

ŠIAULIŲ UNIVERSITETAS

Kristina Rūdytė

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

Daktaro disertacija
Socialiniai mokslai, edukologija (07 S)

Šiauliai, 2011

Disertacija rengta 2007–2011 metais Šiaulių universitete.

2010 m. darbą iš dalies remė Lietuvos valstybinis mokslo ir studijų fondas.

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

TURINYS

ĮVADAS.....	5
1. MOKYMO(SI) PER GYVENIMĄ SOCIALINĖS-KULTŪROLOGINĖS PARADIGMOS VIRSMAS IR KULTŪRŲ (MULTI)POLILOGO ĮPRASMINIMAS	16
1.1. Žmogaus mokymo(si) per gyvenimą kultūros diskursas kaip socialinę-educacinę savaiminio mokymo(si) svarbą generalizuojanti paradigma.....	16
1.1.1. Postmodernybės kultūros diskurso įprasminimas mokymo(si) per gyvenimą koncepcijoje.....	16
1.1.2. Visaapimančio mokymo(si) kontinuumo koncepcija ir savaiminio mokymo(si) diskurso sklaida aplinkų daugybingumo kontekste.....	22
1.1.3. Savaiminio mokymo(si) diskurso socialinį-kultūrinį, kognityvinį kontekstualumą įprasminančios teorijos.....	27
2. VAIKŲ SAVAIMINIO MOKYMO(SI) KULTŪROS SOCIALINIO- EDUKACINIO DISKURSO TEORINIS POZICIONAVIMASIS Į VAIKĄ ORIENTUOTOJE PARADIGMOJE	43
2.1. Vaikų savaiminio mokymo(si) kultūros diskurso socialinio-educacinio prasmingumo <i>viešinimas</i> indoktrinuotų /„slaptųjų“ diskursų įvairovės situacijose.....	43
2.1.1. Vaikų savaiminio mokymo(si) kultūros kaip „slaptojo“ ir „viešojo“ diskurso požymiai teorinėje-filosofinėje diskurso perspektyvoje.....	43
2.1.2. Vaikų savaiminio mokymo(si) kultūros pozicionavimasis educacinės paradigmos virsmo kontekste kaip tradicionalizmo ir postmodernizmo konfliktas	48
2.2. Vaikų savaiminio mokymo(si) kultūros diskurso <i>viešinimas</i> į vaiką orientuotoje paradigmoje	52
2.2.1. Į vaiką orientuoto savaiminio mokymo(si) paradigmą kontekstualizuojantys diskursai: kultūrologinis, humanistinis, progresyvistinis, pragmatinis ir „laisvasis“	52
2.2.2. Į vaiką orientuota paradigma kaip vaikų mokymo(si) kultūrų įvairovės socialinis-pedocentris įprasminimas.....	62
3. VAIKŲ SAVAIMINIO MOKYMO(SI) KULTŪROS DISKURSO SOCIALINIŲ- EDUKACINIŲ PRASMIŲ KONTEKSTUALIZAVIMOSI TYRIMAS: METODOLOGIJA IR METODAI	70
3.1. Tyrimo metodologija.....	70
3.2. Tyrimo metodai ir instrumentas.....	80
3.3. Tyrimo imtis.....	89
3.4. Tyrimo etika ir eiga.....	90

4. KOKYBINIO TYRIMO REZULTATAI: VAIKŲ SAVAIMINIO MOKYMO(SI) KULTŪROS DISKURSO RAIŠKA Į VAIKĄ ORIENTUOTOJE PARADIGMOJE.....	93
4.1. Savaiminio mokymo(si) prasmingumas vaikams namų aplinkos sąlygomis.....	93
4.2. Savaiminio mokymo(si) teikiamų naujų galimybių vaikams įprasminimas.....	100
4.2.1. Savaiminio mokymo(si) veiklos ir situacijos	100
4.2.2. Savaiminio mokymo(si) šaltiniai.....	110
4.2.3. Savaiminio mokymo(si) būdai.....	119
4.2.4. Savaiminio mokymo(si) formos.....	125
4.3. Savaiminio kaip kitoniško mokymo(si) socialinių-kultūrinių prasmų reflektavimas	127
4.4. Savaiminio mokymo(si) kaip kūrybinio proceso raiška	132
4.5. Vaiko kaip savaiminiu būdu besimokančio individo vaidmenų ir identiteto raiška individuacijos, bendruomeniškumo sąlygų įvairovėje.....	137
4.5.1. Vaiko kaip aktyvaus mokymo(si) proceso dalyvio vaidmenys	137
4.5.2. Vaiko kaip kūrybinio proceso autoriaus raiška.....	145
4.6. Vaiko kaip socialinę realybę konstruojančio veikėjo naujos mokymo(si) patirties įprasminimas žmogaus socialinio-kultūrinio mokymo(si) kontekste.....	148
IŠVADOS IR APIBENDRINIMAI.....	156
REKOMENDACIJOS DISKURSO VIEŠINIMUI	162
DISKUSIJA.....	171
LITERATŪRA	176
PRIEDAI (kompaktinė plokštelė)	

IVADAS

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 veiklą (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 pagrindu formuojasi nuomonė, jog formaliojo švietimo modeliai yra nepakankamai visaverčiai, nes jie *nepagrįsti asmenine besimokančiųjų patirtimi* (Colley, Hodgkinson, 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, Hodgkinson, 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; Mickūnaitė, 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 reiškinių*, 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 „kitokį“/kitonišką nei suaugusiųjų (Staerfeldt, Mathiasen, 1999; Hansen, Kaufmann, Saifer, 1997; Johansen, Rathe, Rathe, 1999; Dencik, 2005; Gulløv, 2005a, 2005b; Hviid, 2005; Juul, 2005a, 2005b; Czisch, 2007). Kret (2001), aiškina, kad 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, Juševičienė, 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 indoktrinuo-
tas diskursas perkeliamas ir į laisvą aplinką, todėl ugdymo(si) praktikoje atsiranda tokios
sąvokos kaip „vaiko užimtumas“, „vaiko savaiminis mokymas(is) prižiūrint suaugusiajam“.
Dėl šių priežasčių vaikų savaiminio mokymo(si) kultūros diskurso socialinės-educacinės prasmės nėra viešinamos. Stokojama mokslinių-prakseologinių diskusijų, leidžiančių išryškinti
šios kultūros socialines-kognityvines, kreatyvines prasmes. Tuomet vaikų savaiminio moky-
mo(si) kultūra netampa dalimi bendros mokymo(si) per gyvenimą kultūros, kuri ir įprasmina
šiuolaikinę visuomenę kaip mokymosi, kūrybos, kūrybiško žinių taikymo visuomenę (Flori-
da, 2002, 2004; Augustinaitis, 2005; Florida, 2008; Hargreaves, 2008; Howkins, 2010; Ruba-
vičius, 2010), o vaiką kaip tos visuomenės aktyvų dalyvį ir kūrėją.

Mokslinės problemos pagrindimas. Nors Lietuvoje vaikų mokymo(si) kultūra, ypač
pradiniame ir jaunesniajame mokykliniame amžiuje, ir grindžiama *mokymo(si)* paradigma
(tai inspiravo 1992 m. Lietuvos švietimo koncepcija), tačiau „ugdymo kasdienybėje pedago-
ginis konservatyvumas ir toliau vyrauja“ (Bitinas, 2005, p. 8). Tai reiškia, jog prioritetai vis
tiek priklauso suaugusiajam (Monkevičienė, 2000; Barkauskaitė, Martišauskienė, Gaigali-
nė, 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 formuo-
tis labai trukdo tokios indoktrinuotos sampratos, kaip „vaikų bendruomenė – nesėkmingas
bandymas pamėgdžioti suaugusiuosius“, „vaikas – žmogus, kurį reikia nuolat mokyti“, „vai-
kas nesupranta mokymosi prasmės“, „vaikas gali mokyti tik vadovaujamas suaugusiojo“,
„vaiko laisvė yra pavojinga pačiam vaikui“ (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). Vaikų savai-
minio mokymo(si) kultūros diskursas yra fenomenalus, todėl jo prasmės aiškinti reikalingas
paradigminis kritinis mąstymas, kuris leidžia atsisakyti indoktrinuotų stereotipų. Jis grin-
džiamas patiems vaikams mokymo(si) procese priimtinais vaidmenimis, taisyklėmis, vaikų
mokymo(si) praktika (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) ir yra orientuotas į vaikų
laisvąjį ugdymą(si), išreiškiantį ir *postmoderniąją – poststruktūralistinę į vaiką orientuoto
mokymo(si) paradigmą*. Pagal tokią ugdymo(si) sampratą vaikas yra socialinės tvarkos kūrė-
jas, atsakingas už mokymo(si) procesą ir pasiekimus.

Tačiau nesant aiškaus tiek mokslinio, tiek prakseologinio diskurso pagrindimo, stoko-
jama *naujų žinių*. Todėl šiame kontekste galima formuluoti **tyrimo problemą**: *kaip* šiuolai-
kinėje vaikų ugdymo(si) realybėje, sąveikaujant tradiciniam ir postmoderniajam mokymo/
mokymosi diskursams, gali reikštis vaikų savaiminio mokymo(si) kultūros diskursas ir ko-
kiais būdais gali būti identifikuotas jo edukacinis prasingumas 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 indok-
trinuotų, 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 pozi-
cionuoja 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 raiškai?
- **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 įprasminti ir viešinti į vaiką orientuotoje paradigmoje, kartu atsisakant 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 formalaus mokymo(si), į suaugusiųjų orientuotos kultūros diskursu. Edukacinių paradigimų „lūžio“ – tradicinės mokymo paradigmos virsmo į alternatyviąją/mokymosi paradigimą, 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*¹ 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 tapačios 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 (Eps-tein, 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)priimtinumą 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, 2003; Rubavičius, 2003; Valantiejus, 2004; Šaparnytė, 2007; Lyotard, 2010).

¹ *Visaapimančio mokymo(si) kontinuumo* koncepcija pozicionuojasi į kokybines mokymo(si) kategorijas, kurios konceptualizuojamos kaip *nuolatinis – visą gyvenimą besitęsiantis* (angl. *life-long*), *visaapimantis* (angl. *life-wide*), įprasminantis žmogaus mokymą(si) per gyvenimo sričių ir situacijų įvairovę ir *gilus/prasmingas mokymas(is)* (angl. *life-deep learning*, žr.: Banks, Au, Ball, Bell, Gordon, Gutiérrez, Brice Heath, Lee, Lee, Mahiri, Suad Nasir, Valdés, Zhou, 2007; National Research Council / Bell, Lewenstein, Shouse, Feder, 2009).

- 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 kooperuotis 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 pasirenkant 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 prieigos:

- *Paradigmų kaitos teorija* atstovauja paradigminiam mąstymui, kuris savo esme yra kritinis, todėl leidžia identifikuoti mokslinius/prakseologinius diskursus, nustatant jų pagrįstumą ir indoktrinacijos raišką (Kuhn, 2003).
- *Diskursas*, kaip socialinių-educacinių reiškinių 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; Žydzūnaitė, 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 aiškunami ir interpretuojami remiantis hermeneutika, kurios tikslas – pasiekti validų ir primtiną teksto prasmės supratimą. Prasmė interpretuojama pasitelkiant hermeneutinio rato modelį, kuris reiškia teksto dalių ryšį su visuma (Gadamer, 1999; Ricoeur, 2001; 2006; Habermas, 2002; Ramanauskaitė, 2002; Gadamer, 2006).
Fenomenologinė hermeneutikos perspektyva suponuoja nuostatą, jog vaikų savaiminio mokymo(si) kultūros diskurso kaip socialinio-educacinio reiškinio/fenomeno pa-

žinimas turi prasidėti *nuostaba, klausimu „kodėl?“*, kuris (iš)reiškia perėjimą nuo „natūralios“ nuostatos prie „fenomenologinės“ (Mickūnas, Steward, 1994). Fenomenologinis suskliautimo metodas (*epoche*) leidžia tyrėjui susilaikyti nuo išankstinio žinojimo/teorinių-socialinių konstrukčių (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 „*savaime suprantamo*“, „*nusistovėjusio*“ savo prasmėmis socialinio-kultūrinio, edukacinio reiškinio. 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-edukacinio/pedagoginio reiškinio (kaip fenomeno) sampratą, identifikuoti teorinius vaikų savaiminio mokymo(si) kultūros diskursą konstruojančius kontekstus.
- *Laisvasis (nestruktūruotas) teminis vaikų rašinys* kaip laisvo išsiskyrimo 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) įgalino atskleisti vaikų kasdienės 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“/„išstartis“ 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*.

Disertacijos mokslinis naujumas:

- Sukurtas metodologinis instrumentas, kurio esmė – paradigminis mąstymas, savo esme kritinis. Jis leidžia identifikuoti mokslinius-prakseologinius diskursus, nustatant jų pagrįstumą ir indoktrinacijos raišką. Diskursas sukonstruotas kaip metodologinė tyrimo priega, 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 informalusis/savaiminis bei savivaldus mokymas(is), išryškinta jų, kaip skirtingų mokymo(si) (sub)kokybių, 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 priega*. 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 konstruktivizmo* priega, 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 „savaiame 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 „savaiame 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 pagrindžiama vaikų savaiminio mokymo(si) kultūros diskurso supratimo ir interpretacijos metodas – *hermeneutika jos socialinėje konstruktyvistinėje ir fenomenologinėje perspektyvose*. Tai įgalinana suvokti vaikų laisvus, orientuotus į kasdienes patirtis konstruojant diskursą (nestruktūruotų rašinių tekstą) išsiskakymus, jų turinį ir kontekstą, siejant jį su tuo, kas jame yra sakoma bei kokią prasmę šis tekstas savyje turi. Socialinėje konstruktyvistinėje perspektyvoje vaikų savaiminio mokymo(si) kultūros diskursas teoriškai pozicionuojamas kaip socialinis veiksmas, ypatinga interakcija. Įrodoma, jog *diskurso analizei* svarbūs tampa *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 prasmingumą. Hermeneutinė-teorinė priega identifikuojama kaip įgalinanti išskirti 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-educacinėmis prasmėmis reikšmingą fenomeną.

- Pateiktas naujas teorinis vaikų savaiminio mokymo(si) kultūros konstruktas, kai vaikas yra pagrindinis veikėjas ir kūrėjas. Savaiminio mokymo(si) socialinės-educacinės prasmės teoriškai pagrindžiamos malonaus ir prasmingo 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.
- Pagilintos „dalyvaujančiojo“ tyrimo perkeliavimo galimybės vaikystės tyrimuose, kai vaikas tampa aktyviu dalyviu ir konstruojant naujas žinias įsijungia į socialinės tikrovės kūrimo procesą, vykstantį vaikui reikšmingoje kasdienėje aplinkoje – namuose. Empiriškai patikrintas ir aktualizuotas namų aplinkos reikšmingumas vaikui vasaros atostogų metu kaip mokymo(si) situacija ir aplinka.
- 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 prasmės gali identifikuoti vaikai, pedagogai ir mokslininkai.
- Empiriškai pagrįstas (pa)grindžiančiosios teorijos perkeliavimas/pritaikomumas, kai tyrėjas tampa dalyviu ir konstruoja diskursą remdamasis *kitu/kitonišku* 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 reiškinių kultūrologinio pobūdžio edukaciniuose tyrimuose, o ypač tokiuose, kurie yra susiję su lokalizuotomis aplinkomis ir subjektyvuota tikrove, kai vaikai yra laisvi (dinamiškoje, evoliucionuojančioje 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, conceptualizuojant 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 prasmingumas 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. Pliustratyviai 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 rašiniiais pavyzdžiai.
- Numatytos gairės/būdai vaikų savaiminio mokymo(si) kultūros diskurso socialinio-educacinio prasmingumo 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 rezultatams viešinti vaikų ugdymo realybėje vartojamą pedagoginės kalbos stilių.

Disertacijos rezultatų mokslinis aprobavimas

Disertacijos tema paskelbtos publikacijos tarptautiniuose recenzuojamuose periodiniuose mokslo leidiniuose:

- 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.
- 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:

- Ёуодайтте, 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.

Disertacijos tema skaityti pranešimai mokslinėse konferencijose:

- Rūdytė, K. (2006). Vaikų savaiminio mokymosi namų aplinkoje socialinis edukacinis reikšmingumas tėvams kaip suaugusiems. *V tarptautinė mokslinė konferencija „Mokytojų rengimas XXI amžiuje: pokyčiai ir perspektyvos“*. Šiaulių universitetas Edukologijos fakultetas, Liepajos pedagogikos akademija. 2006 m. spalio 27 d.
- Rūdytė, K. (2007). Šiuolaikinės vaikų kultūros socialinės antropocentrinės koncepcijos ir jų turinys. *VI tarptautinė mokslinė konferencija „Mokytojų rengimas XXI amžiuje: pokyčiai ir perspektyvos“*. Šiauliai: Šiaulių universitetas, Liepajos pedagogikos akademija. 2007 m. lapkričio 23 d.
- Rūdytė, K. (2008). Vaikų savaiminio mokymo(si) pedagoginės esmės mitologizavimas tėvų sampratoje. *VII tarptautinė mokslinė konferencija „Mokytojų rengimas XXI*

amžiuje: pokyčiai ir perspektyvos“. Šiauliai: Šiaulių universitetas Tęstinių studijų institutas. 2008 m. lapkričio 21 d.

- Rūdytė, K. (2009). Diskurso metodas ir jo taikymas vaikų savaiminio mokymo(si) kultūros konteksto tyrime. *Lietuvos universitetų edukologijos krypties doktorantų ir jų mokslinių vadovų konferencija „Tarpdisciplininių tyrimų link“*. Šiauliai: Šiaulių universitetas. 2009 m. kovo 20 d.
- Rūdytė, K. (2009). Vaikų savaiminio mokymosi kultūros tyrimas taikant hermeneutinę-fenomenologinę diskurso metodologiją. *Tęstinė VIII tarptautinė mokslinė konferencija „Mokytojų rengimas XXI amžiuje: pokyčiai ir perspektyvos“*. Šiauliai: Šiaulių universitetas, Edukologijos fakultetas. 2009 m. lapkričio 20 d.
- Rūdytė, K. (2010). Diskursas kaip kokybinio tyrimo metodologinio pagrindimo prieiga. *Tęstinė IX tarptautinė mokslinė konferencija „Mokytojų rengimas XXI amžiuje: pokyčiai ir perspektyvos“*. Šiauliai: Šiaulių universitetas, Edukologijos fakultetas, Rygos mokytojų rengimo ir švietimo vadybos akademija, Liepojos universitetas. 2010 m. lapkričio 19 d.
- Rūdytė, K. (2011). Savaiminio mokymo(si) namų aplinkoje sąlygų prasmingumas vaikams. *Tarptautinė mokslinė konferencija „Pasaulis vaikui: ugdymo realijos ir perspektyvos“*. Vilnius: Vilniaus pedagoginis universitetas, Edukologijos fakultetas. 2011 m. balandžio 14 d.
- Rūdytė, K. (2011). Savaiminio mokymosi prasmingumas vaikams. *Tarptautinė konferencija „Socialinė gerovė tarpdisciplininiu požiūriu“*. Šiauliai: Šiaulių universitetas, Socialinės gerovės ir negalės studijų fakultetas, 2011 m. gegužės 20 d.

Disertacijos tema skaityti pranešimai mokslinėse-praktinėse konferencijose:

- Rūdytė, K. (2007). Ar žinome, ko ir kaip vaikai mokosi vasaros atostogų metu? *Mokslinė-praktinė konferencija „Kurkime drauge vaikystę šiandien“*. Šiauliai: Šiaulių universitetas Edukologijos fakultetas. 2007 m. birželio 1 d.
- Rūdytė, K. (2009). Kaip suprasti vaikų savaiminį mokymąsi vasaros atostogų metu? *Mokslinė-praktinė konferencija „Kurkime drauge vaikystę šiandien“*. Šiauliai: Šiaulių universitetas Edukologijos fakultetas. 2009 m. gegužės 26 d.
- Rūdytė, K. (2009). Kaip suprasti vaikų savaiminį mokymąsi vasaros atostogų metu? *Mokslinė-praktinė konferencija „Kurkime drauge vaikystę šiandien“*. Kelmė. 2009 m. birželio 2 d.

