualizavimui palan-*

*kias sąlygas/palankų (savaiminio) mokymo(si) procesą, panaudodami įvairaus pobūdžio veiklas ir situacijas (žaidybines, pomėgius bei interesus atitinkančias, laisvalaikio ir kt.).*

### **3.3. Vaikai pasirenka tokius savaiminio mokymo(si) būdus ir formas:**

*turėdami laisvę veikti ir pasirinkti, vaikai mokosi nuosekliai derindami įvairius savaiminio mokymo(si) būdus: mokymą(si) per atradimus/atrandant, komunikacinius mokymosi būdus, mokymą(si) pasitelkiant fantaziją, stebėjimą, kitų žmonių suformuluotų įsitikinimų pa(si)tikrinimą bei probleminio mokymosi būdus; vaikų savaiminiam mokymui(si) būdinga formų įvairovė, kuri pasireiškia: mokymu(si) individualiai, diadomis, grupėmis (įtraukiant ne tik vaikus, bet ir suaugusiuosius) bei su šeima/šeimoje, kai artimieji tampa vaikų mokymo(si) partneriais (leidžiant kartu laiką, priimant pagalbą iš šeimos narių, dirbant su jais „komandėje“ ir kt.).*

**3.4. Vaikų savaiminio mokymo(si) kultūros socialinio-edukacinio diskurso turinio bei prasių pagrindu galima conceptualizuoti, kaip vaikai savaiminio mokymo(si) procesuose pozicionuoja save ir kuria/konstruoja savaiminiu būdu besimokančiojo identitetą:**

- savaiminio mokymo(si) procesuose *vaikai pozicionuoja save kaip aktyvius tokio proceso dalyvius, prisiimdami naujus (besimokančiojo ir socialinius) vaidmenis*, ir suaugusiuosius, kai, reflektuojant tradicinius ir postmodernius jų vaidmenis, aktualizuojamas jų transformacijos poreikis (nuo tradicinių link postmodernųjų). *Aktyvaus savaiminio mokymo(si) proceso dalyvio/kūrėjo pozicija vaikams reiškia naujas galimybes mokymui(si) išbandant/prisiimant naujus vaidmenis, kurie įvairiai pasireiškia*. Vaiko-kūrėjo dalyvio pozicija konstruojama (pa)neigiant vaikų savaiminio mokymo(si) kultūros stereotipus. Siekdami keisti suaugusiųjų stereotipinį mąstymą apie vaikų mokymo(si) (sub)kultūras, skiriamas lyties pagrindu, vaikai teigia, kad jų mokymui(si) kaip kultūrinei raiškai būdingas ne tik specifikuojantis, bet ir universalizuojantis turinys/pobūdis (berniukai mokosi „moteriškų“ dalykų, mergaitės „vyriškų“, taip pat, kaip (pa)naudoti informacines/komunikacines technologijas mokymui(si): kompiuteriai, žaidimai, internetas – „ne vien blogis“ ir kt.);
- savaiminio mokymo(si) procesuose *vaikams reikšmingas suaugusiųjų vaidmuo* (suaugusieji nėra proceso periferijoje). Tačiau *vaikai aktualizuoja netradicinius suaugusiųjų vaidmenis* (kai suaugusieji atsižvelgia į vaiko susidomėjimą, suteikia jam laisvę, pasitiki, konsultuoja bei padrąsina vaiką, pripažįsta jo pasiekimus, (su)teikia galimybių atsiskleisti vaiko talentui, pripažįsta nesantys „visažiniai“, moko tiesiog „būdami šalia“ ir patys mokosi kartu su vaiku) *kaip sąlygą jų/vaikų savaiminiam mokymui(si) socialinėje-kultūrinėje partnerystėje su suaugusiaisiais*;
- vaikų ir suaugusiųjų vaidmenų metakontekstuose *savaiminis mokymas(is) įprasminamas kaip interakcija/socialinis-kultūrinis, komunikacinis veiksmas, kurio pagrindas tarpkultūrinis polilogas*, – būtinas kontekstas kuriant bendrąją žmogaus mokymo(si) per gyvenimą kultūrą kaip multikultūrinį reiškinį. Suaugusiųjų vaidmenų transformacijos poreikis generalizuoja idėją kaip sąlygą tokio proceso vyksmui, kurio esmę galima conceptualizuoti taip: savaiminio mokymo(si) procesai įgalina vaikus konstruoti bendrąją žmogaus mokymo(si) kultūrą, išsaugant kiekvienos (sub)kultūros (šiuo atveju – vaikų ir suaugusiųjų) autentiškumą, orumą, tarpusavio pagarbą kultūrų koegzistavimo sąlygomis (o ne siekiant manipuluoti vaiko prigimtimi). Tai reiškia vaikų ir suaugusiųjų kaip skirtingų generacinių kartu atstovų, kitiškių sociokultūrinių individų kooperavimąsi, siekiant bendro tikslo – vaikų kaip bendros mokymo(si) kultūros lygiaverčių bendraautorių įgalinimo per savaiminio mokymo(si) procesų vyksmą. Tuomet vaiko vaidmuo yra pozicionuojamas kaip aktyvaus savo mokymo(si) proceso, o kartu ir savaiminio mokymo(si) kultūros kūrėjo;
- *visa tai tampa vaikams vertybiniu pagrindu projektuojant savo išjungimą į mokymo(si)*

*per gyvenimą kultūrą, formuluojant įsamenintą/individualią (todėl specifikuotą), bet kartu ir universalizuojančią savaiminio mokymo(si) misiją, kuri įprasmina jų, kaip sociokultūrinių individų autorystę. Misijos turinys įprasmina vaiko autorystės raišką, kurią galima konceptualizuoti taip: vaiko nauja kitoniško (savaiminio) mokymo(si) patirtis suprantama kaip socialinę realybę konstruojančio veikėjo raiška. Vaikas globalizuoja mokymą(si) jį specifikuodamas ir tokiu būdu universalizuoja savo kaip *kitoniškai/savaiminiu* būdu besimokančiojo identitetą žmogaus mokymo(si) kaip socialinio-kultūrinio proceso kontekste. Taigi vaikai pozicionuoja save kaip savaiminiu būdu besimokančius socialinius-kultūrinius individus, dalyvaujančius šiuolaikinės/postmodernistinės visuomenės mokymo(si) procesuose ir kuriančius bendrąją žmogaus mokymo(si) per gyvenimą kultūrą.*