Disertacijos tema skaityti pranešimai seminaruose-forumuose, viešose konsultacijose-diskusijose:

- Rūdytė, K. (2009). Kaip suprasti vaikų savaiminį mokymąsi vasaros atostogų metu? *Seminaras-forumas „Kurkime drauge vaikystę šiandien“*. Skuodas. 2009 m. birželio 4 d.
- Rūdytė, K. (2010). Kaip suprasti vaikų savaiminį mokymąsi vasaros atostogų metu ir ką jis reiškia vaikams ir tėvams. *Vaikų patirties sklaidos forumas „Kaip aš mokausi ir išsiuosi“*. Šiauliai: Šiaulių universitetas Edukologijos fakultetas. 2010 m. gegužės 28 d.
- Juodaitytė, A., Kazlauskienė, A., **Rūdytė, K.**, Šiaučiulienė, R. (2010). Formalaus ir neformalaus vaiko vaiko mokymosi aplinkų derinimas mokantis gyventi kultūrų įvairovėje. *Viešoji konsultacija-diskusija kuriant strategiją „Mokslas švietimo praktikai“*. Vilnius: Švietimo ir mokslo ministerijos Strateginių programų biuras. 2010 m. lapkričio 24 d.

Disertacijos tema vestas metodologinis seminaras:

- Bubnys, R., Lenkauskaitė, J., **Rūdytė, K.** (2009). *Metodologinis seminaras „Kokybinio tyrimo metodai: pedagoginė hermeneutika ir diskursas“*. Šiauliai: Šiaulių universitetas Edukologijos fakultetas. 2009 m. balandžio 23 d.

Disertacijos struktūra ir apimtis. Disertaciją sudaro įvadas, keturios dalys, išvados ir apibendrinimai, rekomendacijos vaikų savaiminio mokymo(si) kultūros diskurso viešiniui, diskusija, literatūros sąrašas ir priedai. *Pirmoji* (vienas skyrius, vienas poskyris) ir *antroji* (vienas skyrius, du poskyriai) dalys apima teorinio tyrimo rezultatus; *trečiojoje dalyje* (vienas skyrius, keturi poskyriai) pagrindžiama empirinio tyrimo metodologija/metodologinės priegos, aprašomi kokybinio tyrimo metodai ir instrumentas, tyrimo imtis, etika ir eiga; *ketvirtojoje dalyje* (vienas skyrius, šeši poskyriai) pateikiami kokybinio tyrimo rezultatai, jų analizė ir interpretacija.

Pirmoji dalis – teorinė. Nagrinėjamas mokymo(si) per gyvenimą socialinės-kultūrologinės paradigmos virsmas, kaip įprasminantis mokymo(si) kultūrų (multi)polilogą bei generalizuojantis socialinę-kultūrinę savaiminio mokymo(si) svarbą.

Antroji dalis – teorinė. Konceptualizuojamas vaikų savaiminio mokymo(si) kultūros socialinio-educacinio diskurso pozicionavimasis į vaiką orientuotoje paradigmoje, viešinant jo prasmes indoktrinuotų/„slaptųjų“ diskursų įvairovės situacijoje. Pagrindžiami vaikų savaiminio mokymo(si) kultūros kaip „slaptojo“/„viešojo“ diskurso požymiai teorinėje-filosofinėje diskurso perspektyvoje bei edukacinės paradigmos virsmo kontekste.

Trečioji dalis – metodologinė. Pagrindžiama vaikų savaiminio mokymo(si) kultūros socialinio-educacinio diskurso tyrimo metodologija, paradigmų kaitos teorijos taikymas: kokybinių tyrimų paradigma (antipozityvistinė/poststruktūralistinė, interpretacinė), diskursas kaip socialinių-educacinių reiškinių (fenomenų) kokybinio tyrimo ir kontekstualaus supratimo metodologinė priega (fenomenologinė bei socialinė konstruktyvistinė perspektyvos). Apibūdinamas tyrimo imties sudarymas, etikos principų realizavimas ir kitos tyrimo procedūros.

Ketvirtoji dalis – kokybinio tyrimo rezultatai. Interpretuojant tyrimo rezultatus atskleidžiamas vaikų savaiminio mokymo(si) kultūros socialinio-educacinio diskurso (kaip „slaptojo“/„išslaptinto“) turinys ir prasmės, kurių pagrindu konceptualizuojama vaikų savaiminio mokymo(si) kultūra ir išskiriamos socialinės-kultūrinės, edukacinės diskurso prasmės, konstruojant jį į vaiką orientuotoje paradigmoje.

Disertacijoje pateikti 3 paveikslai ir 24 lentelės (iš jų 12 disertacijoje, 12 prieduose). Darbo apimtis 190 puslapių (be priedų). Prieduose (kompaktinėje plokštelėje 13 priedų) pateikiamas tyrimo instrumentas, jo taikymo metodika (lankstinukai ir kvietimas vaikams, pedagogams; padėkų, pažymėjimų tyrimo dalyviams bei simbolinio suvenyro ir elektroninio formato knygos su tyrimo dalyvių rašiniiais pavyzdžiai), medžiaga apie tyrimo rezultatų sklaidą/viešinimą (vaikų patirčių sklaidos forumo programa, kvietimas bei du straipsniai), lentelėse vizualizuojami teoriniai disertacijos tekstai (3 lentelės) ir pateikiami atliktos kokybinės analizės duomenys (9 lentelės). Disertacijoje panaudoti 314 literatūros šaltiniai.

1. MOKYMO(SI) PER GYVENIMĄ SOCIALINĖS-KULTŪROLOGINĖS PARADIGMOS VIRSMAS IR KULTŪRŲ (MULTI)POLILOGO ĮPRASMINIMAS

1.1. Žmogaus mokymo(si) per gyvenimą kultūros diskursas kaip socialinę-kultūrinę savaiminio mokymo(si) svarbą generalizuojanti paradigma

1.1.1. Postmodernybės kultūros diskurso įprasminimas mokymo(si) per gyvenimą koncepcijoje

Mokymo(si) per gyvenimą kultūra kontekstualizuoja keletą edukologijai svarbių prasmų. Pirmiausia, mokymo(si) per gyvenimą kultūra savo esme leidžia suprasti mokymą(si) kaip *multikultūrinį reiškinį*, kuriame dalyvauja įvairūs individai pagal amžių, lytį, socialinę patirtį. Kita prasmė pozicionuojasi į *formaliojo, neformaliojo ir informaliojo savaiminio mokymo(si)* dermės būtinybę. Aktualizuojama mokymo(si) kaip *prasmingo ir malonaus*, o tai reiškia visuomenei/visoms socialinėms grupėms patrauklaus koncepcija. Šiomis edukologijoje besikontekstualizuojančiomis prasmėmis grindžiamas savaiminio mokymo(si) diskursas suprantamas kaip ištraukimo į mokymą(si) per gyvenimą *mokslinė-prakseologinė prieiga*.

Žmogaus mokymas(is) priklauso nuo visuomenės raidos procesų, o visuomenės civilizacijos lygis – nuo mokymo(si) formų, leidžiančių kurti naujas žinias bei jų pagrindu *keistis pačiam* bei *keisti* socialinę-kultūrinę aplinką (Lukšienė, 2000). Todėl plėtojamas diskursas link sampratos, jog žmogus mokosi nuo ankstyvos vaikystės iki pat gilios senatvės. Tačiau vaikystė, vaikų mokymas(is) tampa reikšmingas tik kaip parengiamasis etapas „brandžiai“ ateičiai, sekantiems gyvenimo ir raidos periodams ir tokiu būdu netenka jam būdingų unikalių prasmų, kurios savyje implikuoja savitą socialinį-kultūrinį, kognityvinį ir kreatyvinį kontekstus. Toks linijškumas (laiko atžvilgiu), kai vaiko amžius nėra suvokiamas kaip savi-pakankamas, suponuoja prielaidą, kad suaugusiojo amžius ir mokymas(is) yra prasmingesnis ir reikšmingesnis. Tačiau vaiko raidą ir mokymą(si) vertinant iš suaugusiųjų ir jų (su)gebėjimų perspektyvos, vaikystė tampa tik nepilnaverčiu gyvenimo periodu/etapu (kadangi vaikai neturi to, ką turi suaugusieji, ir nemoka to, ką moka suaugusieji), o vaikų (su)gebėjimai ir savybės, labiau besiskiriantys nuo suaugusiųjų, vertinami kaip nereikšmingi arba (su)menkinami, laikantis pozicijos, jog kuo panašesni vaikai darosi į suaugusiuosius, tuo aukštesniame raidos etape jie yra (Hviid, 2005). Tai reiškia, jog vaikų mokymas(is) kaip fenomenalus reiškinys tampa svarbus tik tiek, kiek jį apmaščius galima tobulinti visuomenę ir vaiko kaip individo *ateities* gyvenimą (Arendt, 1995; Juodaitytė, 2003b; Duoblienė, 2011). Akcentuojant ne dabartį, o ateitį, t. y. vaikų mokymą(si) vertinant iš ateities/suaugusiųjų perspektyvos („mokymas(is) dėl ateities“), aktualizuojamas ne vaiko autentiškas buvimas „čia ir dabar“ (gyvenimas dabartyje/dabarties, vaiko perspektyva) ir mokymas(is) tame buvime, bet jo/to mokymo(si) reikšmė ateičiai. Tokiu būdu/tokioje perspektyvoje vaikų mokymas(is) praranda savaiminį vertingumą, nes aktualizuojant paiešką „tinkamos“ (suaugusiajam) vaikystės „dizaino“ (Hendrick, 1997), vaikų mokymas(is) tampa tik pragmatiniu *ateities* projektu (Merleau-Ponty, 2000; Duoblienė, 2011). Tai reiškia, jog stokojama fenomenologinės, kultūrologinės žiūros, kuri leidžia/leistų vaikų mokymo(si) kultūros fenomeną įprasminti (sureikšminti jo savaiminį vertingumą), t. y. vertinti lygiai tiek, kiek ir suaugusiojo, kai jie abu susilygina išgyvenama dabartimi, kuriant bendrąją žmogaus mokymo(si) per gyvenimą kultūrą. Tuomet išskiriamos mokymo(si) formos, sferos/sritys, veiklos, tipai, stiliai, aplinkų įvairovė ir kt. kaip „dogmos“ – „suaugusiųjų patogumui sugalvotos preskripcijos“ (Duoblienė, 2011,

p. 12), kurios neleidžia išsiskleisti vaikų gyvenamam pasauliui/„gyvenamajai erdvei“ (Den- cik, 2005). Tuomet ir pats vaikų mokymas(is), savitas/unikalus, būdingas vaikams tokia- me kontekste tampa neprasmingu/nereikšmingu (netenka/paranda savaiminį vertingumą) ir todėl vaikų mokymo(si) kultūros diskursas netampa viešu. Dabartiniu metu atsiranda galimybė jį (vaikų mokymo(si) kultūros diskursą) viešinti pedagogikoje, nes ryškėja į vaiką orientuotas diskursas, kuris tapo/tampa viešuoju diskursu, o jo sklaidos projektai – Tarptautinis ikimo- kyklinio vaikų ugdymo demokratizavimo projektas „Gera pradžia“/„Step by Step“, Egmonto projektas „Ikimokyklinio ugdymo sistemos demokratizavimas“, vykdyti Lietuvoje, pereina į praktiką. Vienas svarbiausių šios praktikos bruožų yra požiūris į vaikystę (tuo pačiu ir vaikų mokymo(si) kultūrą – vaikystės pasaulio fenomeną) kaip *universalų*, bet kartu ir *specifišką/kitonišką* žmogaus raidos laikotarpį ir vaiką kaip individualybę jau *dabartyje*, aktualizuo- jant tas jo/vaiko kaip asmenybės ypatybes, kurios yra *kitoniškos* („nuspalvintos“ vaikystės): smalsumą, žingeidumą, iniciatyvumą, autonomijos siekį (Blackledge, 1989); nuoširdumą, moralumą, kurie matomi jų/vaikų pirmapradžėje raiškoje, tačiau vėliau užgožiami suaugusių- jų sukurtų (ir dažniausiai vaikams primestų) socialinių taisyklių/konvencijų (Merleau-Ponty, 1973; Levin, 1998). Tuomet/būtent tokia- me kontekste vaikų mokymo(si) kultūra (vaikystės pasaulio fenomenas) konceptualizuojama kaip bendros žmonių mokymo(si) kultūros dalis (subkultūra), o jos kultūrinis „kitoniškumas“/savitumas tampa privalumu, kurį reikia gerbti ir puoselėti, sudarant galimybes skleisti vaikų kūrybiniam mokymo(si) potencialui.

Mokymo(si) per gyvenimą kultūros diskursas pozicionuoja mokymą(si) kaip multikul- tūrinį reiškinį, nes jo plėtra inspiruoja žmogaus mokymo(si) kaip socialinio-kultūrinio indivi- do svarbą, suvokiant jo tęstinumą nuo besimokančiųjų ankstyvos vaikystės patirties ir iki pat gilios senatvės. Šis diskursas ne tik atspindi Europos švietimo ir plėtros politikos prioritetus, tačiau konceptualizuojamas kaip visuomenės narių sėkmingo gyvenimo ir saviaktualizacijos būtinybė (Smith, 1999; Coffield, 2000; Straka, 2004; Fokienė, 2006; Mickūnaitė, 2007; Ži- linskaitė, 2007). Ji grindžiama pokyčiais, pasireiškiančiais įvairiose visuomenės gyvenimo srityse (socialinėje, ekonominėje, politinėje, technologinėje, švietimo ir kt.), nes visuomenės raidos pokyčiai suponuoja mokymo ir mokymosi idėjų kaitą, veiksmingesnių ir šiuolaikiškes- nius individo poreikius atitinkančių mokymo(si) teorijų, modelių bei priėgų paieškas.

Mokymo(si) per gyvenimą koncepcija grindžiama idėja, jog žmogaus mokymas(is) tu- ri vykti *visur ir visada, mokantis iš visko ir įvairiais būdais*, ypatingą reikšmę skiriant ne tik formaliajam, neformaliajam mokymui(si), bet ir informaliajam (savaiminiam, savivaldžiam), kurie esmiškai susijęs su mokymu(si) iš savo ir kitų patirties (Schön, 1971; Mokymosi visą gyvenimą memorandumas, 2001). Šis požiūris atskleidžia „esmių esmę“ – žmogaus moky- mą(si), aktualizuojant ne tik mokymą, bet ir *mokymąsi*. Tai reiškia akcentavimą informalaus (tiek savaiminio, tiek savivaldaus) mokymo(si) individo lygmenyje. Tolimesnė mokymo(si) per gyvenimą kultūros diskurso plėtra siejama su esminiu pokyčiu, t. y. transformacija, kurią ši koncepcija patyrė: iš *visos visuomenės socialinių grupių švietimo* idėjos, įprasminančios siekį demokratinio jos būvio ir nuolatinio tobulėjimo, ji tapo *kiekvieno individo mokymo(si) visur ir visada* koncepcija, siekiant kompetencijos, įgalinančios sėkmingai dirbti besikeičian- čios/nuolatos kintančios ekonomikos sąlygomis (Smith, 1999; Ekholm, Hard, 2000; Moky- mosi visą gyvenimą memorandumas, 2001; Straka, 2004; Jucevičienė, 2007; Smith, 2008). Šioje transformacijoje ryški orientacija į besimokantį žmogų (antropocentrinė pozicija), t. y. pabrėžiamas individų *naujas/kitoks* negu tradicinis mokymas(is), aktualizuojant nuolatinį jo vyksmą („visur ir visada“) socialinių, kultūrinių kontekstų kontinuume – dalyvaujant tiek formaliajame (struktūralizuotame/institucionalizuotame), tiek ir neformaliajame (nestrukū- ralizuotame/neinstitucionalizuotame) ugdymo(si)/mokymo ir mokymosi procesuose, taip pat mokantis informaliai (savaiminiu, savivaldžiu būdais), pabrėžiant mokymą(si) kaip prasmis-

gą ir malonų, todėl patrauklų procesą. Mokymo(si) per gyvenimą koncepcijos transformacija tam tikra prasme žymi kultūrinį „posūkį“/virsmą, kai atsisakoma „sustingusių“/amžinų identitetų, prasmų, nes tradicinės mokymo/ mokymosi sampratos „kalba“ apie besimokantįjį (mokymosi subjektą) kaip apie kultūriškai, socialiai homogenišką (panašų), kurio identitetas, mąstymo struktūra, samonė yra universali, todėl ir jo mokymas(is) – universalus Šis virsmas savyje implikuoja būtinybę kultūrinio įsijautimo į kiekvieną kitokią/kitonišką besimokančiųjų grupę. Tai išvalga į naujų, individualiai pagrįstų mokymo(si) prasmų paiešką (besimokančiojo ir jo mokymo(si) individualizavimo būtinybę), kuri galima tik atsisakant visuotino žinojimo bei socialinių praktikų, niveliuojančių žmonių mokymo(si) kitoniškumą (atsisakant siekio „suvienodinti“/universalizuoti). Tai leidžia išvelgti atsigežimą į besimokantį žmogų kaip kitonišką/sociokultūrinį individą ir jo mokymą(si) kaip socialinį-kultūrinį veiksmą/procesą, nuolatos vykstantį socialinių, kultūrinių kontekstų kontinuumė, kuris (iš)reiškia/įprasmina siekį tam tikro mokymo(si) diferencijavimo/individualizavimo, atsisakant universalios/„vienintelės teisingos“ mokymo(si) sampratos. Tokiame kontekste ir vaikas kaip besimokantysis (pažinimo subjektas), ir netradicinio mokymo(si) (sub)kultūros (tokios kaip savivaldus, savaiminis, patirtinis, imitacinis ir kt.) yra/tampa gerbtini ir negali būti pozicijuojami kaip hierarchiškai ar kitaip „žemesni“. Tačiau pažymėtina, jog vis dėlto žmogaus mokymo(si) per gyvenimą terminas dažnai vartojamas lyg reikštų tik mokymą(si) švietimo institucijose arba suaugusiųjų mokymą(si) (jų kvalifikacijos tobulinimą(si) ar mokymą(si) darbe, Smith, 1999; Coffield, 2000; Jarvis, 2001; Smith, 2008).

Tačiau mokymo(si) per gyvenimą kultūros diskursas yra *daugiapolifoninis* – į jį įsitraukia daugelis socialinių grupių iš skirtingų veiklos sferų. Todėl įvairiose socialinėse lokacijose (politikoje, ekonomikoje, moksle, versle, švietime ir kt.) „vyksta kalbėjimas“ žmogaus mokymo(si) per gyvenimą diskurso tema, kuris generalizuoja nuolatinės kaitos/pokyčių koncepciją. Pasaulio būvį suvokiant kaip nuolatinę kokybinę raidą, žmogaus buvimas/gyvenimas conceptualizuojamas kaip nuolatinė inovacijos/naujadaros veikla, sąlygota/stimuliuojama kokybinės, natūraliai laike besiplėtojančios trichotomijos: technologijos, ekonomikos ir darnos (nuo technologijos per ekonomiką link darnos, Paulauskas, 2005). Šios trichotomijos sąveikos kaip socialinio-kultūrinio, istorinio proceso „produktas“ – tokios šiuolaikinio žmogaus veiklos aktualizavimas, kai kuriant ir įgyvendinant naujoves pagrindine priemone tampa naujos, nuolat kintančios žinios ir gebėjimas jas identifikuoti, sintezuoti, diferencijuoti/atsirinkti, (pri)taikyti bei kurti/konstruoti naujas. Toks kontekstas suponuoja, kad žmogaus mokymas(is) turi atliepti/reaguoti į įvairialypius, besikeičiančius žmonių poreikius, į sparčią technikos pažangą ir tenkinti visų visuomenės grupių keliamus reikalavimus, nes mokymas(is) tampa pokyčių tarpininku mediatoriumi – būtina sąlyga siekiant juos įvaldyti ir norint ko nors pasiekti (Fullan, 1998). Todėl pabrėžiamas mokymas(is) „realiam pasauliui“, t. y. mokymas(is) gyvenimui kaip prasmingo mokymo(si) tikslas – gebėjimas atliepti šiuolaikinės visuomenės iššūkiams gyvenant nuolatinės kaitos sąlygomis (Easley, Mitchell, 2003).