## REKOMENDACIJOS DISKURSO VIEŠINIMUI

**Vyraujant edukologijoje požiūriams į vaiką, taip pat ir į savaiminio mokymo(si) kultūrą laisvose, lokalizuotose aplinkose (ypač namų) kaip nuo formaliojo mokymo(si) nutolusią vaikų gyvenimo sritį, būtinos naujos žinios, kurios leistų šį diskursą viešinti ryšiuose su formalioju, neformalioju ir žmogaus mokymo(si) per (visą) gyvenimą kontekstais:**

- *aktualizuoti demokratijos kultūra grindžiamai edukologijai/pedagogikai būdingas kultūrinio reliatyvizmo bei pliuralizmo kryptis*, nes jos išryškina vaikų artikuliuojamą poreikį suaugusiųjų vaidmenų transformacijoms, keičiant tradicinę/linarinę vaiko-suaugusiojo (nuo suaugusiojo „einančią“) sąveiką į diskursyvų (multi)polilogą. Tokiomis sąlygomis tiek vaikas, tiek suaugusysis išsaugotų savo orumą ir autonomiškumą bei kooperuotųsi/solidarizuotųsi kuriant bendrąją žmogaus mokymo(si) kultūrą, kurioje yra galimybių vaiko kultūrinei ne tik universalizavimosi, bet ir specifikavimosi raiškai. Siekiant šia kryptimi plėtoti savaiminį mokymą(si), pageidautinas intersubjektyvus vaikų ir suaugusiųjų (multi)polilogas, kuriame būtų sąlygos realizuotiis vaikų kitoniškumui/individualiai raiškai;
- *į mokymo(si) per (visą) gyvenimą kultūros koncepciją reikėtų žvelgti kaip į mokymo(si) kultūrų (multi)polilogą*, kuriame dalyvauja/mokosi įvairios socialinės grupės pagal amžių, lytį, socialinę patirtį ir kt., tarp jų ir vaikai kaip jauniausia amžiumi sociokultūrinė grupė. Vaikų mokymo(si) kultūrą patartina vertinti kaip (sub)kultūrą, reikšmingą bendrosios mokymo(si) per (visą) gyvenimą kultūros raiškai. Svarbu suprasti, jog holistinio (visaapimančio) žmogaus mokymo(si) kontinuume ypatingą reikšmę įgyja ne tik formalusis, neformalusis, bet ir informalusis (savaiminis bei savivaldus mokymas(is)). Todėl būtina jų, kaip skirtingų mokymo(si) (sub)kultūrų bei (sub)kokybių, papildančių viena kitą, dermė;
- *savaiminį vaikų mokymą(si) siūlytina vertinti kaip papildantį mokymo(si) per (visą) gyvenimą kultūros koncepciją tokiomis sampratomis*: akcentu į mokymo(si) procesą, o ne tik į rezultatą, dėmesiu laisvai, neinstitucionalizuotai aplinkai, įtraukiant malonaus mokymo(si) kontekstus. Vaikų savaiminio mokymo(si) (sub)kultūros kontekstas papildo inovatyvių mokymo(si) formų koncepciją o kartu ir mokymo(si) paradigmos raiškos įvairovę, kuri ypač svarbi tokiose aplinkose, kuriose galima eksperimentuoti, tyrinėti, mokytiis vieniems iš kitų, pasirenkant komunikacijai reikšmingas formas ir partnerius;
- *patartina praplėsti į vaiką orientuoto mokymo(si) paradigmą naujų žinių kontekstais* – integruoti savaiminio mokymo(si) sampratą, kurios leidžia suprasti vaiko kaip savaiminiu būdu besimokančiojo identitetą, o vaikų mokymą(si) atskleidžia kaip specifikuotą mokymo(si) (sub)kultūrą. Žinios įgalintų pozicionuotis į vaiką kaip sociokultūrinį, kuriantįjį individą, aktyviai dalyvaujantį įprasminant postmodernistinei, žinių kūrybos visuomenei būdingą žmogaus mokymo(si) per (visą) gyvenimą kultūrą ir tampantį bendrosios edukacinės kultūros dalimi. Tai leistų integruoti į vaiką orientuoto mokymo(si) koncepcijoje naujas žinias, nes savaiminis mokymas(is) turėtų būtų suprantamas kaip malonus ir

prasmingas socialinis-kultūrinis procesas, vykstantis kasdienybės gyvenimo situacijose, įvairių lokalių aplinkų kontekstuose, priimant iššūkius ir naudojantis jų teikiamomis galimybėmis mokymui(si) šeimos/namų, laisvalaikio, komunikacinėse ir kt. sferose. Tuomet vaikų savaiminio mokymo(si) kultūros diskursui būtų būdingi visi kontekstai, kurie įprasmina žmogaus mokymą(si) per gyvenimą, naudojant imitacinio, mokymosi atrandant, eksperimentuojant bei tyrinėjant būdus, kurie ypač būdingi vaikų savaiminio mokymo(si) kultūrai;