Mokslininkų (Toffler, 1980; Gates, 1999; Longworth, 2003) teigimu, pokyčius inspiruoja naujovės/novacijos/naujadaros veikla, konstruojamos *specifinėse/lokaliose socialinėse praktikoje* (mokslinio, technologinio, komunikacinio pobūdžio), kurios yra globalizuojamos, „pernešant“ jas į kitas socialines praktikas – kasdienio gyvenimo, komunikacinę, švietimo, profesinės veiklos ir kt. Tačiau šis procesas yra cikliškas, (multi)dialoginis/(multi)komunikacinis, nes į specifinių socialinių grupių inspiruotą (novacijų) diskursą įsijungia (prasiskverbia ir jį praplečia) socialinės grupės iš kitų socialinių praktikų (švietimo, profesinės veiklos ir kt.). Pasekmė – naujas supratimas, kuris savo kryptimi ir judesiu grįžta į savo išeities tašką, bet jį pasiekia kitame supratimo lygyje, kitoje kokybėje (Paulikaitė-Gricienė, 2005). Tai reiškia, jog technologinio, komunikacinio ir kt. pobūdžio (i)novacijos pradedamos vertinti/

pasiteisina vertės požiūriu (iš ekonominių ir kt. pozicijų) tik tapusios kasdienio gyvenimo atributu (Paulauskas, 2005). Aktualizuojama, jog nuolatinės kaitos sąlygomis visos žmonių veiklos/visuomenės sritys reikalauja (ir ateityje nuolatos reikalaus) naujų žinių ir kelia/kels intelektualinius iššūkius (Gates, 1999; Longwoth, 2003). Todėl stengiantis integruoti novacijas (kaip naujas žinias) į žmonių/visuomenės veiklos bei savireguliacijos ciklus, išryškėja būtinybė sintetinti žinių sampratą siekiant darnos žmogaus mokymo(si) per gyvenimą kultūros požiūriu. Šiame kontekste savaiminis/kasdieniam gyvenime vykstantis mokymas(is) pozicionuojamas kaip teikiantis labai daug mokymo(si) galimybių ir galintis būti svarbus formaliojo/neformaliojo mokymo(si) naujovių (modelių, priedų, metodų ir pan.) šaltinis. Kai kurios savaiminio mokymo(si) teikiamos galimybės jau yra sėkmingai (pa)naudotos (naudojamos), pripažintos, pavyzdžiui, mikrokompiuterių technologijos atsirado pirma namuose, ir tik paskui – mokyklose/švietimo institucijose (Mokymosi visą gyvenimą memorandumas, 2001). Todėl nuolatinės kaitos (pokyčių) procesai įgalina nuolatinę sistemos „visuomenė-žmogus-ugdymas“ peržiūrą, kuri atsiranda *konstruojant naujas ugdymo(si) paradigmas*. Jos reiškiasi perkonstruojant conceptualias (tradicines) mokymo(si) sampratas, atskleidžiančias ir naują besimokančiojo santykį su žiniomis. Todėl žmogaus mokymo(si) per gyvenimą diskursas konstruojamas linijiniu būdu, plėtojant jį ne tik į plotį – į(si)jungiant įvairias visuomenės socialines grupes, bet ir į gylį, kaip apimantis daugiau žmogaus gyvenimo visuomenėje sferų/veiklos sričių bei institutų nei legitimuoja tradicinę mokymo sampratą (ugdymo paradigmą) atstovaujantis diskursas. Šis procesas visuomenėje inspiruoja naujo tipo mokymo(si) diskursus (tradicinių diskursų perkonstravimą), siekiant įvaldyti *nuolatinių naujovių sąlygojamus pokyčius*. Todėl savaiminis, savivaldus ir kt. mokymas(is) atrandamas kaip prasmingas, nes jam būdingas *natūralus žmogaus siekis* mokytis(is) gyvenimo (veiklų, jų sričių) įvairovėje, kai kiekviena gyvenimo situacija priimama ir suvokiama kaip galimybė mokytis ir mokyti, kiekvienas socialinis-kultūrinis veiksmas/veikla – kaip mokymo(si) veikla, o kiekviena patirtis – kaip mokymo(si) patirtis. Todėl žmogaus mokymo(si) per gyvenimą kultūros universalizavimas(is) plėtojamas siekiant perkelti šį natūralų žmogaus siekį mokytis(is) – iš kasdienės gyvenimo praktikos/konteksto į kitas mokymo(si) praktikas/kontekstus. Tai realizuojama perkeliant minėtas kitoniško nei tradicinis mokymas(is) (sub)kultūras (tokias kaip patirtinis, savaiminis, savivaldus ir kt.) iš žmogaus/vaiko kasdienio gyvenimo bei praktinės veiklos sferos kaip pokyčių stimuliuojamas inovacijas (inovatyvius mokymo(si) modelius) į formalizuotas mokymo(si) aplinkas/situacijas ir tokiu būdu pri(si)artinti prie socialinės realybės („realaus gyvenimo“)/priartėti prie mokymo(si) per gyvenimą, kaip nuolatinės kokybinės raidos ir (su)teikti prasmę tokiam/institucionalizuotam mokymui(si).

Gyvenimą suvokiant kaip nuolatinę kokybinę raidą ypatingas dėmesys skiriamas naujų žinių/žinojimo apie žmogaus mokymo(si) prasmingumą nuolatinės kaitos sąlygomis konstravimą. Tuo (pa)grindžiamos mokymo(si) per gyvenimą kultūros įgalinimo, o tuo pačiu ir naujus visuomenės tipus edukacinėmis prasmėmis formuojančios mokslinės-prakseologinės prieigos. Tačiau pokyčiai kaip žmogaus mokymo(si) per gyvenimą prasmų ir sąlygų joms universalizuoti(is) paieškos apibūdinami skirtingai, nes įvairiai pozicionuojamos šiuolaikinės visuomenės raidos galimybės, iššūkiai bei pavojai, kurie tuo pačiu kontekstualizuoja mokymo(si) per gyvenimą kultūros prasmų diskursą. Visuomenės raidos koncepcijose galima išvystyti visuotinai plėtojamą kultūrinį įsijautimą į mokymo(si) prasmes. Įsijautimą į mokymo(si) prasmes (jų įvairovę) generalizuoja (ir universalizuoja) tokie žmogaus mokymo(si) per gyvenimą kultūros diskursai: *besimokanti visuomenė* (Fullan, 1998), kurios prasmę praplečia *besimokančios ir reflektuojančios visuomenės idėja* (Jarvis, 1999; 2001), *pluralistinė, multikultūrinė visuomenė* (McLaughlin, 1997), „*trečiosios bangos*“ *visuomenė* (Toffler, 1980), *postmodernioji visuomenė* (Hargreaves, 1999; Jameson, 2002), *vėlyvasis modernumas*

(Giddens, 1991, 2000), *rizikos visuomenė* (Beck, 1992), *mokslo visuomenė* (Stehr, 1994), *žinių visuomenė* (Lane, cit. Stehr, 1994), taip pat žinių visuomenėmis įvardijamos ir *besitransformuojančios iš industrinės į post-industrinę visuomenės* (Stehr, 1994), *kūrybos visuomenė* (Florida, 2002, 2004, 2008). Disertacijoje nesiekiami nagrinėti/atskleisti šių visuomenės koncepcijų geneologiją, tačiau edukacine prasme svarbi koncepcijų jų prasmių įvairovė kaip postmoderniojo žmogaus mokymo(si) per gyvenimą diskurso *daugybingumo* raiška. Welsch (2004, p. 36) teigimu, daugybingumas yra pagrindinė postmodernybės sąvoka – „visų paveldėtų vaizdinių bei konceptų transformacijų gairė“, o „postmodernistinė žiūra išreiškia atvirumą tradicijų įvairovei ir jų elementų skirtybėms“ (Welsch, 2004, p. 31). Skirtingos visuomenės koncepcijos išreiškia mokymo(si) per gyvenimą kultūros koncepcijos raidą/diskurso formavimosi raidą, kurias sintezuoja postmodernizmas. Todėl Welsch (2004) *šiuolaikinės visuomenės būvį apibrėžia kaip postmoderniąją modernybę*, akcentuojant ne priešpriešą, o šių koncepcijų („modernybė“ ir „postmodernybė“) sąsajas. Mokslininkas aiškina, jog postmodernioji modernybė priima visus motyvus, kurie suprantami kaip „postmodernybė“, ir tuo ji iš esmės skiriasi nuo visų ankstesnių modernybės versijų. Tokiai postmoderniškai pakeistai modernybei būdingas *daugybingumas*, kuris išreiškia atvirumą visuomenės koncepcijų įvairovei. Todėl postmodernioje modernybėje visos visuomenės raidos inspiruotos mokymo(si) koncepcijos yra taikomos, aktualizuojant atitinkamo visuomenės tipo išgrynintas mokymo(si) prasmes kaip atliepiančias jai keliamus iššūkius ir dėl jų kintančius visuomenės (tuo pačiu ir žmogaus) mokymo(si) poreikius. Mokymo(si) prasmių daugybingumas įgalina atsigręžti į „savaiame suprantamomis“, todėl nepastebimomis („nematomomis“) tapusias mokymo(si) (sub)kultūras/koncepcijas, jų prasmes – šiuo atveju į savaiminį mokymo(si) kaip „savaiame suprantamas“ kasdienio gyvenimo praktikos sritį, nes informalus/savaiminis mokymas(is) dažnai lieka nepaminėtas, nors pozicionuojamas kaip seniausia mokymo(si) (sub)kultūra, ypač būdinga vaikų mokymo(si) kultūrai (Mokymosi visą gyvenimą memorandumas, 2001).

Vaikų mokymo(si) procesų socialinės-kultūrologinės paradigmos virsmas žinių kūrybos ekonomikos sąlygomis. „Postmodernybės“ filosofinė koncepcija leidžia suprasti, jog gyvenimo nuolatinės kaitos sąlygomis visuomenėse „vyksta kalbėjimas“ apie sudėtingą žmogaus mokymo(si) procesų kaitą *nuo orientacijos į žinias, jų valdymą, gebėjimų, įgūdžių įgijimą link mokymosi mokyti (metamokymosi), kaip turimų žinių pagrindu konstruoti naujas ir kūrybiškai taikyti turimas/įgytas žinias, projektuojant atitinkamus gebėjimus, įgūdžius* raiška. Aiškinama, jog žinių/besimokanti visuomenė ir žinių ekonomika vis labiau reikalauja ne tik informacijos procesų tobulinimo, bet ir efektyvių jų įprasminimo metodų/prieigų, kurių realizavimą užtikrinti gali *žinių kūryba, kūrybiškas žinių taikymas* (Augustinaitis, 2005). Tai reiškia, jog visuomenė gyvena kitos kapitalizmo rūšies sąlygomis, t. y. žinių kūrybos ekonomikos, kurios pagrindas (vertingiausia „valiuta“) yra *kūrybingumas ir išradingumas*, todėl *švietimo sistema turi kurti šias kokybes*. Priešingu atveju, to nesuprantančios/nedarančios visuomenės, žmonės, bus palikti „užnugaryje“, t. y. pateks į socialinę atskirtį (Florida, 2002; Hargreaves, 2008; Howkins, 2010; Rubavičius, 2010). Kapitalistinė postmodernybė *savyje implikuoja pavojų ir vaikams*. Postmodernistinėje visuomenėje atsiranda įvairovė, pasirinkimo laisvė, o vaikai tam nėra pasirengę – neturi atsparumo vartotojiškai kultūrai. Todėl yra pavojus, jog jie taps švietimo sukurtų produktų – *žinių vartotojais, o ne kūrėjais*. Vadinasi, minėti pokyčiai tampa iššūkiu visuomenei ir kita prasme, nes teikia ne tik naujų galimybių (socialiniame, ekonominiame, politiniame, technologiniame ir kituose lygmenyse), bet ir kelia anksčiau dar nepatirtus galimos socialinės atskirties pavojus tiems, kurie nespėja ar nenori prisitaikyti (įgyti naujų žinių ir įgūdžių), tapti proaktyviais (kurti naujas žinias ir projektuoti naujus įgūdžius) sparčiai kintančioje rinkoje ir aplinkoje (Field, 2002; Florida, 2002; Teresevičienė, Gedvilienė, Zuzevičiūtė, 2006; Mickūnaitė, 2007; Hargreaves, 2008). Taigi, pokyčių

koncepcija savo sociokultūrinėmis prasmėmis itin reikšminga, nes įvairaus pobūdžio pasiekimai, naujovės kelia naujus iššūkius šiuolaikinei visuomenei, kuri formuluoja atitinkamą „užsakymą“ ir švietimo sistemai. Ji įpareigojama ugdyti *naujo tipo* pilietį, gebantį priimti vis naujus/intelektualinius iššūkius, o tai reiškia mokytis per gyvenimą. Todėl mokslininkai (Jensen, 2001; Florida, 2002, 2004; Hargreaves, 2008; Howkins, 2010; Florida, 2008) aiškina, jog mokymasis šiuolaikinėje visuomenėje reiškia *švietimą vardan žmogaus išradingumo, kūrybingumo ugdymo(si)*.

Pripažįstant, jog permainos nuolat vyksta įvairiose *diskursyviose lokacijose/srityse* (ne tik mene, bet ir sociologijoje, ekonomikoje, technologijoje, moksle, filosofijoje, švietime), žmogaus mokymas(is) per gyvenimą įprasminamas kaip *kūrybinis socialinis-kultūrinis procesas*. Todėl „mokymasis tampa tokia svarbia visuomenės gyvenimo dalimi ir savybe, kad įsiskverbdamas į įvairias žmogaus gyvenimo sritis, tampa kultūros dalimi, dar daugiau – mokymasis tampa toks paplitęs, kad imama kalbėti apie mokymosi visą gyvenimą *kultūrą visuomenėje*“² (Mickūnaitė, 2007, p. 4). Teigiama, jog niekada nebuvo tokio laikmečio, kai žmogus privalėtų grįžti į *besimokančiųjų tarpą*, siekiant pakeisti savo profesiją, įgyti naujų žinių ir gebėjimų tam, kad galėtų sėkmingai funkcionuoti naujoje, pakitusioje sociokultūrinėje aplinkoje; kai žmogus, net įgydamas aktualią specialybę jaunystėje, iš karto turėtų tikėtis, kad gyvenimo bėgyje jam teks ją ne kartą keisti, įgyti naują, arba iš esmės ją pakoreguoti. *Tai visomis prasmėmis tampa esmišku iššūkiu postmodernioje visuomenėje gyvenančiam žmogui, o ypač vaikams*, nes „modernybės žmogus buvo ugdomas stabilaus savivaizdžio ir asmeninio gyvenimo planavimo pagrindu, aiškiai išskiriant tris brendimo tarpsnius – mokymasis (vaikystė, paauglystė), darbo metai (suaugusiojo gyvenimas) ir pasitraukimas iš aktyvios veiklos (senatvė). Moderniojo žmogaus tapatumą „cementavo“ jo profesija, darbas, nes visiems buvo tarsi savaime suprantama, kad profesija įgyjama visam gyvenimui, o asmenybės tobulėjimas, ar tapatumo „brendimas“, yra glaudžiai susijęs su profesiniu tobulėjimu“ (Rubavičius, 2010, p. 127).

Ir visiškai nauja yra tai, jog minėtos tendencijos ir būtinybė mokytis per gyvenimą (pajliestų ne nedidelę visuomenės dalį (šviesuomenę ar vidurinį sluoksnį), tačiau būtų aktuali ir atokiausiems visuomenės segmentams ar jų dalims, tame tarpe ir *vaikams, kaip jauniausiai pagal amžių socialinei grupei, atstovaujančiai ir „naująją“ kultūrą*, kuri reiškiasi ne tik perimant visuomenėje egzistuojančios tvarkos konvencijas/taisykles, bet ir jas kuriant bei keičiant (Arendt, 1995). Todėl vaikų kaip socialinių-kultūrinių individų ir visuomenės socialinės grupės mokymo(si) raiška su(si)laukia vis daugiau teoretikų (filosofų, antropologų, pedagogų, psichologų ir kt.) dėmesio, siekiant įprasminti naujas išvalgas žmogaus santykiui su mokymu(si) nusakyti, keliant klausimus *kodėl ir kaip* vaikų raiška per dalyvavimą kuriant bendrąją žmonių mokymo(si) per gyvenimą kultūrą įgalina tobulėjimą ar priešingai – gali nesuteikimas (sąlygų nesudarymas) įgauna vienokią ar kitokią kryptį ir *koki* jis (tobulinimas) lemia santykį su pasauliu (Duoblienė, 2011). Aktualizuojama kultūrologinė/fenomenologinė perspektyva. Joje vaikystė kaip fenomenas reiškia tą buvimo duotybę, kurią reikia (iš)saugoti, „nepririšant“ vaiko kaip socialinio-kultūrinio individo prie „visuotinai priimtinių“ konvencijų ir taisyklių, nes būtent vaikystės pavyzdyje (at)randamas latentinis žmogaus potencialas gyventi ir mokytis autentiškai, pasikliaujant pirminiais jūtimais, kūno raiška ir judesiais, kurie yra iškalbingesni už nekritiškai perimamas socialines patirtis (jos klodus) normų ir konvencijų pavidalu (Merleau-Ponty, 2000, 2006). Tačiau šis vaikams būdingas mokymo(si) potencialas, kaip ir kita su vaiko kūrybiškumu siejama raiška, ilgainiui yra suvaržomas ar užgožiamas (kai nesudaromos tam sąlygos, lygiai taip pat kaip ir kiti vaiko (su)gebėjimai ne-

² Išryškinta kursyvu disertacijos autorės.

leidžiant jam išsiskleisti) arba – išsiskleidžia iškreiptu pavidalu, ir priešingai – puoselejami vaiko mokymo(si) (su)gebėjimai gali būti unikalūs, turintys potencijos plėtotis nenumatyta kryptimi. Akcentuojant, kad „aktyvi, savo ateitį planuojanti visuomenė – tai aktyvus apsisprendimas, prasidedantis kartu su postmodernizmo laikais“ (Hoffmann, Hournung, Kunow, 1988, cit. Welsch, 2004, p. 76), pripažįstama būtinybė įgalinti vaikų kūrybiškumą bei iniciatyvumą jau *dabar* dalyvauti savo, t. y. „naujosios“ mokymo(si) per gyvenimą kultūros, kūrime. Tai reiškia laisvę vaikams gyventi ir mokytis autentiškai³, suteikiant jiems „didesnį savarankiškumą ir galimybę pasipriešinti įvairioms dogmoms/konvencijoms (Merleau-Ponty, 2000, 2006). Tai įmanoma kvestionuojant vaikų segregaciją, kaip skatinančią socialinę neteisybę/nelygybę, ir statusą „aukų“, patekusių „į suaugusiųjų sugalvotą ir vaikams taikomą terpę, kurioje pagal suaugusiųjų supratimą yra koreguojamas, kontroliuojamas ir valdomas“ (Duoblienė, 2011, p. 63).