- *į vaikų orientuotos paradigmos žinių viešinimui* yra svarbu atskleisti vaikų savaiminio mokymo(si) kontekstus *radikalaus pliuralizmo* prieigose. Tai suponuoja/įgalina diskursų įvairovę, leidžiančių (pasi)tikėti vaikui, jo pajėgumu savarankiškai priimti sprendimus ir būti atsakingam už jų įgyvendinimą. Šios idėjos reikalauja iš pedagogo ne tik kitokio/netricinio mąstymo, bet ir naujų vertybinių-kultūrinių orientacijų (pirmiausia, į patį vaiką, jo mokymo(si) tikslus, priemones bei rezultatus);
- *į vaikų orientuotoje paradigmoje taip pat yra tinkamos tos radikalaus pliuralizmo idėjos*, kurios akcentuoja *vaikų mokymo(si) sistemų liberalizavimą*. Šis požiūris į vaikų situaciją švietime/ugdyme(si) atkreipia dėmesį į vaikų ir suaugusiųjų santykių socialinį, kultūrinį pobūdį bei sudaro galimybes peržiūrėti tokius edukacinius reiškinius kaip vaiko/asmenybės ugdymas(is) mokantis *laisvei ir laisvėje* (t. y. demokratijos kultūrai). Tai keičia požiūrį į vaikus, jų mokymą(si), leidžia toleruoti vaikų ir suaugusiųjų, kaip dviejų pagal amžių ir sociokultūrinę patirtį skirtingų grupių bei individų, socialinės sąveikos įvairovę. Pageidautina aktualizuoti ir tai, jog siekiant kurti *multikultūrinę/nekonfliktinę* vaikų ir suaugusiųjų *sąveika* grindžiamą mokymo(si) kultūrą, reikalingas jų, kaip dviejų skirtingų socialinių-kultūrinių grupių, (*multi*)*polilogas*, kurio pagrindas – *kultūrinis pliuralizmas*;
- *diskursui viešinimui trukdo indoktrinuoto pobūdžio žinios* apie vaikus ir jų savaiminio mokymo(si) kultūrą laisvoje kasdienybės aplinkoje, visų pirma tokios kaip: „vaikų bendruomenės mokymas(is) – nesėkmingas bandymas (pa)mėgdžioti suaugusiuosius“, „savaiminis mokymas(is) vasaros atostogų metu nėra „tikras“ mokymas(is)“, „vaikas – žmogus, kuriuo (pasi)tikėti reikia atsargiai“, „vaikas nėra socialiai įgalus/pajėgus savarankiškai priimti sprendimus ir būti atsakingas už jų realizavimą“, „vaikas sėkmingai mokosi tik vadovaujamas/prižiūrimas suaugusiojo“, „vaikas ne visada suvokia mokymo(si) prasmes“ ir kt.;
- *vaikų savaiminio mokymo(si) kultūros socialinio-edukacinio diskurso mokslinis-prakseologinis viešinimas reikalauja žinių, turinčių ne tik naujumo, bet ir šokiruojantį, intriguojantį pobūdį* jas įprasminančiajam. Jos tuomet turėtų būti „turtingos“ ne tik teorinių-mokslinių, bet ir prakseologinių prasmių, nes tai žinios iš vaikų kasdienybės pasaulio, kuris būdamas nuolatinėje kaitoje ne visuomet patenka į edukologijos/pedagogikos mokslinių diskursų sferas. Būtent tokių žinių pagrindu galima konstruoti, rekonstruoti bei perkonstruoti žinias apie vaiką kaip besimokantįjį, kuriantį suaugusiesiems reikšmingą mokymo(si) praktiką. Tačiau šių žinių reikšmingumas gali tapti abejotinas, jei suaugusiesiems (tiek mokslininkams, tiek ir pedagogams bei tėvams) yra būdingos indoktrinuotos sampratos/stereotipai apie vaikus ir/ar jų mokymo(si) kultūros pasiekimus. Todėl svarbu vaikų savaiminį mokymą(si) namų kaip kasdienybės aplinkoje vasaros atostogų metu suprasti socialinių-kultūrinių, kognityvinių prasmių daugybiškumo/daugybingumo kontekstuose.

### **Rekomendacijos mokslininkams-tyrėjams:**

- *atliekant tyrimus žmogaus mokymo(si) per gyvenimą paradigmoje, siūlytina vadovautis kultūrologine perspektyva, (i)jungiant į vaikų orientuotą paradigmą*. Šiuo atveju patartina vengti vaikų ir suaugusiųjų, taip pat formaliojo, neformaliojo ir informального/savaiminio mokymo(si) (sub)kultūrų, (sub)kokybių hierarchizavimo. Patartina tirti vaikų savaiminį mokymą(si) kaip bendrosios/edukacinės žmonių mokymo(si) per gyvenimą kultūros reišk-

kinį (fenomeną). Tokios tyrimo metodologijos pritaikomumas sąlygoja būtinybę tyrėjams atsisakyti indoktrinuotų požiūrių į vaiką kaip nepakankamai brandų socialinį-kultūrinį individą, kurio mokymas(is) yra dažnai lyginimas su suaugusiojo mokymu(si);

- *organizuojant vaikystės/vaikų gyvenimo reiškinių kultūrologinio pobūdžio edukacinius tyrimus rekomenduojama taikyti laisvąjį (nestruktūruotą) teminį rašinį kaip kokybinį metodą, įgalinantį vaikus (pa)viešinti savo kitiškių patirčių naratyvus.* Ypač šis metodas tinka edukaciniams/kultūrologiniams tyrimams, kurie yra susiję su lokalizuotomis aplinkomis ir subjektyvuota tikrove, kai vaikai yra laisvi kurti savo mokymo(si) subkultūras. Be to, laisvojo (nestruktūruoto) teminio rašinio kaip kokybinio metodo įvaldymas, jo pagrindu gauti duomenys (iš vaikų gyvenimo kasdienybės) leistų praplėsti šiuolaikinę mokymo(si) paradigmą vaikų laisvosios/savaiminio mokymo(si) kultūros naratyvais: kitiškiška mokymo(si) patirtimi, pačių vaikų atrastais/sukurtais bei kūrybiškai taikomais mokymo(si) būdais, formomis ir kt. Disertacijos prieduose pateikiama autorės sukurtas kokybinio tyrimo metodas/instrumentas – L tipo laisvasis (nestruktūruotas) teminis vaikų rašinys ir jo taikymo metodika (žr. 2, 3, 4 priedus);
- *rekomenduojama vadovautis tokiais pagrindiniais rašinio taikymo ir realizavimo metodikos principais:* labai svarbi yra pačių vaikų nuomonė ir jų teikiama informacija, vaikas yra aktyvus savo kasdienybės tyrimo proceso dalyvis (veikėjas ir kūrėjas). Patartina skatinti vaikų smalsumą pasitelkiant „intrigą“ bei „provokacijas“ kaip stimulą savo „nematomo/nepastebimo“ (suaugusiesiems) gyvenimo bei mokymo(si) patirčių viešinimui. Svarbus laisvas vaiko apsisprendimas (dalyvauti/nedalyvauti tyrime ar pasitraukti iš jo). Reikšmingos ir tokios sąlygos: kai žinias apie save perduoda patys vaikai, būtinas interaktyvus dialogas su jais, pasitelkiant kasdienėje (vaikų) praktikoje vartojamą kalbos stilių (patrauklų); būtina bendradarbiavimo formų – inovatyvių (interaktyvios/nuotolinės – el. paštas) bei tradicinių (telefonas, „tradicinis“ paštas) dermė; vaikų ↔ suaugusiųjų (tyrėjo ↔ mokytojų/pedagogų ↔ tėvų) interakcijų proceso, kuriame visi yra lygiaverčiai partneriai, inspiravimas. Išskirtina yra tai, kad, taikant vaikų patirties/naratyvinius tyrimus, jau pačiame tyrimo procese vaikams kaip dalyviams svarbu leisti/sudaryti sąlygas realizuoti savo pasirinkimus. Disertacijos prieduose pateikiama vaikų rašinio kaip tyrimo instrumento taikymo metodika, pasitelkiant vaikų rašinių konkurso aplinką (žr. 2, 3, 4 priedus);
- *siūlytina mokslinio-empirinio tyrimo rezultatus pristatyti (viešinti ir skleisti) jo dalyviams tebevykstant tyrimui, (multi)dialogine forma.* Patartina organizuoti mokslinį-praktinį forumą, kuriame galėtų dalyvauti visi ugdymo(si) veikėjai (vaikai, pedagogai, tėvai) ir mokslininkai-tyrėjai. Stiprinant, palaikant ryšį su tyrimo dalyviais rekomenduojama (forumo metu, viešai) padėkoti jiems, pavyzdžiui: įteikti padėkas vaikams, pažymėjimus pedagogams, nedidelius simbolinius suvenyrus, elektroninio formato knygą su tyrimo dalyvių rašiniiais/naratyvais, kurie pateikiami nenurodant duomenų, leidžiančių identifikuoti konkrečius vaikus. Disertacijos prieduose pateikiama medžiaga, kaip organizuoti tokio pobūdžio teorinio-empirinio tyrimo rezultatų viešinimą ir sklaidą (žr. 5, 6, 7, 8, 9, 10 priedus);
- siekiant (pa)viešinti vaikų naratyvus, rekomenduojama *pasitelkti vaikų rašinių konkurso aplinką, kai vaikas jau pačiame tyrimo procese tampa aktyviu dalyviu, veikėju, kūrėju, prisidedančiu prie diskurso mokslinio-prakseologinio viešinimo* (jam prieinama ir priimtina forma);
- *siūlytina aktualizuoti mokslinėse-praktinėse diskusijose suaugusiųjų (mokslininkų-tyrėjų ir ugdytojų praktikų) (multi)dialogo su vaikais praktiką.* Svarbu yra tai, jog tarpusavyje bendraudami diskusijos dalyviai prisiima vaidmenis, orientuotus į indoktrinuotų požiūrių įveikimą/atsisakymą: į vaikus ir jų mokymo(si) kultūrą bei į savo pedagoginę kultūrą santykiuose su vaikais. Tuo siekiama *inicijuoti pokyčius pedagogų ir tėvų kaip suaugusiųjų pedagoginiame/mentaliname mąstyme.* Dialogo naratyviniame įprasminimui siūlyti-



na pasirinkti tas kalbines praktikas, kurios yra būdingos tiriamųjų grupėms sąveikaujant kasdienybėje, pavyzdžiui, ugdytojų (pedagogų ir tėvų), vaikų kalbėjimo stilių. Tuo skatinamas yra tyrimo dalyvių domėjimasis moksliniais tyrimais ir sudaromos galimybės išvelgti praktinį jų prasmingumą. Kita vertus, ir pedagogai yra skatinami domėtis vaikais, jų veikla socialinių-kultūrinių, fizinių, komunikacinių aplinkų įvairovėje. Tuomet vaikų savaiminis mokymas(is) namų aplinkoje tampa *pedagoginį smalsumą, žinių siekį skatinančiu fenomenaliu reiškiniu*, kviečiančiu suaugusiuosius (pedagogus, tėvus) jį pažinti ir *priimti į vaiką orientuotą paradigmą ne dogmatiškai* (ne kaip sudarytą „gatavų“ žinių rinkinį/konstrukta), *bet kaip gyvenimo realybėje kartu su vaikais diskursyviai konstruojama naująjį žinojimą*.

### **Rekomendacijos švietimo (formaliojo, neformaliojo, informального) strategams:**

- *siūlytina į mokymo(si) per gyvenimą strategiją žvelgti kaip į multikultūrinę*, apimančią ir vaikų mokymo(si) (sub)kultūrinę įvairovę – ne tik formalųjį, neformalųjį, bet ir informalių-jį/savaiminį mokymą(si). Strategija turi apimti vaikų savaiminį mokymą(si) kaip svarbų jų sociokultūrinio, edukacinio kompetentingumo įrodymą išjungiant jiems į mokymo(si) per gyvenimą procesus;
- *identifikuojant vaikų savaiminio mokymo(si) kultūros socialinio-edukacinio diskurso prasmes į vaiką orientuotos paradigmos kontekste, galima atrasti naujų idėjų vaikų savaiminio mokymo(si) kultūros plėtojimui/įgalinimui ir kurti sąlygas, palaikančias šią kultūrą*, kaip fenomenalų žinių kūrybos visuomenės reiškinį, „turtinę“ socialinių-kultūrinių, edukacinių prasmų bei kontekstų. Šie kontekstai, prasmės itin reikšmingi besiorientuojantiems į „laisvojo“ ugdymo(si) paradigmą, pedagogines sistemas, įprasminančias vaiko kaip individo patirtį ir jo savaiminio mokymo(si) būdus. Vaikų savaiminio mokymo(si) kultūros suvokimas galimas konstruojant jį „laisvojo“ ugdymo(si), kaip alternatyvaus tradiciniam, paradigmoje. Tuomet vaikas yra pozicionuojamas kaip individas, laisvės situacijose aktyviai konstruojantis prasmingą/reikšmingą socialinę-kultūrinę patirtį ir jai įgyti reikalingas/palankias sąlygas. Tokiu būdu suvokiamas ir įprasminamas vaiko, kultūros kūrėjo, gebančio solidarizuotis/kooperuotis su kitais kultūros kūrėjais, vaidmuo;
- *būtina vertinti vaikų savaiminį mokymą(si), vykstantį lokalizuotoje namų aplinkoje, vasaros atostogų metu kaip reiškinį, turintį socialinį-edukacinį, kultūrinį-kreatyvinį, rekreacinį vertingumą*. Siūlytina nelyginti jo su formaliuoju mokymu(si) (jį hierarchizuojant, pozicionuojant kaip vertingesnį) ir taikant suaugusiųjų mokymui(si) būdingas taisykles, rezultatus; žvelgti į savaiminį mokymą(si) kaip specifikuotą, vykstantį kasdienybės aplinkų įvairovėje, reikšmingą tiek vaikui, tiek suaugusiajam, ir (su)teikiantį naujo/kitoniško pažinimo/mokymo(si) patirčių;
- *siūlytina, rengiant pedagogų atestacijos ir kvalifikacijos standartus, atsižvelgti į tokią kompetenciją kaip mokėjimą/gebėjimą mokytis savaiminiu būdu pačiam ir mokytis mokytis (savaiminiu būdu) kitus;*
- *svarbu praplėsti vaikų mokymo(si) standartų bei mokymo(si) pažangos ir pasiekimų/rezultatų vertinimo sistemos sampratą*. Rengiant standartus, siūlytina atkreipti dėmesį/orientuotis į vaikų gebėjimą mokytis savaiminiu būdu įvairiose, laisvose (ypač kasdienio gyvenimo) aplinkose, o įgytą mokymo(si) patirtį vertinti kaip reikšmingą edukacinį rezultatą ir mokymosi spręsti gyvenimo problemas kompetentingumą;
- *rekomenduotina kurti/rengti naujas (praplėsti esamas) mokymo(si) standartų bei mokymo(si) pažangos ir pasiekimų/rezultatų vertinimo sistemas, orientuotas į vaikų savaiminį mokymą(si) lokalizuotoje/kasdienio gyvenimo namų aplinkoje kaip išitraukimo į mokymo(si) per gyvenimą kultūrą mokslinę-prakseologinę prieigą*. Siekiant tai realizuoti galima (pasi)naudoti užsienio šalių (JAV, Norvegijos, Australijos ir kt.) patirtimi, aktualizuo-