1.1.2. Visaapimančio mokymo(si) kontinuumo koncepcija ir savaiminio mokymo(si) diskurso sklaida aplinkų daugybingumo kontekste

Akivaizdu, jog nuolatinis mokymas(is), lankstumas, atsinaujinimas, socialiniai pokyčiai – pagrindinės kokybės, kurios apibūdina informacinių technologijų pažangos, globalizacijos, kintančių paradigmų laikotarpį ir *akcentuoja ypatingą visuomenės santykį su žiniomis*, kuris savyje implikuoja socialiai apibrėžtą ir kontekstualizuotą, istoriškai savitą žinojimą. Todėl mokymo(si) samprata kinta, kadangi *kinta pati mokymo(si) esmė*. Mokymas(is) yra suprantamas kaip savęs ugdymas, *socialinių įgūdžių tobulinimasis ir kognityvinių galių plėtojimas* (Dalin, Rolff, Kleekamp, 1999; Teresevičienė, Oldroyd, Gedvilienė, 2004). Probleminis orientavimas švietime tampa vis svarbesnis, pabrėžiamas teorijos ir praktikos ryšys, suprastas poreikis aktyviai įtraukti į mokymą(si) tėvus ir bendruomenę, o mokymo(si) strategija, kuri vis labiau primena mokymą(si) *kasdiniame gyvenime, atrandama iš naujo. Todėl atrandama ir vaikystė kaip socialinis konstruktas, vaiko mokymosi būdai, kurie labiausiai išreiškia žmogaus prigimtinio, juslinio-emocinio, individualizuoto mokymo(si) galimybes*. Ji leidžia suvokti, jog ir individo mokymas(is) nėra baigtinis reiškinys – jis tęsiasi visą gyvenimą. Taigi, nuolatinis mokymas(is) yra šiuolaikinės visuomenės charakteristika: mokymas(is) „yra kasdienio gyvenimo ir sąmoningos patirties esmė; tai procesas, kai patyrimas transformuojamas į žinias, įgūdžius, požiūrius, vertybes ir įsitikinimus, kai kasdienis patyrimas yra nuolat įprasminamas, nes sąmoningo žmogaus patyrimas vyksta laike, erdvėje, visuomenėje ir tarpusavio santykiuose“ (Jarvis, 1999, p. 17). Tai leidžia išvelgti ir savaiminio mokymo(si) kaip postmodernaus reiškinio prasmes mokymo(si) per gyvenimą kultūros koncepcijoje. Jas atspindi tokios kokybinės mokymo(si) kategorijos, kurios konceptualizuojamos kaip *nuolatinis – visą gyvenimą besitęsiantis mokymas(is)* (angl. *life-long learning*), *visaapimantis mokymas(is)* (angl. *life-wide learning*), įprasminantis žmogaus mokymą(si) „visur ir visada, iš visko“ (gyvenimo sričių ir situacijų įvairovėje) ir *gilus arba prasmingas mokymas(is)* (*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). Nauja mokymo ir mokymosi prasių samprata – *nuolatinio, visaapimančio, gilaus/prasmingo mokymo(si) kontinuumo koncepcija* leidžia pagrįsti *savaiminio mokymo(si) diskursą* mokymo(si) per gyvenimą kultūros prasmėmims. *Nuolatinis – visą gyvenimą besitęsiantis mokymas(is)* reiškia mokymą(si) (tame tarpe ir savaiminį) nuo ankstyvos vaikystės

³ T. y. pasikliaujant savo latentiniu potencialu – pirminiais pojūčiais, kūno raiška ir judesiais, kurie yra iškalbingesni už socialines patirtis, nekritiškai perimamas iš suaugusiųjų normų ir konvencijų pavidalu/pagrindu (žr. Merleau-Ponty, 2000, 2006).

iki pat gilios senatvės ir implikuoja savyje/suponuoja dinamišką mokymui(si) skiriamo laiko sampratą. Savaiminio mokymo(si) svarba aktualizuojama teigiant, jog tai seniausia ir pagrindinė/dominuojanti mokymo(si) kokybė/(sub)kultūra vaikystėje (Mokymosi visą gyvenimą memorandumas, 2001). Terminu *nuolatinis* mokymas(is) atkreipiamas dėmesys į laiką: į mokymą(si) per visą gyvenimą, nuolatos arba periodiškai. Samprata *visaapimantis mokymas(is)* aktualizuoja mokymo(si) sklaidą/plėtrą – mokymą(si) per (visą) gyvenimą visose jo srityse, *visaapimantis* taip pat reiškia, kad formalusis, neformalusis ir informalusis (savaiminis bei savivaldus) mokymas(is) papildo vienas kitą ir įprasmina jų dermę. Be to, *visaapimantis* mokymas(is) padeda suprasti, kad mokymas ir mokymasis yra ir vaidmenys, ir veikla, kuriuos įvairiu laiku ir įvairiose erdvėse/vietose galima keisti, atkreipiant dėmesį į savaiminį mokymą(si) kaip naudingą ir smagų mokymą(si), kuris gali vykti ir vyksta šeimoje, laisvalaikiu, bendruomenės gyvenime ir kasdieniame darbe/profesinėje veikloje (Mokymosi visą gyvenimą memorandumas, 2001). Kita konceptualioji mokymo(si) per gyvenimą samprata – *gilus/prasmingas mokymas(is)* aktualizuoja besimokantį žmogų kaip socialinį-kultūrinį individą, esantį pasaulyje ir kuriantį autentišką santykį su kitais žmonėmis. Šiame kontekste pozicijuojamos ne tik įtraukties, bet ir atskirties kultūros, t. y. teigiama, jog kultūra (-os) gali būti palanki (-ios) kitoniškam mokymui(si) arba jį varžyti, nes idėjos, kalba, simboliai ir sąvokos, įgyjamos sąveikaujant su kitais, įgalina arba kelti iššūkius, stiprina/palaiko, arba varžo/(ap)riboja mąstymą/mokymą(si) (Pollard, 2006). Pripažinimas idėjos, jog mokymas(is) gali vykti/vyksta įvairių žmogaus gyvenimo sričių kontinuumė (šeimoje, laisvalaikiu, bendruomenės gyvenime, kasdieniame darbe ir kt.) išreiškia orientaciją į mokymą(si) individo lygmenyje, akcentuojant *informaliojo* (tiek savaiminio, tiek savivaldaus) mokymo(si) svarbą kaip sąlyga/prielaidą nuolatiniam ir *visaapimančiam* žmogaus mokymui(si) per gyvenimą. Todėl konceptualią nuostatą, jog svarbiausia, kad kiekvienas žmogus išmoktų prisitaikyti prie pokyčių ir naudotųsi informacijos gausybe, akcentuojant ir *metamokymosi* kompetenciją (Mokymosi visą gyvenimą memorandumas, 2001; Teresevičienė, Gedvilienė, Zuzevičiūtė, 2006; Kvedaraitė, 2009), keičia nauja/postmoderni, aktualizuojanti ne tik ir ne tiek prisitaikymą (naujų žinių ir įgūdžių įgijimą), kiek proaktyvumą (naujų žinių kūrimą ir įgūdžių projektavimą).

Teigiama, jog tradicinė *mokymo* paradigma netinka nei *besimokančiai*, nei *mokymosi*, tuo labiau – *kūrybos* visuomenei (Hargreaves, 2008), nes „jogo mokymasis turi būti malonus ir tapti natūraliu besimokančiųjų elgesiu. Tai – ne produktas ir netgi ne procesas. Tai – pats žmogaus gyvenimas“ (Jucevičienė, 2007, p. 87). Pripažįstant *kitoniško* (netradicinio – savaiminio, savivaldaus ir kt.) mokymo(si) prasmę/reikšmingumą, siekiama įtraukti žmones į *visaapimantį* mokymą(si) per (visą) gyvenimą kaip prasmingą ir malonų, todėl patrauklų procesą ir tokiu būdu sudaryti sąlygas nuolatinio, *visaapimančio* mokymo(si) kontinuumui. Vakarų šalyse susiformavo ir sėkmingai realizuojama mokslinė-prakseologinė *edutainment*⁴ koncepcija, įprasminanti mokymą(si) kaip pramogą/mokymą(si) pramogaujant. Vienas sėkmingiausių šios koncepcijos realizavimo būdų, plėtojamų užsienio šalyse – šiuolaikinių informacinių edukacinių technologijų taikymas, siejant laisvalaikį su mokymu(si) (McKenzie, 2003; Okan, 2003; Buckingham, Scanlon, 2004; Marinelli, Pausch, 2004; Oransky, 2004; Walsh, 2005). Kita malonaus, tiek su individo, tiek socialinės grupės (ypač šeimos) laisvalaikiu siejamo mokymo(si) koncepcija/prieiga realizuojama per edukaciją viešuosiuose socialiniuose-kultūriniuose institutuose (tokiuose kaip muziejai, meno galerijos)/jų edukacinę veiklą (Knutson, Crowley, 2005; Kelly, 2007). Šios prieigos dėmesio centre – mokymas(is) individualizacijos ir bendruomeniškumo sąlygų dermėje/įvairovėje. Individualizuotas mokymas(is) pasireiškia galimybe tyrinėti „laboratorijoje“ (muziejuje, galerijoje ir pan.) ir rentis

⁴ *Edutainment* – mokymasis kaip pramoga, mokymasis pramogaujant (žr. Jucevičienė, 2007).

asmenine patirtimi sociokultūriniame kontekste, o tarpusavio mokymas(is) – per tarpusavio sąveikas (o ne faktų išiminimą) įprasminamas kaip veiklos/gyvenimo bendruomenėje dalis. Aktualizuojamos įvairios muziejų mokymui(si) teikiamos edukacinės galimybės: realizuoti kontekstualaus mokymo(si) modelį, nes mokymas(is) lankantis muziejuje vyksta per asmeninio, socialinio ir psichologinio kontekstų sąveiką; skatinti neformalios ir formalios mokymo(si) aplinkų tarpusavio ryšius (muziejus kaip neformali mokymo(si) aplinka, atsiskiria nuo formalios mokymo(si) aplinkos, ir skatina jų tarpusavio ryšius) bei per *daugkartinį patyrimą* įvairiose aplinkose/MEMUS (angl. *multiple experience in multiple settings*, Frøyland, 2011). Šios koncepcijos įprasmina siekį, didinant patrauklių mokymo(si) galimybių pasiūlą įvairiose žmogaus gyvenimo srityse, „žadinti“ mokymo(si) entuziazmą (mokymą(si) sėkmei), įgalinant besimokantįjį patirti *mokymo(si) džiaugsmą*. Lietuvoje taip pat ima ryškėti malonaus mokymo(si) koncepcijos elementų. Pripažįstama, jog būtina sudaryti sąlygas žmogui *mėgautis mokymu(si)*, plėtojant prasmingo ir laimingesnio gyvenimo ir mokymo(si) jame perspektyvas: „mokyklos, bibliotekos, muziejai ir kita visą gyvenimą supanti švietimo aplinka kiekvienam Lietuvos gyventojui turi suteikti galimybių atsiskleisti ir dalyvauti kultūriniame gyvenime, gilinti savo kultūrinės žinias, ugdyti savo kūrybiškumą ir taikyti jį kasdiniame gyvenime“ (Lietuvos kultūros politikos kaitos gairės, 2010, p. 6).

Mokslininkų (Smith, 1999; Schugurensky; 2000; Straka, 2004; Jucevičienė, 2007; Smith, 2008; Kvedaraitė, 2009) nuomone, žmogaus mokymo(si) per gyvenimą kultūros diskursas generalizuoja (konstruojamas generalizuojant) ne tik skirtingas mokymo(si) prasmes, bet savyje implikuoja ir tam tikras/skirtingas mokymo(si) kokybes, kurias galima išvelgti visaapimančio mokymo(si) kontekste, t. y. (apima daugiau mokymo(si) kokybių): formalųjį, neformalųjį ir informalųjį mokymą(si). Pastaroji (mokymo(si) kokybė) įprasminama/įreikšminama per tokias (sub)kokybes kaip savivaldus, savaiminis mokymas(is) ir socializacija (Schugurensky; 2000; Jucevičienė, 2007; Kvedaraitė, 2009). Taigi, žmogaus mokymo(si) per gyvenimą kultūros diskursas generalizuoja visas (minėtas) mokymo(si) kokybes (formalaus, neformalaus ir informalaus/savaiminio bei savivaldaus), o jo/diskurso prasmių sklaida implikuoja savyje jų dermę. Tačiau įprasta minėtas mokymo(si) kokybes nagrinėti izoliuotai supriešinant (tipologizuojant, pozicionuojant hierachiškai), tuomet požiūris į mokymą(si) kaip visuminį/holistinį žmogaus socialinį-kultūrinį veiksma/procesą fragmentuojamas ir netenka fenomenalių žmogaus mokymo(si) per gyvenimą prasmių.

Įprasta laikytis struktūralistinio požiūrio, kai nors remiamasi nauja mokymo ir mokymosi samprata (žmogaus mokymo(si) per gyvenimą koncepcija) mokymas(is) kaip reiškinys nagrinėjamas izoliuotai (skaidomas/„fragmentuojamas“) išskiriant tris jo *tipus*: formalųjį, neformalųjį ir informalųjį (savaiminį ir savivaldų, Mokymosi visą gyvenimą užtikrinimo strategija, 2004; Teresevičienė, Gedvilienė, Zuzevičiūtė, 2006). Tačiau žmogaus mokymo(si) per gyvenimą kaip *nuolatinio, visaapimančio* bei *prasmingo/gilaus mokymo(si)* koncepcija leidžia pažvelgti į mokymo(si) kokybes individo, bendruomenės, visuomenės lygiais. Individo lygiu išskiriami mokymo(si) kokybes reiškiantys tipai ir mokymo(si) tipai pagal struktūros/institucijos lygį – organizacinę veiklos tipologiją (mokymo(si) proceso organizavimo, vietos, laiko, būdų/metodų ir kt. prasmėmis).

Kita įprasta/dažna tipologizavimo perspektyva – grindžiama mokymo(si) kaip veiklos tikslingumu, planavimu. Ši tipologija savo esme yra orientuota į individą, jo mokymą(si) individuacijos ir bendruomeniškumo sąlygų įvairovėje, plėtojant „tikslinio/tikslingo“ ir „atsitiktinio“ mokymo(si) sampratas (Smith, 1999; Schugurensky; 2000; Straka, 2004; Teresevičienė, Gedvilienė, Zuzevičiūtė, 2006; Laužackas, Stasiūnaitienė, Teresevičienė, 2005; Smith, 2008). Mokslininkai (Teresevičienė, Gedvilienė, Zuzevičiūtė, 2006) pabrėžia, jog atsitiktinis mokymas(is) kartais gali tapti tiksliniu arba sąlygoti tikslinio mokymo(si) raišką.

Taigi, ir tikslinis/tikslingas mokymas(is) visada turi atsitiktinio mokymo(si) elementų⁵. Tačiau ši tipologizavimo perspektyva netenka prasmės, jeigu bandoma tikslingą/atšitiktinį mokymą(si) priskirti tik kuriai nors vienai mokymo(si) kokybių (formaliajam, neformaliajam ar informaliajam arba pastarojo (sub)kokybėsms – savaiminiam/savivaldžiam), nes kiekvienoje jų gali būti (ir yra) tikslingos/atšitiktinės veiklos „persidengimų“.

Egzistuoja ir kitų tipologijų/bandymų įvairiu pagrindu struktūralizuoti žmogaus mokymo(si) per gyvenimą kokybes (formalųjį, neformalųjį ir informalųjį – savaiminį bei savivaldų mokymą/mokymąsi), pavyzdžiui, pagal sąmoningumą (neformalusis mokymas(is) kaip nesąmoningas, reaktyvus – angl. *implicit, reactive*, Eraut, 2000), žinių išreikštumą (išreikštos/neišreikštos žinios), kai savaiminis mokymas(is) siejamas su neišreikštomis žiniomis (angl. *tacit knowledge*, Polanyi, 1967) ir kt. Disertacijoje paisoma požiūrio, kad kiekviena tipologija vertinga kaip leidžianti suprasti kiekvienos mokymo(si) kokybės (formaliojo, neformaliojo, informaliojo) (sub)kokybę (proceso, tikslo, žinių ir kt. kategoriniais konstruktais), tačiau ne kaip pagrindas hierarchiškai jas pozicionuoti (vertingesnė/mažiau vertinga), nes kiekviena mokymo(si) kokybė gali implikuoti savyje jų daugybingumą (t. y. tiek formalusis, neformalusis, tiek informalusis/savaiminis ar savivaldus gali būti (ne)tikslingas, (ne)sąmoningas ir pan.).

Būtinybė pripažinti savaiminį mokymą(si) kaip lygiavertį kitoms mokymo(si) kokybėms (ne „žemesnį hierarchiškai“) išvelgiama pastebėjus, kad jo prasmės yra pernelyg visur išsiskverbusios (į įvairias žmogaus gyvenimo sritis sferas, socialinius-kultūrinius kontekstus), kad visi žmonės yra patys natūraliai į jį (savaiminį mokymą/mokymąsi) įsijungę arba kitų įjungti. Tai galima išvelgti mokslininkų, tyrinėjančių žmogaus, tačiau pirmiausia – suaugusiųjų mokymą(si) per gyvenimą (iš diskurso plėtos perspektyvos) įvairiuose socialiniuose-kultūriniuose kontekstuose. Nagrinėjamas mokymas(is) už „klasės ribų“ (Bentley, 1998), savaiminis ir atsitiktinis mokymas(is) darbo vietoje/profesinėje veikloje kaip specifinėje socialinėje praktikoje (Marsick, Watkins, 1990; Dale, Bell, 1999), savaiminis mokymas(is) bendruomenėje kaip postūmis kaitai/raidai, būdas į(si)jungti žmonėms į mokymą(si) per gyvenimą (McGivney, 1999). Savaiminio mokymo(si) reikšmę/svarbą galima išvelgti ir tuose tyrimuose, kuriose nagrinėjamas žmonių mokymas(is) dalyvaujant grupės/bendrijos gyvenime, įvardijant jį kaip situacinį mokymą(si) bendruomenėje bei kaip mokymą(si) legitimuojantį (igalinanti) periferijoje esančių socialinių grupių dalyvavimą mokyme(si), į(si)jungimą į mokymą(si) per gyvenimą (Lave, Wenger, 1991).

Tačiau šis/mokslininkų inspiruotas susidomėjimas iki šiol esmiškai neatsispindi (gana ribotai, fragmentuotai atsispindi) politinėje praktikoje (sferoje), nes iš ten vykstantis „kalbėjimas“/diskursas artikuliuojamas apie *žmogaus mokymą(si) per gyvenimą* ir *mokymo(si) bei kūrybos visuomenę* suvedamas (redukuojamas) į gana formalizuotą/formalų rūpinimąsi (formalių mokymo(si) galimybių teikimą), kvalifikacijas ir atskaitomybę (Coffield, 2000, Eraut, 2000; Field, Spence, 2000; Baron, Wilson, Riddell, 2000; Davies, 2000; Fevre, Gorard, Rees, 2000; Jarvis, 2001). To pasekmė – politizuotas žmogaus mokymo(si) per gyvenimą kultūros diskurso universalizavimas/globalizavimas, kuris išsiskverbia ir į mokslinį žinojimą/mokslinės veiklos praktiką per bandymus įvairiai jį tipologizuoti (struktūralizuoti), o tai reiškia nagrinėti žmogaus mokymo(si) kokybes izoliuotai/pozicionuojant hierarchiškai. Tačiau be akivaizdaus pastebėjimo, jog didelė dalis mokymo(si) vyksta už formalizuotų institucijų (švietimo institucijų/formalios klasės ribų), kitonišką mokymo(si) kokybę suponuojančios sąvokos „savaiminis mokymas(is)“ nauda išblėsta. Teigiama, jog viena to priežasčių – po-

⁵ Jucevičienė (2007) išvelgia informalaus mokymo(si) (sub)kokybių – savaiminio ir savivaldaus persidengimą. Tai reiškia, kad savaiminis mokymas(is) gali tapti savivaldžiu, o savivaldžiam mokyme(si) visuomet yra savaiminio mokymo(si) elementų.

litikos formuotojų, mokslininkų ir praktikų noras pakeisti mokymą mokymusi, t. y. siekis paviršutiniško ugdyme/švietime vyraujančių prasmų (pa)keitimo iš mokymo į mokymąsi, nors esmė/prasmė nekeičiama, nes ugdyme/švietime vis tiek vyrauja mokymas (Smith 1999, 2008). Deklaruojama apie žmogaus *mokymo* prasmų į *mokymą(si)* per (visą) gyvenimą keitimą(si)/virsmą, kuris aktualizuojamas ir ugdyme/švietime (kaip „tampantis“ apimančiu ir mokymą, ir mokymąsi). Tačiau keičiamas tik ugdymo/švietimo „fasadas“, t. y. vyksta „kalbėjimas“ apie žmogaus mokymąsi per (visą) gyvenimą, bet ne apie mokymą ir mokymąsi (paneigiant jų dichotomiją bei hierarchizaciją ir aktualizuojant jų, kaip žmogaus pažinimo procesų skirtingas (sub)kokybes), tokiu būdu (pa)neigiamas, nuvertinamas/(su)menkinamas abiejų reikšmingumas. To pasekmė – (multi)dialoginį/(multi)kultūrinį mąstymą paneigianti, indoktrinuoianti/politizuota (mąstymo) paradigma (diskursas), kai socialinis-kultūrinis žmogaus mokymas(is) per (visą) gyvenimą (kaip fenomenalus (multi)kultūrinis reiškinys) tampa suaugusiųjų (sub)kultūrai – mokymosi, o vaikų – mokymo „privilegija“.

Pripažįstant, jog mokyti(is) galima ir formalizuotoje (struktūralizuotoje/institucionalizuotoje) aplinkoje (klasėje/auditorijoje), pabrėžiama, jog dažniausia vis dėlto mokoma(si) ne ten – žmonės moko(si) ir darbe, bendraudami su kitais, žiūrėdami televiziją ar tiesiog dalyvaudami kokioje nors veikloje (Jensen, 2001; Intzidis, 2003). Savaiminio mokymo(si) svarba aktualizuojama teigiant, jog žmonės galėtų *iš(si)laisvinti gebėjimą ir troškimą mokyti(is) nuolat*, jeigu daugiau mokytų(si) būtent tuose kontekstuose, kuriuose galima: (pa)tenkinti mokymo(si) poreikius (pa)naudoti žinias „čia ir dabar“ (kai žinios panaudojamos spręsti jiems aktualias/kasdienes problemas), ir (su)teikia pridėtinės vertės pačiam žmonių gyvenimui (todėl siūloma daugiau mokyti, pavyzdžiui, namuose, biuruose ar net virtuvėse, Leadbeater, 2000).

Mokslininkai plėtoja savaiminio mokymo(si) sampratą remiantis žmogaus mokymo(si) per gyvenimą kaip nuolatinio, visaapimančio, gilaus/prasmingo mokymo(si) koncepcija. Tokio diskurso plėtra, (pa)gilina jo svarbą individui, kognityviniam, socialiniam kompetetinumui, pozicionuojasi į jo ryšius su neformalioju. Tuomet siekiama, jog jis būtų švietime vertinamas ir taptų reikšmingu/vertingu formaliajame lygmenyje, aiškinant, jog savaiminio mokymo(si) pagrindas yra asmeninių, profesinių, socialinių, šeimos poreikių tenkinimas (Smith, 1999; Coffield, 2000; Schugurensky, 2000; Straka, 2004; Laužackas, Stasiūnaitienė, Teresevičienė, 2005; Teresevičienė, Gedvilienė, Zuzevičiūtė, 2006; Smith 2008; Kvedaraitė, 2009). Siekianti jį aktualizuoti, išskirti kaip lygiavertį formaliajam/neformaliajam gilinamas jo esmės supratimas, apimantis individo ar grupės poreikius, iniciatyvas, komunikacinių sferų įvairovę. Savaiminis mokymas(is) siejasi pirmiausia su individualia iniciatyva, asmenine patirtimi, laisvalaikio leidimu, sportu, klubais, bendruomenine veikla/bendruomenės projektais. Tačiau tokios iniciatyvos arba dalyvavimas jose net neįvardijamas mokymu(si) (Jarvis, 2001).

Žmogaus mokymo(si) per gyvenimą kultūros koncepcija kontekstualizuoja vaikų ir suaugusiųjų kaip lygiavertčių mokymo(si) kultūrų koegzistavimo būtinumą ir leidžia suprasti žmogaus mokymą(si) per gyvenimą kaip (multi)kultūrinį reiškinį, kuriame dalyvauja įvairūs pagal amžių, lytį, socialinę patirtį ir kt. individai. Tačiau Lietuvos mokslininkų ši (multi)kultūrinė perspektyva kartais eliminuojama. Žmogaus mokymo(si) per gyvenimą kultūrinė paradigma/koncepcija, informalaus – savaiminio mokymo(si) diskurso plėtra yra taip pat labiau orientuota į suaugusiųjų, nei į vaikų kultūrą. Sukurti mokymo(si) visą gyvenimą idėjų įgyvendinimui Lietuvos suaugusiųjų švietime metodologiniai pagrindai (Teresevičienė, 2001; Teresevičienė, Oldroyd, Gedvilienė, 2004; Teresevičienė, Gedvilienė, Zuzevičiūtė, 2006; Žilinskaitė, 2007), pagrįsta rizikos grupių suaugusiųjų (suaugusiųjų subkultūros) įtraukimo į mokymą(si) per gyvenimą būtinybė (Mickūnaitė, 2007), ištirti informaliojo (savivaldaus)

mokymo(si) sklaidos procesai suaugusiųjų mokymo(si) kultūroje (Jucevičienė, 2007; Kvedaraitė, 2009), pagrįsta neformaliojo ir informального (savaiminio) mokymo(si) pasiekimų pripažinimo ir vertinimo metodologija (Laužackas, Teresevičienė, Stasiūnaitienė, 2005; Fokienė, 2006). Suaugusiųjų įtraukimui į mokymą(si) (per) visą gyvenimą per įgalinimą mokytis savaiminiu būdu orientuotos ir tarptautinės projektinės veiklos inspiruotos mokslinės studijos, pavyzdžiui, *Neformaliuoju ir savaiminiu būdu įgytų žinių ir įgūdžių vertinimas bei pripažinimas universitetinėse studijose* (2008). Parengtos metodologijos ne tik suaugusiųjų neformaliojo ir informального/savaiminio mokymo(si) pasiekimų vertinimui, bet ir konsultavimui. Realizuojant projektą *Kompetencijų centras: pasirengimas neformaliai ir savaiminiu būdu įgytų kompetencijų vertinimo ir pripažinimo procesui, kuriant neformaliai ir savaiminiu būdu įgytų kompetencijų vertinimo centrą universitete (Vytauto Didžiojo universitete)* parengtos mokslinio-prakseologinio pobūdžio metodologinės studijos (Mokslinė studija: vertintojų veiklos poreikio analizė ir rengimo programa, 2007; Mokslinė studija: vertintojų-ekspertų kompetencijų aprašas, 2007; Mokslinė studija: vertintojų-ekspertų parankinė knyga, 2007; Mokslinė studija: vertintojų parankinė knyga, 2007; Mokslinė studija: Konsultantų veiklos poreikių analizė ir rengimo programa, 2007; Mokslinė studija: konsultantų kompetencijų aprašas, 2007; Mokslinė studija: konsultantų parankinė knyga, 2007). Šiame kontekste unikalumu pasižymi Šiaulių universiteto mokslininkų inspiruotas projektas (Savivaldaus mokymosi organizavimo modelio (SMOM), kaip netradicinės ugdymo(si) formos, taikant į inovatyvius sprendimus orientuotą ugdymą, įgyvendinimas Šiaurės ir Vakarų Lietuvos regiono mokyklose, 2011-08-20), orientuotas į informального/savivaldaus mokymo(si) diegimą į vaikų formального ugdymo(si) praktiką. Tokio mokymo(si) tęstinumą siekiama/numatoma užtikrinti per formального, neformального ir informального mokymo(si) aplinkų dermę bei skatinant partnerystę tarp visų ugdymo(si)/mokymo(si) proceso dalyvių (ne tik pedagogų, vaikų, bet ir jų tėvų bei jaunimo nevyriausybiinių organizacijų atstovų).

Tuo tarpu užsienio šalyse siekiama identifikuoti mokslines-prakseologines prieigas, leidžiančias konstruoti programas ne tik suaugusiųjų, bet ir vaikų į(si)traukimui į mokymą(si) per gyvenimą, įgalinant juos mokytis savaiminiu būdu. Vienas šios koncepcijos įgyvendinimo variantų realizuojamas pasitelkiant ne tik viešąsias socialines-kultūrinės aplinkas (muziejus, bibliotekas ir pan.), bet ir privačias (t. y. kasdienį šeiminių gyvenimą, kuris traktuojamas kaip potenciali savaiminio mokymo(si) aplinka), didelį dėmesį skiriant vaikų ir suaugusiųjų mokymui(si) šeimoje (National Research Council/Bell, Lewenstein, Shouse, Feder, 2009). Savo esme ši konceptuali prieiga atliepia (multi)kultūrinę šiuolaikinio mokymo(si) sampratą, nes konstruojama metodologija, įgalinanti ne tik suaugusiuosius, bet ir vaikus „pažvelgti“ į savo kasdienį gyvenimą iš savaiminio mokymo(si) perspektyvos, t. y. reflektuojant savo patirtį savaiminio mokymo(si) sferose.

1.1.3. Savaiminio mokymo(si) diskurso socialinį-kultūrinį, kognityvinį kontekstualumą įprasminančios teorijos

Konstruktivistinės savaiminį mokymą(si) įprasminančios teorijos. Viena iš šiuolaikinės visuomenės individų mokymo(si), taip pat – savaiminio mokymo(si), nagrinėjimo epistemologinio pagrindimo filosofinių teorijų yra konstruktyvizmas. Konceptualioji nuostata/prielaida, kuria grindžiama konstruktyvizmo filosofija yra tokia: visos žinios yra sukonstruotos/konstruojamos, o ne tiesiogiai suvokiamos pojūčiais (per uoslę, regą, lytėjimą ir kt.); žinios, nepriklausomai nuo to, kaip apibrėžiamos, yra individų mąstyme („galvose“), o mąstymo/pažinimo subjektas (žmogus) neturi alternatyvos – konstruoja tai, ką jis ar ji žino apie savo paties/pačios patirtį (Von Glasersfeld, 1984, 1987, 1989, 1995). Vadinasi, kiekvieno

žmogaus mąstymas yra grindžiamas jo paties patirtimi, ir todėl yra subjektyvus. Be to, konstruktyvizmo požiūriu, objektyvus pasaulio/tikrovės suvokimas nėra galimas, kadangi visi žmonės (pažinimo/mąstymo subjektai) yra to, kas suvokiama (t. y. pasaulio/tikrovės) dalis, nes ji yra ne kažkur „ten“ (išorėje, už suvokiančiojo „horizonto“) – objektyvi ir nešališka (individui atžvilgiu), bet (bent jau iš dalies) yra jo paties konstruojama ir suvokiama. Kiekvienas individas generuoja savo paties pažinimo taisykles ir mentalinius/kognityvinius modelius, kuriais naudojamosi suteikiant prasmę savo patirčiai. Tačiau tikrovės/realybės pažinimo, suvokimo procesai (kaip prasmės (su)teikimo patirčiai procesai) nuolat kinta ir paties pažįstančiojo yra transformuojami, todėl ir pats subjektyvumas yra nuolat kintantis – reliatyvus. Vadinas, „tiesa“ gali būti/yra tik santykinė, ir niekada nėra/negali būti galutinė. Tokia „žiūra“ (iš)reiškia poziciją, priešingą „realistinei“ pasaulėžiūrai teigiančiai, jog tiesa yra „ten“ (už pažįstančiojo „horizonto“), ir kad galima objektyviai suvokti tikrovę, priklausomai nuo to, ar „teisingi“ (tikslūs, patikimi) yra pažinimui naudojami metodai. Kraštutinė tokios pasaulėžiūros forma yra pozityvizmas, kuriuo remiantis aiškinama, jog pasaulis/tikrovė veikia pagal nustatytus/fiksuotus ir statiškus priešasties-pasekmės dėsnius/dėsningumus, kai mokslinis mąstymas yra naudojamas siekiant (pa)tikrinti teorijas apie šiuos/minėtus dėsnius ir atmesti juos arba laikinai priimti (objektyvuoti). Tokiu būdu gaunama „tiesa“ (supratimas „teisingas tiesos“ apie tai, kaip veikia pasaulis/tikrovė), o plėtojant patikimus („teisingus“) matavimo instrumentus galima objektyviai tyrinėti/pažinti fizinį pasaulį. Tačiau toks požiūris (jog „teisinga/tikroji“ tikrovė yra „ten“, ir kad galima ją įvertinti visiškai objektyviai) yra problemiškas/kritikuotinas, nes visi žmonės/individai (pažinimo subjektai) yra pasaulio, kurį suvokia (siekia pažinti/suvokti) dalis, todėl negali visiškai (atsiriboti) atskirti savęs nuo to, kas (tiriama) per pažinimą suvokiama. Istorinio pobūdžio tyrimai (i)rodo, jog tai, kas yra studijuojama/tiriama ir kokie rezultatai gaunami/produkuojami, yra įtakoje žmonių, atliekančių tyrimą, jų tikėjimų ir politinio/socialinio to laikmečio konteksto. Tačiau pažymėtina, jog ekstremaliai kraštutinė reliatyvizmo pozicija yra problematiška kaip ir kraštutinis pozityvizmo neigimas (jei suponuoja/implikuoja vien tik kraštutinį pozityvizmo neigimą), nes socialinis konsensusas ir jo galia labiau argumentuotai įgalina atskirti postmodernųjį mokslą nuo pseudomokslu. Kraštutinio konstruktyvizmo prieiga yra žinoma kaip radikalus konstruktyvizmas. Tačiau disertacijoje paisoma ne tokios radikali pozicijos. Sintezuojamos socialinės tikrovės konstravimo prieigos bei neopragmatizmas. *Kiekviena prieiga pozicionuojama kaip vertinga, leidžianti praplėsti/kontekstualizuoti savaiminio mokymo(si) diskursą, jo socialinį-kultūrinį, kognityvinį prasingumą. Aktualizuojama pagrindinė konstruktyvizmo idėja, (pa)grindžianti visas konstruktyvistines prieigas refleksija, jog visos žinios yra (su)konstruotos/konstruojamos remiantis įgytą patirtimi (patirties konstrukta suprantant kaip vedantį gilesnio supratimo link per jos/patirties apmąstymą/refleksiją), o įvairūs individai (pagal lytį, socialinę patirtį, amžių ir kt.) turi laisvą valią veikti ir įgyti supratimą (apie pasaulį) jas aktyviai konstruojant* (Bruner, 1962; Piaget, 2001, 2002).

Būdamas laisvas prasmingai mokyti, žmogus priima iššūkius (inicijuoja juos) – įsipareigoja (t. y. prisiima atsakomybę už mokymąsi) konstruoti, perkonstruoti bei rekonstruoti žinias remdamasis individualia patirtimi (jos refleksija), o per socialinę interakciją/interaktyvias sociokultūrinės situacijas, glūdinačias gyvenimo įvykiuose/naratyvuose (kuriuos įprasmina potyrių svarba, sudėtingumas ir socialinė interakcija), „eina giliau“ nei jo individuali patirtis (t. y. stokojant individualios patirties inicijuojamos dalijimosi patirtimi – partnerystės/bendradarbiavimo situacijos, kreipiantis į kitus/labiau patyrusius arba priimamos tokios kitų iniciatyvos). Tai suponuoja/implikuoja savyje ir visuomenės virsmą/transformaciją į bendruomenę (-es) (iš unifikuojančios visuomenės į specifikuojančią/emancipuojančią ben-

druomenę/es) aktualizuojant kiekvieno besimokančiojo kitoniškumą/savitumą, o kartu – universalumą.

Mokymas(is) aiškinamas *kaip procesas, vykstantis individuacijos ir bendruomeniškumo sąlygų įvairovėje*. Žmogaus tobulėjimas vyksta tuomet, kai mokymo(si) procesuose individuali patirtis, socialinė situacija sąlygoja tai, kaip individas suvokia realybę, todėl mokymas(is) iš dalies reiškia organizacinius procesus, vykstančius prasmių „pasaulyje/pasauliuose“ („reikšmių tinkluose“). Konstruktyvistinės mokymo(si) teorijos akcentuoja aktyvų individo vaidmenį informacijos apdorojimo ir žinių įgijimo metu, aktualizuojant socialinį, kultūrinį mokymo(si) pobūdį. Savaiminis mokymas(is) konceptualizuojamas kaip *galios suteikimas besimokančiam žmogui*, kai vyksmas „čia ir dabar“ įgalina atrasti ir apmąstyti/reflektuoti gyvenimiškąją/savitą (praktinę ir realaus gyvenimo) patirtį, nes realiame gyvenime mokymas(is) vyksta sudėtingose, kartais nenuspėjamosiose situacijose, kurios (pa)reikalauja įvairialypių/daugybinių žinių, mokėjimų bei procesų. Aktualizuojama, jog tai suponuoja autentišką mokymą(si) ir gilesnį supratimą, (pa)lyginti su paviršiniu įsiminimu, kuris dažnai būdingas kitoms (tradicinėms/ne konstruktyvistinėms) mokymą(si) (pa)grindžiančioms filosofinėms priegoms (Von Glasersfeld, 1989).

Minėtas idėjas pagrindžia ir tuo pačiu savaiminį mokymą(si) įprasmina *sociokultūrinė ir situacinė mokymo(si) perspektyva*, aiškinanti, jog dauguma dalykų yra žymiai efektyviau išmokstami savaiminio mokymo(si) būdu (Scribner, Cole, 1973). Mokslininkai teigia, jog kasdienėje socialinėje praktikoje įgyjamos žinios yra sietinos su specifiniu kontekstu – natūralia socialine, kultūrine aplinka (pavyzdžiui, užsienio kalbos mokymas(is) natūralioje kalbinėje aplinkoje). Ši koncepcija plėtojama remiantis *antropocentrinio požiūriu*, teigiant, kad bendruomeniškumo sąlygomis mokymas(is) vyksta savaime (Lave, Wenger, 1991). Sintezuojant *kognityvinę ir socialinę mokymo(si) prigimtį*, mokslininkai atskleidžia dvi savaiminį mokymą(si) įprasminančias ir jį konceptualizuojančias prielaidas. Pirmoji, empiriniu pažinimu grindžiama prielaida yra ta, kad bet kokio mokymo(si) esmė glūdi *patirtyje*. Antrosios prielaidos pagrindą sudaro *situatyvinės mokymo(si) teorinės perspektyvos*, kuriomis remiantis teigiama, jog mokymas(is) priklauso nuo situacijos, kurioje jis vyksta (Lave, Wenger, 1991; Berger, Luckmann, 1999). Apibendrinant minėtas koncepcijas (pa)grindžiama formaliojo, neformaliojo ir informaliuojo/savaiminio mokymo(si) dermė, aiškinant, jog mokymas(is) gali transformuotis nuo formaliojo iki neformaliojo ir informaliuojo/savaiminio mokymo(si) (sub)kokybės (ir atvirkščiai), priklausomai nuo aplinkos ir mokymo(si) tikslų (Ellis, 1990; Stern, Sommerlad, 1999).

Tradiciskai konstruktyvizmo teorijos (raidos/kognityvinės priegigos) pradininku laikomas Piaget, teigęs, kad „asmuo pasaulį konstruoja ir pažįsta ne kaip kitaip, o tik per pagal savo amžių ir brandą perimamus informacijos segmentus ir patirtį juos apdorojant“ (Duoblienė, 2011, p. 39). Konstruktyvistinės teorijos plėtra siejama su Vygotsky (1997, 1998) pažinimo teorija, mokymo(si) procesus (pa)grindžiant sociokultūriniu kontekstu, interakcija ir proksimalinės/artimiausios pažinimo/raidos sritimi. Ji leidžia suprasti vaiko raidą kaip sociokultūrinę situaciją, o proksimalinės/artimiausios raidos sritį, aktualizuojančią jo/vaiko potencialą, pažintinį/kreatyvinį jo kontekstus, kurių sklaidai svarbi socialinė-kultūrinė aplinka kaip sąlyga jo (vaiko) asmenybės raidai (t. y. mokymas ir mokymasis aiškinami kaip socialinė ir kultūrinė sąveika/interakcija). Bruner (1996) instrumentalizmo – pažinimo/mokymosi teorija, (pa)grindžia informacijos atrinkimo, transformacijos procesus, įgalinančius savarankiškai/autonomiškai įgyti naujos informacijos naujų žinių konstravimui. Dewey (1997a, 2006; Duoblienė, 2001) aktualizuoja vaikų pažinimo vyksmą per patirtį (kontekstualizuoja savaiminį mokymą(si) kaip mokymą(si) iš patirties ir per patirtį, jos refleksiją), konstruojamą aktyviai

dalyvaujant problemų sprendime, kai vaiko natūralus, gyvenimo praktika grindžiamas pažinimo procesas vertingesnis nei įgytos žinios.