jančia pirmiausia šeimos įsitraukimą ne tik į formaliojo, neformaliojo, bet ir savaiminio mokymo(si) procesus, ypač į tuos, kurie vyksta lokalizuotoje, namų aplinkoje. Tuomet ypač akcentuojamas vaiko savaiminis mokymas(is) kartu su šeima įvairiose viešosiose socialinėse-kultūrinėse aplinkose (muziejuose, bibliotekose, galerijose ir pan.) kaip ugdymo (tėvams ir pedagogams) labai svarbiose vaikų mokymo(si) sferose.

### **Rekomendacijos tėvams:**

- *pasitelkti pedagogines žinias, kurios leistų suprasti, jog vaikai mokosi ne tik rudenį–pavasari, bet ir vasaros atostogų metu, patirdami įspūdžių ir nuotykių, t. y. mokosi savaiminiu būdu. Toks mokymas(is) vyksta netradicinėse/laisvose aplinkose ir situacijose, tokiose kaip vasaros atostogų namuose. Vasaros atostogų, namų aplinkos edukacine/pedagogine prasme yra reikšmingos vaikų savaiminiam mokymui(si), nes užsiimdami tuo, kas jiems patinka, vaikai atranda naujų galimybių kitoniškų mokymo(si) poreikių realizavimui. Todėl savaiminis mokymas(is) tampa įdomia pramoga, nes galima laisvai pasirinkti: mokymosi vietą ir laiką, su kuo mokytis aplinkų, situacijų ir veiklų įvairovėje, taikyti skirtingus mokymo(si) būdus bei naudoti įvairius šaltinius. Savaiminiu būdu vaikai mokosi to, kas juos pačius labiausiai domina, sugalvoja įdomių eksperimentų, išbando įvairias saviraiškos formas. Visa tai reiškia, kad vasaros atostogų metu namų aplinkos sąlygomis vaikai mokosi kitaip negu mokykloje, t. y. savaiminio mokymo(si) būdu. Tačiau primygtinai siūlant vasaros atostogų metu vaikams nepamiršti mokyklinių (formaliojo mokymosi) dalykų bei užduočių, kitoniško mokymo(si) galimybės yra (ap)ribojamos;*
- *svarbu suprasti, jog savaiminis mokymas(is) visokeriopai padeda vaikams ugdyti(s) gebėjimus: organizuoti mokymą(si), planuoti veiklą, mokytis keliais būdais, panaudoti įvairias aplinkas ir kt. Be to, savaiminis mokymas(is) reikšmingas ne tik vaikams, bet ir suaugusiems, nes padeda įsijungti į mokymą(si) kaip dialogą tarp vaikų ir suaugusiųjų, o kartu į mokymo(si) per gyvenimą procesus. Savaiminio mokymo(si) procesuose vaikai siekia asmeninių tikslų, kurie realizuojami užsiimant jiems patiems priimtinomis veiklomis;*
- *siūlytina atskleisti privalumus „laisvojo“ mokymo(si), kai vaikas pats pasirinkdamas/(susi)kurdamas mokymo(si) tvarką/taisykles, kitų (tėvų ir kt. namiškių) neverčiamas mokosi savaiminiu būdu. Pageidautina, kad tėvai nereikalautų perkelti/taikyti formaliojo mokymo(si) elementų į namų aplinką, užgožiant, (nu)slopinant natūralų/savaiminį vaikų mokymą(si), t. y. leistų vaikų mokymui(si) namų aplinkoje vykti natūraliai;*
- *sudarant sąlygas vaikams mokytis savaiminiu būdu, svarbu tėvams konsultuoti pačius vaikus padedant suprasti šį procesą kaip vykstantį kitoniškai (vasaros atostogų metu namų aplinkos sąlygomis) ir reikalaujantį: naujų aplinkų, naujų idėjų, kitoniškų mokymo(si) būdų, kitoniškų mokymo(si) formų taikymo, kitoniškų rezultatų siekimo, kitoniško proceso, kitoniškų vaidmenų. Patartina akcentuoti savaiminio mokymo(si) procesą kaip malonų, įkvepiantį kūrybinius atradimus, eksperimentavimą, kurie padeda vaikui iš naujo atrasti save, namų aplinką, vertinti tėvus kaip išmintingus partnerius, tarpininkaujančius vaikams, realizuojant jiems pasirinkimą įvairovę ir priimant atsakomybę už juos.*

### **Rekomendacijos pedagogams:**

- *būtų reikšminga jungti formaliojo, neformaliojo ir informального mokymo(si) aplinkas, taikant/pasitelkiant (perkeliant į jas) savaiminiam mokymui(si) būdingą būdų, formų, šaltinių įvairovę bei kūrybiškai juos derinant. Tačiau pedagogai pirmiausia patys turi būti smalsūs, trokštantys naujų žinių, išbandę ir dabar tebetaikantys tokius savaiminio mokymo(si) būdus kaip eksperimentavimas, tyrinėjimas, patirties reflektavimas. Tai svarbi sąlyga, siekiant užtikrinti savaiminio mokymo(si) tęstinumą per formaliojo, neformaliojo ir informального/savaiminio mokymo(si) dermę (perkeliant savaiminį mokymą(si) į formaliojo bei neformaliojo mokymo(si) sistemas);*

- *pedagogams siūlytina į vaiką orientuotą paradigmą taikyti ne tik pradinio, bet ir dalykinio mokymo(si) sistemoje.* Būtų reikšminga išsaugoti/puoseleėti vaikų požiūrį į mokymą(si) kaip visuminį socialinį-kultūrinį veiksma, perimant mokymo(si) iš aplinkų tradiciją, kuri ryški pradinėse klasėse mokantis įvairių dalykų, kai juos jungia vieno ir to paties pedagogo veikla, nukreipta į pačius vaikus, jų mokymo(si) kultūrą, o ne tik į dalyką ir mokymo(si) rezultatus.

**Pedagogams tampa svarbia vaikų ir tėvų konsultavimo savaiminio mokymo(si) klausimais funkcija.** Ją atlikti galėtų pedagogai, turintys savaiminio mokymo(si) patirties ir toleruojantys šį reiškinį kaip svarbų vaikams, jų mokymo(si) kultūrai (jos įgalinimui/puoselėjimui). Šią veiklą realizuoti galėtų ir specialistai/pedagogai konsultantai, kuriems yra priimtinas nedirektyvus, į reflektvų dialogą, vaikų mokymo(si) situacijas (jų supratimą) orientuotų konsultavimo praktikų/prieigų taikymas:

- *sudarant sąlygas vaikams mokytis savaiminiu būdu, svarbu konsultuoti vaikus padedant suprasti savaiminį mokymą(si) kaip vykstantį kitoniškai (vasaros atostogų metu namų aplinkos sąlygomis) ir skatinti reflektuoti apie jį, orientuojantis į skirtingas vaikų patirtis bei kasdienybės išgyvenimus, siekiant įgalinti juos tapti/būti savo mokymo(si) proceso ir rezultatų kūrėjais/autorais.* Tai galima realizuoti pasitelkiant disertacijos autorės sukurtą kokybinio tyrimo instrumentą – L tipo laisvąjį (nestruktūruotą) teminį vaikų rašinį ir parengtą jo taikymo metodiką (pateikiama 2, 3, 4 prieduose);
- *vaikų konsultavimui siūlytina pasitelkti komunikacines formas, plėtojant: grupės diskusiją, tradicinio ir netradicinio/kitoniško (savaiminio) mokymo(si) patirčių refleksiją (individualią ir/ar grupėje, dalijantis savita patirtimi su kitais), mokymo(si) kasdiniame gyvenime situacijų, atvejų analizę. Plėtojant (multi)polilogą siūlytina organizuoti bendras – vaikų ir tėvų konsultacijas, pasitelkiant mokymo(si) grupėje metodikas;*
- *pripažįstant ir toleruojant vaikų savaiminį mokymą(si), sudaromos sąlygos jo vyksmui šeimoje ir su šeima, kai artimieji (tėvai, broliai/seserys ir kt.) tampa vaikų mokymo(si) partneriais. Todėl siekiant sudaryti palankias sąlygas savaiminio mokymo(si) vyksmui, svarbu taip pat ugdyti tuos tėvus (konsultavimo) gebėjimus, kurie ypač reikalingi konsultuojant visų pirma savo vaikus;*
- *tėvų konsultavimas turėtų būti susijęs su naujomis žiniomis, tėvų įsitikinimų ir požiūrių kaita bei stereotipų atsisakymu, naujų/netradicinių vaidmenų prisiėmimu bei sudarymu sąlygų vaikams mokytis atrandant, eksperimentuojant, tyrinėjant ir kt., t. y. savaiminio mokymo(si) būdais. Pedagogams konsultuojant tėvus siūlytina padėti jiems suformuluoti/sukurti sėkmingas sąlygas vaikų savaiminiam mokymui(si), aktualizuojant tradicinių vaidmenų/pozicijos netinkamumą vaikų savaiminio mokymo(si) procesuose. Rekomenduotina tėvams pozicionuoti si) vaikams reikšmingus vaidmenis: vaiko-kūrėjo, aktyvaus dalyvio, mokymo(si) tvarkos/taisyklių autoriaus;*
- *būtų reikšminga padėti tėvams identifikuoti, kokius vaidmenis/pozicijas jie užima vaikų savaiminio mokymo(si) procesuose. Siūlytina atkreipti dėmesį į tai, kad vaikams yra reikšmingi netradiciniai suaugusiųjų/tėvų vaidmenys: kai jie atsižvelgia į vaiko susidomėjimą ir skatina jį, suteikia jam laisvę, pasitiki vaiku, konsultuoja, (su)teikia galimybių atsiskleisti vaiko talentui, „būdami šalia“ patys mokosi kartu su vaiku ir pan. Tuo tarpu tradicinės pozicijos (tokios kaip „visažinis“, draudžiantis, reikalaujantis paklusti ar iškeltantis save, savo elgesį kaip nediskutuotiną pavyzdį, siekiant įtvirtinti savo autoritetą), apriboja vaikų savaiminio mokymo(si) kultūros kūrimą(si), todėl sukelia jų priešišumą/nepaklusnumą;*
- *svarbu aktualizuoti, jog pagrindinė sėkmingo savaiminio mokymo(si) namų aplinkoje vasaros atostogų metu yra sąlyga tokia: tėvai patys turi būti smalsūs, trokštantys naujų žinių, išbandę vieną pagrindinių savaiminio mokymosi būdų – eksperimentavimą ir tebe-taikantys savaiminį mokymą(si). Siūlytina vengti vaikų savaiminį mokymą(si) nuverti-*

nančių teiginių: „vaikai gali išmokyti blogų dalykų, kai yra neprižiūrimi“; „vaikai nepaiso įprastos namų tvarkos“; „būdami tarp bendraamžių/draugų išmoks netinkamo elgesio“; „vaikai turi paaiškinti, parodyti tėvams savo veiklos rezultatus“. Svarbu, kad tėvai ne tik leistų, bet ir skatintų vaikus įsijungti į savaiminio mokymo(si) procesus, nes toks mokymas(is) – tai galimybė vaikams *ugdysis prieraišumą tėvams, namiškiams*.