Gilinantys į tai, kaip konstruktyvizmas aiškina pasaulio pažinimą, jo vyksmą nuo pat vaikystės ir siejant tai su savaiminiu mokymu(si), pasitelkiama Piaget išplėta teorija (Duoblienė, 2011). Mokslininkų (Botella, 1995; Duoblienė, 2011) teigimu, nors Piaget teorijos priskyrimą konstruktyvizmui vieni neigia, kiti tvirtina, tačiau vienaip ar kitaip ji prigijo raidos/kognityviojo konstruktyvizmo teorijoje, pripažįstant, jog kiekvienas žmogus savitai kuria savo tikrovę, o po to per akomodacijos ir asimiliacijos procesus susilieja su aplinka/įsijungia į ją (Martišauskienė, 2006, 2008): „pažinimas yra pažįstančiojo organizmo aktyvi konstrukcija, kuriai reikia tvarkos ir stabilumo, ir jis yra tobulėjantis, dialektiškas, ne priimant kitų kopijas, o jas plėtojant, lyginant, taigi procesui būdinga dialektika, žinių patikrinimas vis nauju lygiu“ (Duoblienė, 2011, p. 42). Piaget (2002) pateikia individo/vaiko kognityvinę raidą ir jo sąmonėjimą, taip pat įvardija tikrovės bei savęs konstravimo mechanizmo principus. Tačiau vaiko mąstymo stadijas/pakopas mokslininkas išskiria lyginant skirtingas kokybes t. y. su suaugusiuoju (jo mąstymu), ir (su)siejant jas su gebėjimu pereiti nuo egocentrinio/monologinio prie dialoginio ir kritinio/socialaus mąstymo, teigiant, jog „vaikas visų pirmiausiai kalbasi su savimi, o žodis, prieš atlikdamas minties socializavimo funkciją, pirmiausiai atlieka veiksmo palydėjimo ir individualios veiklos sustiprinimo vaidmenį“, o „suaugęs žmogus, netgi užsiimdamas savo asmenine ir privačia veikla ir atlikdamas tyrimą, kurio daugelis tokių pačių suaugusiųjų nesupranta, mąsto socialiai, nuolatos omenyje turėdamas savo bendraminčius ar priešininkus, tikrus ar menamus, tos pačios profesijos žmones, kuriems bet koku atveju anksčiau ar vėliau jis paskelbs savo tyrimo rezultatus“ (Piaget, 2002, p. 53). Aktualizuojama, jog suaugusysis yra daug labiau socializuotas ir kartu labiau individualizuotas, nes (su)geba dirbti vienas pats, kartu atsižvelgdamas į kitus, o vaikas nesupranta/nesuvokia tokio dalyko kaip „aš“-privatumas ir niekuomet neklausia savęs, ar kitas jį suprato, todėl gali visiškai kitam nesuprantamai atvirai kalbėti (Piaget, 2002; Duoblienė, 2011). Konstruktyvizmas Piaget teorijoje reiškia individo mąstymo raidą, kurios esminis lūžis – (su)gebėjimas mąstyti atsižvelgiant į kitą dialogiškai ir kritiškai, o ne monologiškai. Be to, teigiama, jog Piaget konstruktyvizmas nereiškia individo savęs suvokimą laiko požiūriu ir aplinkinių struktūrų pažinimą bei palaikymą (Duoblienė, 2011). Šiuo požiūriu Vygotsky (1997) ir Bruner (1996) idėjos yra labiau novatoriškos, nes pažinimą jie tiria socialinės, kultūrinės aplinkos kontekste (t. y. ne atsietai nuo sociokultūrinio konteksto). Vygotsky „aiškiau įvardijo, kad vaikui pažįstant pasaulį mintis ir kalba iš pradžių yra visai atskiri mąstymo segmentai ir tik ilgainiui, kartu su patirtimi ir socializacija, ta dermė randasi“ (Duoblienė, 2011, p. 40), o Bruner (1996) vaiko mokymą(si) sieja ne su linijiniu/liniariniu mokymu(si), o spiraliniu. Todėl (konstruktyvizmo teorinės plėtros/raidos kontekste) Piaget teorija sulaukė kritikos/kritikuojama. Teigiama (Brainerd, 1978), jog Piaget „pasirinko biologinį darvinišką asmens intelektinės raidos pjūvį, visiškai pamiršdamas kitus, pavyzdžiui, filosofinį“, nes „neaiški yra stadijų sąvoka, lygiai kaip ir perėjimo nuo konkrečių prie formalių operacijų principai ar formalių operacijų įveikos, kuri prasideda vienuoliktais jaunuolio metais ir tęsiasi iki 15 metų⁶, taip pat konteksto nepaisymas“ (Duoblienė, 2011, p. 41). Tačiau kritikuojant iškeliami ir Piaget teorijos privatumai, aiškinant, jog iš dalies ji „yra labai konservatyvi tuo požiūriu, jog bando pateikti, ką vaikai kurioje stadijoje gali ir ko ne“, tačiau kartu teigiama, kad mokslininko „pažinimo teorija yra labai stipri, revoliucinga, kalbant apie žinių struktūrų grupuotes, kurios leidžia daryti iš-

⁶ „Piaget buvo įsitikinęs, kad vyresnio vaiko pažangesnės supratimo formos sugriauna jo ankstesnes pasaulio supratimo formas. Toks ankstesnių minčių išeliminavimas gali pasireikšti tyrimo metu, bet normalių moksleivių tyrimai rodo, kad ankstyvesnės supratimo formos gali ir toliau egzistuoti šalia pažangesnių“ (Driver ir Easley 1978; Driver et al. 1994; Viennot 1979).“ (žr. Frøylund, 2011, p. 6).

vada, kad „išmokus vieną struktūrą lengviau mokytis kitų“, ir nors jis nagrinėja/aprašo, kaip „vidinės struktūros sąveikauja su išoriniu pasauliu, tačiau teoriniu požiūriu jam svarbiausias buvo vidinis vyksmas“ (Papert, 1995, p. 182, cit. Duoblienė, 2011, p. 41), aktualizuojant/išryškinant, „koks stiprus yra vaiko intuityvus jį supančio pasaulio suvokimas“ (t. y. paties vaiko „kontroliuojamą“ mokymąsi, kuris (tuo laikmečiu) suvoktas kaip iššūkis suaugusiojo vadovaujamaam/kontroliuojamaam mokymui, Pollard, 2006; Frøyland, 2011).

Inovatyvu Piaget teorijoje yra ir tai, jog vaikų elgesys mokantis apibūdinamas kaip „aktyvių mokslininkų“, kurie „klausinėja, tiria, aiškinasi ir atranda, kadangi smalsumas ir domėjimasis juos verčia ieškoti vis kitų išpūdžių“, o „žaidimas ir praktiniai eksperimentai kiekvienoje pakopoje daro lemiamą poveikį įsisavinimui“ (Piaget, 1951, cit. Pollard, 2006, p. 149). Todėl septintojo dešimtmečio pabaigoje ir aštuntajame dešimtmetyje Piaget idėja buvo grindžiamas „į vaiką orientuotų“ mokymo(si) būdų taikymas, kuriama įvairi ir skatinanti mokymo(si) aplinka, siekiant įgalinti vaikus semtis įdomios, (iš)bandymų reikalingos patirties, stengiantis kiekvienam vaikui (su)teikti atitinkamą mokymo(si) patirtį – mokymo(si) procesą organizuoti „atsispiriant“ nuo vaiko interesų, žaidimo ir praktinės patirties. Tačiau Piaget teorija kritikuojama teigiant, jog „žvelgiant į vaiko raidą kaip nuoseklią pakopų seką, galima nuvertinti jų gabumus“. Remiantis mokslininkų atlikta tyrimų metaanalize, teigiama, jog „intelektiniai vaikų gebėjimai kur kas didesni už tuos, apie kuriuos kalba Piaget“, „tokios išvados išryškėja stebint vaikus situacijose, kurios jiems kuo nors svarbios. Tada ankstyvajame amžiuje pasireiškia daug didesni, negu pasak Piaget teorijos, socialiniai gebėjimai“ (Donaldson, 1978; Tizard, Hughes, 1984; Dunn, 1988; Siegler, 1997) (cit. Pollard, 2006, p. 149). Be to, žvelgiant iš kitokios/ sociologinės perspektyvos, aiškinama, jog Piaget įvardintos „pakopos“ tapo ideologijos, orientuotos į vaiką, dalimi ir priemone, kurią pasitelkę suaugusieji vaikus tipologizuoja/ klasifikuoja, lygina, vadinasi – ir kontroliuoja (Walkerdine, 1983, 1988, cit. Pollard, 2006). Kritikų teigimu, „tokia konstruktyvizmo forma pernelyg sureikšmina paties žmogaus atradimus ir nepaiso socialinio mokymosi konteksto“ (Pollard, 2006, p. 149), nes nuvertinamos kitų žmonių (suaugusiųjų ir vaikų) galimybės padėti kiekvieno vaiko mokymuisi/jį palaikyti.

Vadinasi, tiesiogiai perkelta į platesnį kontekstą, Piaget išplėtotą pažinimo/mokymosi teorija su(si)laukia kritikos, kai disciplinų sandūroje ieškoma sprendimų sėkmingam mokymo(si) vyksmui paaiškinti. Mokslininkų teigimu, psichologijos binariniai principai, taikomi vaikui ir suaugusiam žmogui apibrėžti yra iškreipiami, kai tiesiogiai (per)keliami/(pa)naudojami mokymo(si) (šiuo atveju – savaiminio) teorijoms kaip žmogaus socialinio-kultūrinio proceso pagrindimui/kontekstualizavimui (mokymo(si) kontekstualumo įprasminimui sociokultūrinėje ir situacinėje perspektyvose, jų dermėje, Prout, James, 1997, cit. Duoblienė, 2011). Todėl (su)abejojama ir Piaget pažinimo/mokymo(si) teorijoje daromomis paralelinėmis perskyromis, tokiomis kaip „vaikas-suaugusysis“, „nebrandus-brandus“, „iracionalus-racionalus“, „individualistinis-socializuojantis“, „asocialus-socialus“ ir pan., nes tokiu būdu įprasminamas siekis išprausti vaiko sampratą, o tuo pačiu ir patį vaiką bei jo mokymą(si) į tam tikrus rėmus (Hendrick, 1997). Aktualizuojama, jog vaikas „nėra pasyvus triušis, kuriam galimi taikyti įvairūs tikslaus matavimo instrumentai, kurie veikia padeda reprodukuoti ir kontroliuoti, o ne ugdyti asmenybę“ (Prout, James, 1997, p. 13, cit. Duoblienė, 2011, p. 45). Tačiau būtent tokį siekį atskleidžia vaiką apibrėžiančio statuso visuomenės socialinėje-kultūrinėje, istorinėje raidoje tipologija (nuo „romantinio“, „evangelinio“, „darbinio“, „nevergaujantčio“, „fenologinio“, „edukacinio“, „moralistinio“, „psichomedicininio“ link „advokataujančio“), kuri įprasmina/išreiškia pastangas rasti suaugusiajam „tinkamos vaikystės“ dizainą (Hendrick, 1997). Kritikuojant tokį tipologizavimą aiškinama, jog vaikas (lygiai kaip ir su-

augusysis) „turi savo kuriamą ir gyvenamą pasaulį, kuriam suaugusieji neleidžia išsiskleisti, matuojant jį pagal dogminį jo klasifikavimą“ (Duoblienė, 2011, p. 45), kurio galimos pasekmės – unifikuotas, savo kitoniškumą (vaikystės bruožus) praradęs vaikas, nesiskiriantis nuo suaugusiojo nei apranga, nei elgesiu, nei gyvenimo būdu (Hendrick, 1997).

Individo/vaiko savaiminio mokymo(si) sociokultūriniame kontekste įprasminimas. Sociokultūrinio konstruktyvizmo teorinė prieiga grindžiama Vygotsky (1986, 1997, 1998) asmenybės raidos teorija/mokymo(si) sociokultūrinėje situacijoje, konstruojama remiantis Piaget (2001) ir Dewey (1997b) koncepcijomis, aktualizuojant, jog pažinimas yra sociokultūrinis, t. y. mokymas(is) yra neatsiejamas nuo konteksto (vaikas mokosi iš socialinės aplinkos, iš žmonių). Vadinasi, individualus supratimas/žinojimas konstruojamas iš to, kas visuotinai aptarta – tik suprasdamas ir dalyvaudamas interakcijose/interaktyviose situacijose, žmogus/vaikas konstruoja individualų žinojimą. Be to, tai reiškia, kad dviejų skirtingų žmonių vieno ir to paties įvykio suvokimas (tuo pačiu ir mokymas(is)/išmokimas) gali būti skirtingas, nes formuojasi veikiant sociokultūrinei, fizinei aplinkai bei individo jau išmoktai simbolių sistemai. Akcentuojama, jog individualus supratimas susiformuoja tuomet, kai mokymas(is) vyksta interakcijose su kitais žmonėmis (diskutuojant, bendradarbiaujant, kooperuojantis su jais ir pan.). Ši idėja plėtojama mokymo(si) arba – veiklos bendruomenėse (angl. *communities of practise*, Lave, Wenger, 1991). Tuomet savaiminis mokymas(is) konceptualizuojamas kaip kasdieninis reiškinys, kuris vyksta metakontekstuose/įvairiuose kontekstuose – ne tik šeimoje/namuose, bet ir laisvalaikio/keliaujant, bendraujant su draugais ir kitais žmonėmis, taip pat ir darbo vietoje. Žmogaus (tiek vaiko, tiek suaugusiojo) mokymas(is) priklauso nuo turimų/esamų „kultūrinių instrumentų“/artefaktų, kuriais jis naudojasi/įvaldo ir veikia supratimą (brėžia savo raidos kontūrus, Pollard, 2006). Vadinasi, savaiminis mokymas(is) (kaip sociokultūrinis konstruktas) atsiranda per įvairiuose kontekstuose besireiškiančios socialinės patirties ir (socio)kultūrinių „instrumentų“ (artefaktų kaip mediacijos „instrumentų“ – per sąveikose/interakcijose naudojamus simbolius, kalbą, žmonių sukurtus objektus) jungtį, kurie sąlygoja jo (savaiminio mokymo/si) raišką. Todėl savaiminis mokymas(is) pasireiškia tam tikrose socialinėse, kultūrinėse/kontekstinėse situacijose kaip kompetetingumas atlikti tam tikras kasdienes/gyvenimiškas užduotis (kai reikia atitinkamos socialinės patirties – reprezentuoti tam tikrus elgesio modelius/reakcijas į elgesį ir kultūrinių artefaktų – (su)gebėjimų interakcijai/sąveikai (pa)naudoti/pasitelkti tam tikrus simbolius, žmonių sukurtus objektus ir pan.).

Kita savaiminio mokymo(si) kontekstualizavimui svarbi Vygotsky (1997, 1998) teorijos kategorija/koncepcija – mokymas(is), orientuojantis į *proksimalinės/artimiausios raidos sritį* (arba – vaiko „gyvenamąją erdvę“, Dencik, 2005). Ši sociokultūrinio konstruktyvizmo koncepcija išryškina potencialo savaiminiam mokymui(si) ir patirties bei situacijos sąsajas, o tuo pačiu ir žmonių mokymo(si) skirtingumą/kitoniškumą (individualumą). Aiškinant šį kitoniškumą/skirtingumą teigiama, jog kiekvienas žmogus yra unikalus savo mokymų(si)/kognityvinių-kreatyvinių potencialu, kuris priklauso nuo esamos/turimos patirties. Tai suponuoja individualias/skirtingas mokymo(si) galias mokytis savarankiškai/autonomiškai, konstruojant dinamišką erdvę savaiminiam mokymui(si) per įvairias situacijas (jų įvairovės sąlygomis). Todėl net to paties žmogaus mokymosi savarankiškumo/autonomijos raiška gali būti skirtinga/labai įvairi. Tai sąlygoja/priklauso nuo esamos/turimos patirties (kaip žinojimo), kurios gali prirėkti vienoje ar kitoje mokymo(si) situacijoje.

Savaiminio mokymo(si) (mokymosi potencialo ir galimybių autonomiškai mokytis) perspektyvoje reikšminga yra Vygotsky (1986) asmenybės raidos koncepcija, kurioje mokymo(si) atžvilgiu skiriamos trys asmenybės raidos sritys: *aktualioji, potencialioji* ir *proksimalinės/artimiausios raidos*. Tradiciškai aktualizuojama, jog būtent mokymas(is), orientuotas

į proksimalinės/artimiausios raidos sritį, įgalina besimokantįjį mokytis pakankamai savarankiškai, nors jam prireikia įtempti intelektualiąsias jėgas ir rečiau ar dažniau jam reikalinga konsultacija. Ši koncepcija suponuoja keletą svarbių (ugdymo(si) praktikai) mokslinio-praxeologinio pobūdžio išvadų (Bitinas, 2000). Pirmiausia, mokymas(is) veiksmingiausias tada, kai jis realizuojamas proksimalinės/artimiausios raidos srityje, o besimokantysis (vaikas ar suaugusysis) patiria įveikiamų sunkumų. Jei mokytis per sunku, t. y. užduočių sunkumas viršija potencialiąją sritį, tada išmokimo rezultatai menki ar net destruktivūs (formuojasi bejėgiškumo pojūtis). Kai mokoma(si) neviršijant aktualiosios srities, ir besimokantysis pajėgia jas atlikti savarankiškai, pažinimo schemų raida „dirbtinai“ lėtinama (mokymas(is) nėra prasmingas). Teigiama, jog šia išvada turėtų būti grindžiamas visas žmogaus mokymas(is) (formalusis, neformalusis, informalusis/savaiminis bei savivaldus), vykstantis bet kurioje švietimo grandyje, t. y. mokytis ir mokytis to, kas nėra lengva, bet įveikiama, nes tik tuomet mokymas(is) spartins protinių galių raidą (Bitinas, 2000). Kita išvada suponuoja, jog besimokantysis turi mokytis sąveikoje su tokia mokymo(si)/socialine-educacine aplinka, kuri paremtų jo mokymą(si). Kai tokios aplinkos nėra, tikėtina, jog besimokantysis patirs nesėkmę. Todėl svarbu padėti besimokančiajam (tiek vaikui, tiek suaugusiajam) organizuoti mokymą(si) taip (susikurti tokią mokymo(si) aplinką, kad būtų su(si)kuriamos maksimaliai palankios sąlygos mokytis (nes reikalingos tam tikros sąlygos, kad mokymosi pastangos sąlygotų raidą).

Tačiau savaiminio mokymo(si) kontekste *aktualioji, potencialioji* ir *proksimalinės/artimiausios raidos* sritys savyje implikuoja ir situacijas mokymui(si), kurias įvaldydamas/pasitelkdamas besimokantysis gali susikurti dinamišką savaiminio mokymo(si) erdvę. Ši sociokultūrinio konstruktyvizmo koncepcija (proksimalinės/artimiausios raidos srities) kontekstualizuoja savaiminį mokymą(si) kaip atitinkantį vaiko sociokultūrinę situaciją/patirtį, jos „neviršijimą“ (savaiminis mokymasi(is) situacijoje, atitinkančiose proksimalinės/artimiausios raidos sritį, įprasmina vaiko patirtį atitinkantį mokymą(si), mokantis jam priimtinu/individualiu tempu, pagal savo galimybes ir kt.). *Proksimalinės/artimiausios raidos sritis* apibūdinama kaip tarpinė aktualiosios ir potencialiosios raidos sričių situacija, kuri įvardinama kaip palankiausia savarankiškam/autonomiškam mokymuisi (individualiai, vienumoje), kuris pasireiškia ir kitose/netradicinėse mokymo(si) (sub)kultūrose, tokiose kaip savaiminis, savivaldus, kooperuotas mokymas(is) ir kt. Tačiau ir kitos – *aktualiosios, potencialiosios* raidos sritis atitinkančios situacijos kontekstualizuotinos kaip konstruktyvios. Savaiminio mokymo(si) sąlygomis vaikai (kai turi *laisvę* veikti) turi galimybę derinant įvairias raidos sritis atitinkančias situacijas (įvairiomis kryptimis) ir tokiu būdu konstruoti dinamišką erdvę savo mokymui(si). *Aktualiąją raidos sritį* atliepančios situacijos įgalina vaiką veikti visiškai savarankiškai. Tuomet jis panaudoja esamą/turimą kognityvinį/kreatyvinį mokymosi potencialą, nors neplėtoja jo (t. y. „nieko naujo neišmoksta“), tačiau tobulėja kitaip – panaudoja galimybę mokytis per rutiną (ritualizuoti mokymąsi) ir į(pa)tvirtinti savo patirtį kaip tam tikros srities „meisterišku“ („visa tai aš jau žinau/žinojau“). Tokioje savaiminio mokymo(si) situacijoje besimokantis vaikas sprendžia problemas/gyvenimiškas užduotis lengvai ir greitai – „čia ir dabar“ (nes situacijos sprendimas nereikalauja intelektualinių pastangų/įtempti intelektualiąsias jėgas). *Potencialioji raidos sritis* suponuoja tokias sudėtingas situacijas (į kurias patenka vaikas), jog siekiant jas išspręsti (įvaldyti/įveikti) vaikui būtina kitų (labiau išmanančių/patyrusių) pagalba. Tokiu atveju galimybė mokytis savarankiškai/autonomiškai, atrodytų, yra mažai tikėtina/neįmanoma, tačiau realizuojama savaiminio mokymo(si) procesuose, kai būdamas laisvas pasirinkti, besimokantysis/vaikas inicijuoja interakcijas/socialines sąveikas su kitais (t. y. inicijuoja pagalbos sau teikimą/kooperuojasi su kitais, mokosi partnerystėje su labiau patyrusiais) ar/ir priimant tokias kitų iniciatyvas. Tuo galima paaiškinti savaiminio mokymo(si) procesams būdingą situacijų, formų/būdų įvairovę – kartais mokoma(si)/mokymas(is) vyksta

vienumoje, o kartais – interakcijoje su kitais žmonėmis (diadose ar grupėse, keičiantis/dalijantis mintimis, idėjomis, žiniomis ir patirtimi). Vadinasi, savaiminis mokymas(is) nuolatos vyksta socialiniame ir kultūriniame kontekste. Ši koncepcija plėtojama pripažįstant/aktualizuojant individų (besimokančiųjų) poreikį konstruoti prasmingą supratimą (supratimą, kuris slypi besimokančiojo mąstyme), ir paties mokymo(si) vertę, konstruktyvų jų santyki/sąveiką. Tuomet mokymas(is) suprantamas kaip atlikimas su kieno nors pagalba, kuri realizuojama per bendrą veiklą, susitarimus, diskusijas, kai daugiau patirties/žinių turintysis (suaugusysis ar vaikas) įsijungia tam, kad palaikytų/(pa)dėtų, o tai reiškia – savaime (pa)mokytų (Tharp, Gallimore, 1988, cit. Pollard, 2006, p. 152). Todėl įsijungimas/įsijungiančiojo vaidmuo reiškia „reflektuojantį tarpininkavimą“/partnerystę (suprantamas kaip „reflektuojančio tarpininko“ vaidmuo, Rowland, 1987, cit. Pollard, 2006, p. 152) ir suponuoja, jog bet koks įsijungimas turi būti tinkamas, sietis su vaiko supratimu ir tikslais, kad galima būtų padėti jam plėtoti savo mąstymą. Kasdienio gyvenimo/natūraliose situacijose vaikai turi galimybę konstruoti žinias/žinojimą plėtojant savo patirtį, kai dalijasi žiniomis/patirtimi su kitais bei patys iniciuoja ir/ar priima kitų žmonių, turinčių daugiau patirties iniciatyvą (-as). Todėl svarbu, kad suaugusieji nepozicijuotų situacijų, kuriose vaikai turi mažiau patirties kaip jų nekompetenciją, ir pasiūlytų ne iš anksto paruoštus atsakymus („čia ir dabar“ kylančių gyvenimiškų užduočių/problemų sprendimus), bet pagalbą, leidžiančią vaikams patiems apmąstyti/reflektuoti esamas žinias/patirtį ir jomis remiantis savaip konstruoti naujas.