### **Rekomendacijos aukštosioms mokykloms (rengiančioms edukologus/pedagogus) bei kvalifikacijos tobulinimo ir perkvalifikavimo institucijoms:**

- *siūlytina aiškinant pedagogams mokymo(si) per (visą) gyvenimą paradigmos idėjas, jas praplėsti socialinėmis, kultūrologinėmis – kultūrų įvairovės idėjomis*. Aktualizuoti, jog holistinio (visaapimančio) žmogaus mokymo(si) kontinuume ypatingą reikšmę įgyja ne tik formalusis, neformalusis, bet ir informalusis (savaiminis bei savivaldus mokymas(is)). Būtina jų, kaip skirtingų mokymo(si) (sub)kultūrų bei (sub)kokybių, papildančių viena kitą, dermė;
- svarbu aktualizuoti, kad *savaiminio mokymo(si) (sub)kultūrai būdingas natūralus žmogaus/vaiko siekis mokytis* gyvenimo (veiklų, jų sričių, situacijų, aplinkų) įvairovėje, reflektuojant bei plėtojant įgytąsias (funkcionalias/gyvenimiškas) patirtis, žinias, gebėjimus bei įgūdžius. Perkeliant šį siekį iš kasdienės gyvenimo praktikos galima paskatinti įsitraukti besimokančiuosius į nuolatinį, visaapimančią mokymą(si) per (visą) gyvenimą informalaus/kasdienio gyvenimo, viešųjų kultūrinių, socialinių-praktinių ir formaliojo bei neformaliojo mokymo(si) aplinkų dermėje;
- *būtu reikšminga mokyti pedagogus būdu, leidžiančiu perkelti savaiminio kaip netradicinio mokymo(si) (sub)kultūrą iš žmogaus/vaiko kasdienio gyvenimo bei praktinės veiklos sferų į formaliojo ir neformaliojo mokymo(si) praktikas (aplinkas, situacijas), taikant imitacinio, mokymosi atrandant, eksperimentuojant, tyrinėjant ir kt. būdų prielaidas*;
- rengiant programas pedagogams svarbu *atsisakyti/padėti išvengti indoktrinacijos, formaliojo, neformaliojo ir informального/savaiminio mokymo(si) lyginimo bei jų tarpusavio hierarchizavimo (pozicionuojantis į formalųjį kaip patį vertingiausią)*. Šią veiklą realizuoti įgalina į vaiką orientuota paradigma, kuri gali ir turi būti taikoma ne tik pradinio, bet ir dalykinio mokymo(si) sistemoje. Ji leidžia aktualizuoti vaikų mokymo(si) (sub)kultūrų įvairovę, o savaiminį mokymą(si) – kaip vaikams malonų, priimtina, todėl patrauklų, išreiškiantį jų pasauliui būdingas mokymo(si) vertybes;
- *siūlytina pasitelkiant mokymo(si) grupėje, sutelktos (focus) grupės metodikas*, mokyti pedagogus atsigrežti ne tik į vaikų, bet ir į savo pačių kasdienį gyvenimą iš savaiminio mokymo(si) perspektyvos. Reflektuojant savaiminio mokymo(si) sferose įgytąsias patirtis, rekomenduojama orientuotis į jų įvairovę: analizuojant mokymo(si) kasdieniame gyvenime situacijas bei dalijantis vieniems su kitais savitomis/skirtingomis (daugybinėmis) patirtimis. Tokiu būdu galima interaktyviai/diskursyviai konstruoti naują mokymo(si) kaip prasmingo ir malonaus, todėl patrauklaus proceso supratimą. Kartu būtų galima (pa)skatinti pedagogus įsijungti į mokymo(si) per gyvenimą (iš gyvenimo ir gyvenimui) procesus/kultūrą. *Tai leistų įgalinti pedagogus (kaip besimokančiuosius) pirmiausia pačius tapti/būti savo mokymo(si) proceso ir rezultatų kūrėjais/autoriais, o tuomet padėti mokytis to kitiems*. Be to, *įgytąją patirtį būtų reikšminga (pri)taikyti ir konsultuojant vaikus bei tėvus savaiminio mokymo(si) klausimais*;
- siūlytina rengiant programas pradinį klasių ir mokytojų dalykininkams, neformaliojo ugdymo(si) specialistams (taip pat kvalifikacijos tobulinimui/perkvalifikavimui) *praplėsti programų turinį – integruoti naujas žinias ir ugdyti naujas kompetencijas, orientuotas į: vaikų sociokultūrinio pasaulio pažinimą, jų mokymo(si) (sub)kultūrų įvairovės suvokimą; kokybinių/vaikystės tyrimų metodologijos įvaldymą, įgalinant atlikti edukacinius, kultūrologinio pobūdžio tyrimus, siekiant pažinti vaikystės/vaikų gyvenimo reiškinius (o ypač*

tokius, kurie yra susiję su lokalizuotomis aplinkomis ir subjektyvuota tikrove, kai vaikai yra laisvi kurti savo mokymo(si) (sub)kultūras, panaudodami natūralias aplinkas jiems reikšmingų kasdienybės aplinkų įvairovėje); *tyrimų rezultatų taikymą* (svarbu aktualizuoti, jog pirmiausia jų (su)teikiamo naujojo žinojimo pagrindu būtina *keistis* patiems, o tuomet *keisti* mokymo(si) procesus, jį suprantant kaip komunikacinį veiksma, kuriame tiek vaikas, tiek suaugusysis tampa žmogumi, reflektuojančiu mokymo(si) (sub)kultūrų polilogą); *pedagogo konsultanto funkcijas*, jungiant klasikinę didaktiką su socialine-kultūrine, komunikacine (kuri apima naujus vaikų gyvenimo reiškinius, tarp jų ir vaikų savaiminio mokymo(si) kultūrą). Būtų reikšminga *praplėsti į inovatyvius mokymo(si) metodus orientuotus* programų kursus, jų turinį, integruojant/įtraukiant naujų žinių iš vaikų kasdienio gyvenimo namų aplinkoje kuriamos/konstruojamos savaiminio mokymo(si) kultūros, kai vaikai mokosi per atradimus, taiko komunikacinius mokymo(si) būdus, stebėjimą, pasitelkia fantaziją, kitų žmonių suformuluotų įsitikinimų pa(si)tikrinimą bei probleminio mokymo(si) būdus;