Savaiminio mokymo(si) kaip kontekstualizuoto žinojimo konstravimas patirties pagrindu. Patirties reikšmingumas kaip pagrindas (būdas) žinių/žinojimo konstravimui savaiminio mokymo(si) procesuose konceptualizuojamas per *visuminį* žmogaus mokymą(si) (per) visą gyvenimą ir siejamas su tokio mokymo(si) *visybiškumu*, aktualizuojant daugybinių/daugkartinę patyrimą, nuolatos plėtojama/vykstantį besimokančiajam aktyviai konstruojant naują patirtimi, jos pajautos įvairove grindžiamą žinojimą (Miller, Bound, 1996). Toks *mokymasis* pozicijuojamas kaip *holistinis/visaapimantis*, besitęsiantis *kontinuume sociokultūrinių kontekstų*, nes patirtimi grindžiamas žinojimas (-ai)/žinios konstruojamos sociokultūrinėje terpėje, t. y., sąveikoje su socialine-kultūrine, ekonomine ir kt. aplinkomis/kontekstais, kuriose jis ir vyksta (nes žmogus konstruoja savo patirtį/žinojimą dėl socioekonominio ir kultūrinio konteksto, kuriame ši patirtis įgyjama). Patirties/patyrimo konstruktas įprasmina ir kontekstualizuoja savaiminį mokymą(si) žmogaus mokymo(si) per (visą) gyvenimą kultūros metakontekstuose. Aktualizuojama, jog patirtis yra kaupiama per (visą) gyvenimą, yra gyvenimiškos veiklos aspektas/dalis ir apibūdinama kaip minties/mąstymo forma (Jarvis, Holford, Griffin, 2004), arba aiškinama kaip vidinis žmogaus santykis su išoriniu pasauliu, kai visą gyvenimą kaupiamai/konstruojamai patirčiai būdingi tam tikri epizodai/situacijos (situaciniai epizodai), kai esant konkrečiai situacijai išryškėja vieni ar kiti patirties aspektai/kontekstai (Marton, Booth, 1997). Patirties apraiškose ypač akcentuojamas supratimas, tačiau pabrėžiama, jog patirties (su)siejimas vien tik su protu (ar vien tik su kūnu) kritikuotinas, nes ji būdinga individo visumai ir apima įvairius (kognityvinius, fizinius, emocinius-jausminius, dvasinius ir kt.) kontekstus, jų įvairovę. Todėl patirtis pozicijuojama į tokias kokybes kaip *žinios, igūdžiai, gebėjimai, požiūriai, vertybės, įsitikinimai* (Jarvis, Holford, Griffin, 2004).

Siekiant išryškinti žmogaus per (visą) gyvenimą kaupiamos/konstruojamos patirties daugybingumą, laiko/patirties pajautos pagrindu (iš)skiriami jos tipai kaip mokymas(is) iš tam tikrų epizodinių situacijų/kontekstų, kuriuose žmogus remiasi viso savo gyvenimo patirtimi kaip visuma (sintezuojant žinias, igūdžius, gebėjimus ir kt., Jarvis, Holford, Griffin, 2004). Epizodinė/epizodinės patirties tipologija, grindžiama patyrimo pajautos laiku kaip tiesiogiai susijusi arba nutolusi nuo socialinių-kultūrinių kontekstų, todėl skiriami tokie jos (patirties) tipai/variantai: *pirminė, antrinė, aktuali, atgaminama, reali ir dirbtinė*. Tačiau aktualizuojama,

jog bet kuri patirtis (jos tipas) tik tam tikru objektyvumo laipsniu atspindi tikrovę, vadinasi yra subjektyvi. Šis supratimas labai svarbus savaiminio mokymo(si) kaip prasmingo/savito (todėl subjektyvaus) žinojimo konstravimo perspektyvoje, nes suponuoja kad formalizuotas/struktūralizuotas mokymas(is) kaip objektyvios/objektyvuotos patirties perdavimas/perteikimas neįgalina žmogaus konstruoti prasmingo žinojimo/žinių. Subjektyviai konstruojamos patirties kaip vidinio konstrukto koncepcija (pa)aiškina, kodėl žmogui ne visuomet pasiseka su(si)kurti prasmingą patirtį, atsietai nuo jos įgijimo/konstravimo (meta)kontekstų.

Aiškinant žmogaus mokymo(si) (taip pat ir savaiminio) per/iš gyvenimo kaip subjektyviai konstruojamos prasmingos/gyvenimiškos patirties procesus, remiamasi gyvenimiškais kontekstais. Aktualizuojant mokymo(si) iš patirties procesus, aiškinama, kad žmogus ne visada mokosi iš gyvenimo (patirties/patyrimo). Todėl siekiant išryškinti tokio mokymo(si) svarbą, mokslininkai tipologizuoja jį kategorijų „mokymasis“/„nesimokymas“ pagrindu (pradedant *nepasimokymu*, *atsitiktiniu pasimokymu*, *nereflektyviu* (atsitiktiniu/(ne)sąmoningu/beveik nesąmoningu bei sąmoningu mokymusi ir baigiant aukščiausio lygio – *reflektyviu mokymusi*, išskiriant tokias jo (sub)kokybes kaip apmąstymas, reflektyvus kognityvinis mokymasis ir mokymasis veikiant, Jarvis, Holford, Griffin, 2004). Tačiau tipologijoje ryški hierarchizacija, kurios pagrindu skirtingos/kitoniškos mokymo(si) kokybės pozicionuojamos kaip turinčios „mažesnę“/„didesnę“ savaiminį vertingumą (vertinga/mažiau vertinga/nevertinga). Tuomet kitaip nei reflektyvus vykstantis mokymas(is) kategorizuojamas kaip „mažiau“ vertingas (talpinantis savyje „mažai“ savaiminio vertingumo), pavyzdžiui, vaikų savaiminis mokymas(is), kai patirtis konstruojama pasikliaujant ne tiek kognityviu, kiek savo latentiniu potencialu – pirminiais pojūčiais, kūno raiška ir judesiais, pozicionuojama kaip mažiau vertinga. Dažniausiai dėmesys atkreipiamas/fokusuojamas ne į vaikų reflektyvus *mokymo(si) veikiant*, bet į (reflektyvaus) *kognityvinio mokymo(si)* (sub)kokybę.

Kita įprasta/struktūralistinio pobūdžio tipologija, aiškinanti savaiminį mokymą(is) kaip žinojimo konstravimą patirties pagrindu, išryškina jo kontekstualumą/kontekstų įvairovę, grindžiama tokiais mokymo(si) tipais: *refleksija veikiant* (angl. *reflection-in-action*, Schön, 1983), *situaciniu* (angl. *situated learning*, Lave, Wenger, 1991) bei *transformaciniu* (angl. *transformative*, Mezirow, 1991) mokymu(si) (Jarvis, Holford, Griffin, 2004). Visos, įgyjamos/konstruojamos patirties pagrindu išskiriamos kokybės leidžia geriau suprasti savaiminį mokymą(si), jo procesualumą bei kontekstualumą/situacinį pobūdį. *Situatyvinė* mokymo(si) kategorija aktualizuoja situacijos (-u), kuriose jis vyksta (ir iš kurių mokomasi), reikšmę. Pažymėtina, jog *situacinis savaiminis mokymas(is)* konstruojant pažinimą/žinojimą patirties pagrindu vaikų mokymo(si) kultūrai gali būti vienas svarbiausių, jei yra ryšys/sąsajos su gyvenimu (Juodaitytė, 2003a). *Refleksija* veikiant ir po veiklos konceptualizuojama kaip savaiminio mokymo(si) iš patirties metodas (-ai), o *transformacinis* jo pobūdis vertingas kaip aiškinantis procesus, kai keičiamos/transformuojamos žmogaus turimos patirties schemas/konstruktai, aktualizuojant tokio mokymo(si) kognityvinius aspektus (Mezirow, 1991). Ši tipologija/klasifikacija vertinga, nes aiškina žmogaus mokymo(si) *visuminį/visaapimantį* pobūdį, pasitelkiant savaiminio mokymo(si) iš patirties reiškinį, jo vyksmą per tokius konceptus/kokybes kaip *situacinis*, *transformacinis mokymasis*, *refleksija*, tačiau ypatinga/itin svarbia tampa būtent pastaroji kokybė – refleksija (Jucevičienė, 2007). Tokiu būdu iškeliami jos hierarchinė pozicija („ypač svarbi“) kitų mokymo(si) kokybių atžvilgiu. Be to, žvelgiant iš vaikų/suaugusiųjų kaip kitoniškų socialinių-kultūrinių individų (amžiaus ir sociokultūrinės patirties pagrindu skiriamų, savaiminį vertingumą turinčių žmogaus gyvenimo periodo kokybių) ir jų mokymo(si) (sub) kultūrų perspektyvos, tokia tipologija eliminuoja vaiką kaip besimokantįjį, reprezentuojantį vertingas (ypatingas/kitoniškas, todėl savime vertingas) mokymo(si) kokybes. Tokią tipologiją/klasifikaciją (aktualizuojančią kognityvinius mokymosi

aspektus/kontekstus) pasitelkus gana retai nagrinėjamas vaikų mokymas(is) (ir kitų socialinių-kultūrinių individų/grupių, kitoniškų pagal atitikimą „priimtam kognityviniam standartui“, pavyzdžiui, neigaliųjų, pozicionuojant/tipologizuojant juos standartizuotos „kognityvinės“ mokymo(si) subkokybės/kategorijos pagrindu), o ypač – savaiminio mokymo(si) (sub)kultūra, nes jai nėra priskiriama/su ja nėra siejama („atsargiai“ siejama) reflektvyvoji ar transformatyvinė mokymo(si) kokybės (nuvertinant jų raiškos perspektyvą vaikų savaiminio mokymo(si) (sub)kultūroje).

Disertacijoje paisoma požiūriu, kad kiekviena tipologija vertinga kaip leidžianti suprasti savaiminio mokymo(si), vykstančio/konstruojamo patirties pagrindu, kokybę (proceso, situacijos, mokymo(si) būdų ir kt. kategoriniais konstruktais), tačiau ne kaip pagrindas hierarchiškai jas pozicionuoti (svarbi/mažiau svarbi). Kiekviena mokymo(si) kokybė gali implikuoti savyje patirties daugybingumą bei tokio mokymo(si) skirtingą/daugybinę raišką mokymo(si) kultūrų įvairovėje (įvairių individų pagal amžių, kognityvines galias ir pan. mokymo(si) (sub)kultūrose). *Tačiau pozicionuojant neatsitikinį mokymo(si) situacijos kontekstą ir sąmoningą/kognityvinį patirties reflektuojant būdą kaip vertingiausią, jų raiška savaiminio mokymo(si) perspektyvoje/procesuose apibrėžiama kaip atsitiktinė (mažai tikėtina) menkai susijusi su tokiau (saviminiu) mokymu(si), o ypač vaikų savaiminio mokymo(si) (sub)kultūra, nes ji siejama su atsitiktinėmis situacijomis ir tapatinama su nereflektvyviu mokymu(si), todėl tampa nevertinga/mažai vertinga. Siekiant, kad toks vaikų mokymas(is) būtų/taptų (savaime) vertingu, būtina suvokti, jog vaikai yra mąstantys bei reflektuojantys, savitai racionalūs individai, o jų patirtys yra nepakartojamos/unikalios, ir kiekvieno jų savivokai bei tam, kaip save pateikia, įtaką daro sociokultūrinės, materialinės patirties supratimas* (Bruner, 1986, cit. Pollard, 2006).

Vaikas traktuojamas kaip „mažas suaugęs žmogus“, konstruojantis savitą supratimą pagal sukauptą patirtį/patyrimą, todėl vaikui (jo mokymui/si) reikia pagarbaus, jį ir jo interesus paisančio požiūrio. Vaiko amžių būtina suvokti kaip savipakankamą, bet ne parengiamąjį etapą „brandžiai“ ateičiai, nes vaiko pasaulis „jam pačiam yra jo patyrimų pradžia ir pabaiga. Taigi vaikas yra toks pat, kaip ir suaugęs, visavertis pasaulio suvokėjas ir tyrėjas“ (Dewey, Duoblienė, 2011, p. 63). Kita vertus, šis linijiskumas, vertinant vaiko amžių (ir jį atitinkančią sociokultūrinę patirtį, jos „kiekybę“) iš suaugusiojo perspektyvos, suponuoja vaiko kaip stojojančio „didesnės“ patirties ir „brandesnės“ refleksijos sampratą. Nors vaiko patirtis traktuojant jį kaip „mažą suaugusįjį“ nėra (su)menkinama, tai suponuoja prielaidą, kad suaugusysis ir jo mokymas(is)/patyrimas yra prasmingesnis (nes pats jo gyvenimas yra prasmingesnis dėl „didesnės“/„gausesnės“ patirties, kurią jis labiau (su)geba reflektuoti). Tuomet fenomenalus vaikystės bei vaiko konstruktas tampa svarbus tiek, kiek jį reflektuojant/apmąstant galima projektuoti tobulesnę/demokratijos principais grindžiamą visuomenę/sociumą ir vaiko kaip ateities žmogaus gyvenimą, t. y. aktualizuojamas vaiko mokymas(is) dėl ateities, nuolatos atsigręžiant į praeitį. Būtent linijiskumas laiko atžvilgiu vaiko savaiminį mokymą(si), vykstantį per natūralius išgyvenimus, paverčia „pragmatiniu projektu“ (Duoblienė, 2011). *Tokia socialinio konstruktvyvizmo perspektyva apibūdinama kaip kryptingai ir indoktrinuojamai formuojanti/konstruojanti vaiko indentitetą/sąmonę, pasitelkiant tokias jos (sąmonės konstravimo) priemones per švietimą (formalizuotas/struktūralizuotas mokymo(si) sistemas). Jai būdinga tam tikra prievarta, pasireiškianti skatinant unifikaciją („totalinę socialinę inžineriją“), kai konstruojamas vienmatis individas, ne(su)gebantis daryti sprendimų/laisvai pasirinkti (rinktis laisvės sąlygomis/situacijose, Mažeikis, 2010). Tuomet ir tokio/unifikuoto individo konstruojamas/(su)konstruotas mąstymas savo ruožtu lengvai (pa)tiki įvairiais/moderniais konstruktais – „tikrovės pakaitais“ (Mažeikis, 2010). Nesuteikiant vaikams laisvės patiems konstruoti savo identitetus (unifikuojant juos/perteikiant „objektyvuotą“ žinojimą) (ap)riboja-*

mos/eliminuojamos jų savaiminio mokymo(si) kultūros konstravimo galimybės.

Socialinio konstruktyvizmo/socialinės tikrovės konstravimo teorinėje-filosofinėje prielaidoje (Berger, Luckmann, 1999; Šaparnytė, 2007) *vaikai*, socialiniai-kultūriniai individai, gali būti pozicionuojami kaip atstovaujantys „naująją“ kultūrą, kuri reiškiasi ne tik perimant visuomenėje egzistuojančios tvarkos konvencijas/taisykles, bet ir gebantys (su)abejoti tradiciniu/indoktrinuojančiu socialinės realybės supratimu, jas aktyviai kurti/konstruoti bei keisti (Arendt, 1995). Tuomet vaikų savaiminis mokymas(is) (jų konstruojamos socialinės tikrovės perspektyvoje) aiškinamas per *žinojimo kaip interaktyvaus proceso konstravimą*, kai savo kasdienėje veikloje (kasdienio pasaulio/gyvenimo tikrovėje) vaikai konstruoja, perkonstruoja ir rekonstruoja realybės/tikrovės versijas savaiminio mokymo(si) kaip specifinės socialinės tikrovės/praktikos metu. Žinojimo konstravimas šia prasme reiškia derybų procesą (-us), kurių metu tam tikroms interpretacijoms teikiama pirmenybė, o kitos nuslopinamos. Interpretuojant bendrąją žmogaus mokymo(si) kultūrą, vaikai prioritetus teikia savaiminiam mokymui(si), kaip prieigai/socialinei praktikai, įgalinančiai suspenduoti dominuojanti/indoktrinuojančią („savaime suprantamą“ tapusį) žinojimą apie jų mokymo(si) kultūrą bei jo pagrindu egzistuojančią tvarką/taisykles ir konstruoti naują žinojimą/socialinę tvarką, grindžiama kitokia – vaikų kaip socialinių-kultūrinių individų mokymo(si) praktika, kai pats vaikas yra socialinės tvarkos kūrėjas, atsakingas už mokymo(si) procesą ir pasiekimus, o kartu įsijungia į bendrosios žmogaus mokymo(si) kultūros konstravimą. Tačiau suaugusiųjų žinojimas apie vaikų savaiminį mokymą(si) (suaugusiųjų sukonstruota vaikų mokymo(si) „versija“), sąlygoja tam tikrą/indoktrinuojančią vaikų mokymo(si) kultūros (kaip formalizuoto/struktūruoto proceso, kuriam gali vadovauti ir vadovauja tik suaugusieji) supratimą, paliekant nuošalyje kitas/kitoniškas (savaiminio) mokymo(si) „versijas“, kai pats vaikas yra socialinės tvarkos kūrėjas. Socialinėje konstruktyvistinėje savaiminio mokymo(si) perspektyvoje vaikai pozicionuojami kaip savo mokymo(si) (sub)kultūros (šiuo atveju – savaiminio mokymo(si), o kartu ir bendros žmogaus mokymo(si) kultūros) kūrėjai, konstruojantys ją kaip realybės/socialinės tikrovės sritį (srities reiškinį), sąveikaudami su ja ir būdami aktyviais jos dalyviais, į(si)jungia į savaiminio mokymo(si) kaip bendrosios žmonių mokymo(si) per gyvenimą (sub)kultūros kūrimą.

Vaikų savaiminio mokymo(si) kultūros konstravimo kasdieniame gyvenime perspektyva. Aktualizuojant žmogaus/vaiko mąstymo ir socialinio konteksto sąryšius teigiama, kad žmogiškasis žinojimas visuomet yra susijęs su tam tikra socioistorine situacija, o socialiai sukonstruota realybė konceptualizuojama kaip nuolatos besiplėtojantis, dinamiškas procesas (Berger, Luckmann, 1999). Aiškinant, kaip kasdieniame gyvenime artikuluojamas/konstruojamas diskursas konkrečioje/postmodernistinėje visuomenėje tampa „savaime suprantamas“, paisoma tokių nuostatų: „įvairių visuomenių eiliniams žmonėms savaiame suprantamos yra visiškai skirtingos „tikrovės“ ir „skirtingų individų ir individų tipų žinojimas yra skirtingas“ (Berger, Luckmann, 1999, p. 12, p. 64). Žinojimais yra skirtingi/skiriasi, o tai reiškia, kad yra socialiai reliatyvūs, t. y. priklauso nuo įvairių socialinių kontekstų, kuriems būdingos specifinės/specifikuotos „tikrovės“, o taip pat ir atitinkamos „žinojimo sancaupos“. Būtent todėl jie ir yra skirtingi/skiriasi, o tai reiškia, kad yra socialiai reliatyvūs (subjektyvūs/subjektyvuoti, Berger, Luckmann, 1999). Socialinių procesų ir kontekstų dėka tam tikras žinojimas tampa „savaime suprantama“ tikrove. Vadinasi, socialinė tikrovė vaikams yra žinių ir taisyklių/konvencijų sritis, tačiau jie/vaikai nėra pasyvūs, bet priešingai – aktyvūs savo gyvenamojo pasaulio/tikrovės (ir savaiminio mokymo(si) kultūros kaip to pasaulio reiškinio) kūrėjai (Šaparnytė, 2007). Tačiau vaikų ir suaugusiųjų konstruojamos „savaime suprantamos“ tikrovės, talpina savyje ir atitinkamas/savitai skirtingas žinojimo „sancapus“. Tai suponuoja skirtingų žinojimų (kaip vaikų vs suaugusiųjų kultūros perspektyvų – skirtingų/specifikuotų „tikrovių“

ir atitinkamų „žinojimo sancaupų“) apie vaikų savaiminio mokymo(si) kultūrą egzistavimas. Šioje perspektyvoje savaiminis mokymas(is) vaikams reiškia laisvę konstruoti savitą/kitonišką socialinę tvarką (mokymui/si), o suaugusiesiems – jų pačių kontroliuojamą institucionalizuotą/formalizuotą vaikų mokymo(si) procesą.