- *naujojo supratimo, žinojimo/žinių pagrindu siūlytina mokyti edukologus/pedagogus, neformaliojo ugdymo(si) specialistus kurti į edukaciją (švietimą, konsultavimą) orientuotas programas vaikams ir tėvams, kurios gali būti projektuojamos tokiomis kryptimis: vaikams padėti į(si)jungti į mokymo(si) per gyvenimą procesus, įgalinant juos kartu su suaugusiaisiais/tėvais mokytis savaiminiu būdu šeimos gyvenimo aplinkoje; tėvams padėti suprasti žmogaus mokymo(si) per (visą) gyvenimą paradigimą kaip reiškinį, kuriame dalyvauja įvairūs individai (pagal lytį, socialinę patirtį, amžių ir kt.), – ne tik suaugusieji, bet ir vaikai gyvenimo aplinkų ir situacijų įvairovėje; taip pat vaikų savaiminio mokymo(si) vertingumą, nes būtent tuomet formuojasi pagrindai mokymosi gebėjimų, grindžiamų savitu mokymosi stiliumi, turinčiu įtakos vėliau ir suaugusiojo mokymo(si) (sub)kultūrai.*

## Disertacijos rezultatų mokslinis apibūdinimas

*Disertacijos tema paskelbtos publikacijos tarptautiniuose recenzuojamuose periodiniuose mokslo leidiniuose:*

1. Juodaitytė, A., **Rūdytė, K.** (2007). Vaikų savaiminio mokymo(si) namų aplinkoje reikšmingumo diskursas. *Pedagogika: mokslo darbai*, 85, 135–145. ISSN 1392-0340. Referuojama DB: Central and Eastern European Online Library – C.E.E.O.L., EBSCO Publishing ir Online Computer Library Center – OCLC.
2. Juodaitytė, A., **Rūdytė, K.** (2009). Diskursas kaip socialinių-educacinių reiškinių kontekstualaus supratimo metodologinė prieiga. *Mokytojų ugdymas: mokslo darbai/Teacher education: research work*, 12, 27–43. ISSN 1822-119X. Referuojama DB: Index Copernicus.

*Disertacijos tema paskelbtos publikacijos kituose recenzuojamuose leidiniuose:*

3. Йудайтите, А., **Рудите, К.** (2008). Мифологизация педагогического смысла «свободной» учёбы (обучения) детей в представлениях родителей. *Образование и здоровье в педагогике ненасилия*. Санкт-Петербург: Издательство «67 гимназия. Verba Magistri». С. 455–471. ISBN 5-901198-15-8.

## Informacija apie disertacijos autorę

Kristina Rūdytė – Šiaulių universiteto Socialinės gerovės ir negalės studijų fakulteto Socialinės pedagogikos ir psichologijos katedros lektorė.

Išsilavinimas:

2000–2004 m. Šiaulių universitetas, Specialiosios pedagogikos fakultetas, socialinio darbo bakalauro kvalifikacinis laipsnis, socialinio pedagogo profesinė kvalifikacija.

2004–2006 m. Šiaulių universitetas, Edukologijos fakultetas, edukologijos (specializacija – andragogika) magistro kvalifikacinis laipsnis.

2007–2011 m. Šiaulių universitetas, socialinių mokslų, edukologijos krypties doktorantūros studijos.

Mokslinių interesų sritys: vaikų savaiminio mokymo(si) kultūra, vaikystės fenomenų socio-kultūriniai, edukaciniai tyrimai, kokybinių (diskursyvių) tyrimų metodologija.

Adresas: Šiaulių universitetas, Socialinės gerovės ir negalės studijų fakultetas, P. Višinskio g. 25-201, LT-76351 Šiauliai, Lietuva. Tel. (8 41) 59 57 32, el. paštas: kristinarudyte@gmail.com.

## Scientific approval of results of the dissertation

*Publications on the topic of the dissertation published in international reviewed periodical scholarly journals:*

1. Juodaitytė, A., **Rūdytė, K.** (2007). Vaikų savaiminio mokymo(si) namų aplinkoje reikšmingumo diskursas. *Pedagogika: mokslo darbai*, 85, 135–145. ISSN 1392–0340. Referred DB: Central and Eastern European Online Library – C.E.E.O.L., EBSCO Publishing and Online Computer Library Center – OCLC.
2. Juodaitytė, A., **Rūdytė, K.** (2009). Diskursas kaip socialinių–edukacinių reiškinių kontekstualaus supratimo metodologinė prieiga. *Mokytojų ugdymas: mokslo darbai/Teacher Education: Research Works*, 12, 27–43. ISSN 1822–119X. Referred DB: Index Copernicus.

*Publications on the topic of the dissertation published in other reviewed issues:*

3. Юодайтите, А., **Рудите, К.** (2008). Мифологизация педагогического смысла «свободной» учёбы (обучения) детей в представлениях родителей. *Образование и здоровье в педагогике ненасилия*. Санкт–Петербург: Издательство «67 гимназия. Verba Magistri». С. 455–471. ISBN 5–901198–15–8.

## Information about the author of the dissertation

Kristina Rūdytė – lecturer of the Department of Social Education and Psychology of the Faculty of Social Welfare and Disability Studies at Šiauliai University.

Education:

2000–2004 Šiauliai University, Faculty of Social Welfare and Disability Studies, Bachelor's Degree in Social Work, professional qualification in a social pedagogue.

2004–2006 Šiauliai University, Faculty of Education, Master's Degree in Education Science (Andragogics).

2007–2011 Šiauliai University, doctoral studies in the field of Education Science, area of Social Sciences.

Scientific interests: children's informal independent learning/teaching culture, socio-cultural, educational research of childhood phenomena, methodology of qualitative (discursive) research.

Address: Šiauliai University, Faculty of Social Welfare and Disability Studies, P. Višinskio St. 25-201, LT-76351 Šiauliai, Lithuania. Phone (+370 41) 59 57 13, e-mail kristinarudyte@gmail.com.

Kristina Rūdytė

**SOCIAL-EDUCATIONAL DISCOURSE OF  
CHILDREN'S INFORMAL INDEPENDENT  
LEARNING/TEACHING CULTURE  
IN THE CHILD-ORIENTED PARADIGM**

Summary of Doctoral Dissertation  
Social Sciences, Education (07 S)

---

SL 843. 2011-10-20. 4 aut. apsk. l. Tiražas 50. Užsakymas 91.  
Išleido VšĮ Šiaulių universiteto leidykla, P. Višinskio g. 25, LT-76351 Šiauliai.  
El. p. leidykla@cr.su.lt, tel. (8 ~ 41) 59 57 90, faks. (8 ~ 41) 52 09 80.  
Spausdino UAB „Šiaulių knygrišykla“, P. Lukšio g. 9A, LT-76207 Šiauliai.