Vaikų konstruojamo savaiminio mokymo(si) perspektyvoje svarbi yra ir kita socialinė konstruktyvistinė (socialinės tikrovės konstravimo) teorinė–filosofinė nuostata, kurios esmė yra tokia: tikrovių daugybėje viena jų – kasdienio gyvenimo pasaulis (tikrovė) išreiškia aukščiausiąją tikrovę/tikrovę per excellence (kitoms tikrovės priskiriamos, pavyzdžiui, spektaklis, sapnai ir pan.), nes „sąmonės įtampa yra didžiausia kasdieniniame gyvenime“. Vadinasi ši tikrovė patiriama „visiško budrumo būsenoje“ (Berger, Luckmann, 1999). Jos svarba aktualizuojama teigiant, kad kasdienis pasaulis, jo tikrovė iškyla kaip intersubjektyvus pasaulis, kuriuo kiekvienas individas dalijasi su kitais. Konkretaus/ataskiro individo planai skiriasi nuo kitų individų planų ir net gali trukdyti jų/kitų planams, nes: „mano ‘čia‘ yra jų ‘ten‘, mano ‘dabar‘ ne visiškai sutampa su jų ‘dabar‘“ (Berger, Luckmann, 1999, p. 38). Tačiau tai nėra problematiška, kol šiame/kasdieniniame pasaulyje yra nuolatinis atitinkimas tarp individualių ir kitų žmonių (su)teikiamų/konstruojamų prasmų, suponuojantis, jog visi panašiai suvokia šio pasaulio realumą. Tuomet kasdienis žinojimas apibūdinamas kaip žinojimas, kuriuo atskiras/konkretus individas ir kiti vadovaujasi „panirę į normalią, savaime akivaizdžią kasdienio gyvenimo rutiną“ (Berger, Luckmann, 1999, p. 38). Lyginant kasdienio gyvenimo tikrovę su kitomis, pastarosios išreiškia baigtinės prasmės sritis. Jos konceptualizuojamos kaip (ap)ribojančios galimybę konstruoti prasmes/atitraukiančios dėmesį nuo tokios galimybės (t. y. atitraukia nuo kasdienio gyvenimo tikrovės, kuri įgalina konstruoti prasmes). Tokiai „baigtinės prasmės sričiai“ galima priskirti, pavyzdžiui, vaikų formalųjį mokymą(si), kai suaugusiesiems perduodant/perteikiant objektyvuotą žinojimą/prasmes, eliminuojama galimybė vaikams patiems konstruoti prasmes.

Kasdienio gyvenimo pasauliui kaip „aukščiausijai“ tikrovei būdingi bruožai (Berger, Luckmann, 1999). Kasdienio gyvenimo pasaulis/„aukščiausioji“ tikrovė konceptualizuojama kaip iš anksto objektyvuota/sutvarkyta tikrovė, kurios reiškiniai yra iš anksto suklasifikuoti pagal tam tikrus šablonus. Šioje tikrovėje vaikai (at)randa tipizacijos schemas, kurios „padedą“ identifikuoti vaidmenis, problemas ir pan. Tačiau kuo jos labiau nutolinamos nuo „čia ir dabar“ (akistatos situacijos), tuo jos anonimiškesnės vaikui. Kasdienis gyvenimas egzistuoja kalbos dėka, t. y. diskursyviai, o kalba – kasdienio gyvenimo dėka. Ją pasitelkdamai vaikai ne tik supranta kasdienio gyvenimo tikrovę, bet ir tipizuoja patirtį, susiedami skirtingus tikrovės sektorius (sferas) ir juos integruodami į bendrą visumą (kaupia socialinio žinojimo „bagažą“ ir pan.). Erdvės ir laiko požiūriu („čia ir dabar“) kasdienis gyvenimas patiriamas kaip nevienodai artimas/tolimas, priklausomai nuo to, ar galima juo tiesiogiai fiziškai manipuluoti. Kasdienis gyvenimas yra suskirstytas į įprastus („savaime supratamus“), todėl neproblematiškus ir neįprastus, t. y. problematiškus, sektorius. Kasdienybės rutina yra suvokiama kaip neproblemiška, kol nėra sutrikdoma.

Kasdienio gyvenimo pasaulis kaip „aukščiausioji“ tikrovė (jos bruožų konceptas) leidžia kontekstualizuoti/(pa)aiškinti, kaip vaikų savaiminio mokymo(si) kultūra konstruojama kasdieniame gyvenime (t. y. erdvėje ir laike, kurioje jis vyksta). Vaikų savaiminis mokymas(is) yra kasdienio gyvenimo pasaulyje/tikrovėje konstruojamas reiškinys (kasdienio gyvenimo reiškinys, kuris yra jame/ kasdieniame gyvenime konstruojamas). Kasdienis gyvenimas vaikams reiškia tikrovę, kurią jie interpretuoja ir kuri jiems yra subjektyviai prasminga kaip vientisas pasaulis, palaikomas pačių vaikų mintimis ir veiksmais. Tačiau kasdienio gyvenimo pasaulis vaikams yra intersubjektyvus, nes jo tikrovė konstruojama nuolatinėje sąveikoje/in-

terakcijoje su kitais žmonėmis (suaugusiais). Jos (interakcijos su kitais) yra neproblematiškas, kol šis pasaulis kitiems/suaugusiesiems yra toks pat realus kaip ir konkrečiam vaikui, o jo realumas yra suvokiamas panašiai (yra atitikimas tarp vaiko ir suaugusiojo (su)teikiamų prasmų). Tuomet vaikai paklūsta suaugusiųjų nustatytai tvarkai/mokosi pagal jų „taisykles“/konvencijas, „mėgdžioja“ suaugusiųjų mokymo(si) procesus, mokosi jiems (pri)skirtoje institucionalizuoto/formalizuoto mokymo(si) aplinkoje, prižiūrimi suaugusiųjų. Tačiau tokiu atveju vaikų mokymo(si) kultūra egzistuoja „šalia“ suaugusiųjų kultūros. Tai implikuoja ir tam tikrą prievartą erdvės ir laiko požiūriu (struktūralizuotą erdvę ir laiką), kai laisvė konstruoti savitą mokymo(si) kultūrą vaikams deleguojama ne „čia ir dabar“, o „ten ir tada“ (projektuojant į ateitį). Problematiška vaikų ir suaugusiųjų interakcija tampa tuomet, kai vaikai įsijungia į savitą/savitos – savaiminio – mokymo(si) kultūros konstravimą (tampa jos kūrėjais, autoriais) ir „sudarko“/„sugadina“ suaugusiųjų planus, turimus vaikų mokymo(si) atžvilgiu, nes jų/vaikų atrasti savaiminio mokymo(si) būdai, formos ir kt. suaugusiesiems nepriimtini, kadangi tokiu būdu vaikai praplečia suaugusiųjų jiems nurodytas legitimacijos bei galimybių ribas ir paneigia suaugusiųjų vaikams sukurtą *mokymo(si) tvarką*.

Apibendrinimai:

- *Postmodernistinis mokymo(si) per gyvenimą socialinės-kultūrologinės paradigmos virsmas įprasmina kultūrų (multi)polilogą ir generalizuoja socialinę-educacinę savaiminio mokymo(si) diskurso svarbą bei sklaidą, aktualizuojant visaapimančio mokymo(si) kontinuumo koncepciją.* Žmogaus mokymo(si) per gyvenimą universalizavimasis plėtojamas įjungiant į jį įvairias socialines grupes pagal amžių, lytį, socialinę patirtį, ir kt., orientuojant jas į nuolatinis pokyčius įvairiose visuomenės gyvenimo srityse, tame tarpe ir švietime, o tuo pačiu ir į konkrečius visuomenės tipus. Tačiau atsiranda pavojus universalizuoti vaiko kaip socialinio-kultūrinio individo, ir vaikų kaip socialinės grupės (o kartu kaip tam tikros generacinės kartos), atstovaujančios jai būdingą (savitą, ypatingą, unikalią) mokymo(si) kultūrą. Stokojama „žiūros“/pozicijos, jog tai, kas yra specifiška (individualu/savita), ir tai, kas yra universalu (bendra) reikėtų laikyti ne priešingybėmis, o viena kitą papildančiomis kokybėmis (Cecchin, 2005).
- Mokymo(si) per (visą) gyvenimą kultūros koncepcija svarbi ne tik pačiam individui, bet ir visuomenei, nes įprasmina ne tik suaugusiųjų, bet ir **vaikų savaiminio mokymo(si) kultūros perspektyvą** kaip įgalinančią jų įsitraukimą į mokymo(si) per gyvenimą kultūrą jau vaikystės periode/vaikystėje, nes mokymo(si) per gyvenimą samprata yra taikoma visai žmonių populiacijai, nepriklausomai nuo amžiaus ir padėties darbo rinkoje (Delors, 1996). Toks kontekstas apima visas žmogaus mokymo(si) *veiklas nuo ankstyvos vaikystės iki senatvės, nuo laisvalaikio iki formalaus švietimo*, pabrėžiant, kad jaunystėje įgytas išsilavinimas netenkina viso gyvenimo reikalavimų. Be to, akcentuojama, kad tradicinis viso žmogaus gyvenimo ciklo supratimas ir jo suskirstymas į periodus, kuriuose vyksta mokymas(is), pavyzdžiui, kai vaikystė skiriama mokymui(si), suaugusiojo amžius – darbui, o senatvė – poilsiui, neatitinka šiuolaikinės visuomenės gyvenimo socialinių-kultūrinių poreikių, o tuo labiau – ateities perspektyvų (Rubavičius, 2010). Tradicinis pagrindinio išsilavinimo/mokymo(si) skirstymas į pirminį, pagrindinį ar tęstinį taip pat reikalauja kritinio požiūrio. Tęstinis mokymas(is) yra neatsiejamas nuo postmoderniosios visuomenės reiškinys, bet neturi būti akcentuojamas kaip būdingas tik tam tikram žmogaus gyvenimo periodui, t. y. suaugusiajam, nes šiuolaikinio mokymo(si) formos ir tikslai tokie įvairūs, jog įgalina žmones rūpintis gyvenimui reikalingomis žiniomis jau nuo pat vaikystės. Taip mokymo(si) per (visą)

gyvenimą koncepcijoje įprasminama dinamiška mokymui(si) skiriamo laiko ir erdvės samprata, t. y. „tinkamas“ laikas mokyti(s) yra visas žmogaus gyvenimas, kuriame ir neregamentuotas, nedirektyvus mokymas(is) tampa itin reikšmingas (žinių įvairovė/daugybūngumas skirtingose srityse papildo ir yra integruojama į kitas sritis).

- *Savaiminio mokymo(si) diskurso socialinį-kultūrinį, kognityvinį kontekstualumą įprasmina konstruktyvizmas, socialinės tikrovės konstravimo priegijos bei neopragmatizmas.* Konstruktyvizmu grindžiamas savaiminis mokymas(is) konceptualizuojamas kaip žmogaus išsipareigojimas konstruoti (perkonstruoti bei rekonstruoti) savo subjektyvuotą (asmeninį, individualų), reliatyvų (nuolat kintantį) žinojimą apie faktus, reiškinius, procesus ir koncepcijas, reikalingas individualiam (savitam ir kitoniškam) pasaulio/tikrovės pažinimui. Todėl savaiminis mokymas(is), konstruktyvizmu grindžiamo žmogaus mokymo(si) per (visą) gyvenimą (išjungimo į jį) mokslinė-prakseologinė priegija, pozicionuojamas kaip (su)teikiantis žmogui tokią galią, kurios ne(su)teikia žinių/informacijos turinio, jų objektyvuotų prasmų (per)davimu grindžiamas mokymas(is). Jis įgalina besimokantį žmogų su(si)kurti emancipuotą ir „turtingą“ mokymo(si) kontekstą, leidžiantį keisti santykius ne tik su žiniomis, bet ir su galima valdžia ir/ar galia (Kumashiro, 2000). Todėl savaiminis mokymas(is) pirmiausia (iš)reiškia emancipuotą/emancipuojantį (laisvą, įgalinantį, konstruktyvistinį) mąstymą (jo formą), kuris implikuoja *prasmingą mokymą(si)*, kai kiekvienas/bet kuris socialinis-kultūrinis, kognityvinis veiksmas priimamas ir suvokiamas kaip mokymo(si) veikla (galimybė mokytis ir mokyti). Tai realizuojama inspiruojant/kuriant situacijas, provokuojančias bei stimuliuojančias individo mąstymą (bei atitinkančias jo subjektyvius tikslus – kartais esančius už konkrečios mokymo(si) situacijos ribų, interesus, esamas žinias ir patirtis), reprezentuojant mokymą(si), orientuotą į individualią raidą/sociokultūrinę (individo) situaciją, t. y. proksimalinės/artimiausios raidos sritį (Vygotsky, 1997, 1998). Aktualizuojama, jog naujojo žinojimo konstravimui informacija gaunama kasdien, nes ji slypi gyvenimo įvykiuose. Juos įprasmina individų potyrių svarba, jų sudėtingumas ir socialinė sąveika/interakcija su kitais, kuri įgalina „eiti“ giliau nei individuali patirtis.
- Savaiminio mokymo(si) *kontekstualumas* aktualizuojamas aiškinant, jog mokymo(si) procesas (-ai) yra paties individo (ne tik suaugusiojo, bet ir vaiko) aktyvi veikla ir patirtis, o ne tik išorinio pasaulio pajauta (t. y. pojūčių raiškos rezultatas, kai mokoma(si)/pažinimas vyksta stebint, klausantis ar/ir jaučiant, Brooks, Brooks, 1995; Brandt, 1998; Weatherley, 2000; Jarvis, 2000). Būtent patirties ir ankstesnio žinojimo pagrindu kiekvienas žmogus plėtoja/konstruoja asmeninį žinojimą apie gyvenimo įvykius ir situacijos (konstruoja savitą naratyvą). Tai reiškia, jog savaiminis mokymas(is) *priklauso nuo mokymo(si) aplinkos, informacijos pobūdžio bei turimų žinių*. Būtent per sąsajas tarp turimos ir naujų žinių bei patirties (kaip informacijos) žmogus įprasmina mokymą(si), t. y. mokymas(is) tampa jam prasmingas.
- *Prasmingi yra ir besimokančio individo aktyvus interaktyvus bei savito žinojimo (žinių ir patirties) konstravimo, perkonstravimo ir rekonstravimo procesai.* Šiame kontekste svarbesne tampa subjektyvuota patirtis (žinios, supratimas ir kt.) kaip konstruktyvi veikla, o ne kaip išorinio pasaulio/objektyvuotos patirties perėmimas, nes žmogus suvokia pasaulį (o tai reiškia ir mokosi) orientuodamasis būtent į savo subjektyvią patirtį, bet ne tiesiogiai į objektyvią realybę. Tai reiškia, jog žinojimas yra (su)konstruojamas, remiantis vidiniu (vidinės laisvės, laisva valia inicijuotu) asmeniniu aktyvumu ir išorinio pasaulio informacija, kai *besimokantieji kuria/konstruoja subjektyvias realybes ir savo asmenines teorijas* (Brooks, Brooks, 1995; Brandt, 1998; Weatherley,

2000). Savaiminis mokymas(is) konceptualizuojamas kaip žinojimo bei prasmės konstravimo/kūrimo procesas (-ai), kurį atlikti turi pats asmuo. Todėl mokymas(is) yra savitiktis, jo esmė – ne perimti išorinio pasaulio žinojimą į savo atmintį, bet remiantis patirtimi susikurti individualius pasaulio atspindžius. Savaiminis mokymas(is) yra neatsiejamas nuo *kasdienio gyvenimo ir patirties*, nes mokymas(is) – tai procesas, kai patyrimas transformuojamas į žinias, gebėjimus, požiūrius, vertybes, įsitikinimus, o kasdienis patyrimas nuolatos įprasminamas, nes jis vyksta laike, erdvėje, visuomenėje ir tarpusavio santykiuose (Jarvis, 2000). Todėl mokymas(is) aiškinamas kaip gyvenimo patirčių įprasminimo procesas, realizuojamas siekiant suprasti tas gyvenimo patirtis, kurti naujas ir tokiu būdu konstruoti naują žinojimą.

- *Kognityvinis konstruktyvizmas išryškina individualųjį vaikų savaiminio mokymo(si) kontekstą*, nes leidžia suprasti, jog žinojimą ir supratimą kiekvienas vaikas su(si)kuria pats asmeniškai, o mokymasis yra vidinis procesas (Piaget, 2001, 2002). Žinojimas (žinios, supratimas, patirtis ir kt.) yra konstruojamos ir palaipsniui dekontekstualizuojamos (nuo „čia ir dabar“ iki „ten ir tada“) – tai vidinis vyksmas, todėl žinojimas negali būti perduodamas iš išorės. Vaikas šioje perspektyvoje yra aktyvus, veiklus „mokslininkas-tyrėjas-kūrėjas“, kuris pažindamas pasaulį, samprotaudamas apie jį, konstruoja žinias bei supratimą per pagal savo amžių atitinkančią patirtį, mokosi jutimiškai („čia ir dabar“), aktyviai manipuliudamas aplinka (joje esančiais daiktais) ir ją tyrinėdamas. Vaikų savaiminis mokymas(is) yra aktyvus, saviorganizacinis (paties vaiko „kontroliuojamas“) žinių ir patirties konstravimo procesas, kurio pagrindas – paties vaiko veikla aplinkoje. Savaiminio mokymo(si) procesui yra būdinga dialektika, žinių nuolatinis (pasi)tikrinimas, plėtojimas, lyginimas (o ne tiesiog kitų žmonių/suaugusiųjų žinojimo, (su)teikiamų vaikams žinių konstruktų, jų „kopijų“ perėmimas). Kiekvienas vaikas savitai kuria/konstruoja savo tikrovę, o po to per patirties kaupimo procesus susilieja su aplinka, aktualizuojuodamas savo mokymo(si) kitiškumą/specifiškumą – atsižvelgiant į savo amžių atitinkančią, kitišką sociokultūrinę patirtį (interesus atitinkančią, žaidimų ir praktinę/gyvenimiškąją), žinias ir (su)gebėjimus/gabumus. Tačiau pažymėtina, jog vaikų natūralus kitiškumas/specifiškumas negali būti pagrindas tipologizavimui/klasifikavimui (nuvertinimui), lyginimui su suaugusiųjų mokymu(si) hierarchizuojant juos tarpusavyje. Be to, kognityvinio konstruktyvizmo teorija nepakankamai (į)vertina/atšizvelgia į socialinį, kultūrinį vaikų savaiminio mokymo(si) pobūdį (jo vyksmą kultūros ir socialinių normų/konvencijų poveikių įtakoje).
- Savaiminio mokymo(si) socialinis-kultūrinis, kognityvinis kontekstualumas plėtojamas (į)jungiant *sociokultūrinio konstruktyvizmo prieigą*, grindžiamą Vygotsky (1986, 1997, 1998) teorinėmis idėjomis. Ši prieiga/perspektyva leidžia suprasti, jos vaikų savaiminis mokymas(is) vyksta sociokultūrinių procesų kontekste (yra kultūriškai determinuotas), t. y. veikiamas vertybių, tikėjimų, papročių/mitų ir bendrosios kultūros bei socialinių, kultūrinių grupių (suaugusiųjų ir vaikų), įcentruojant tarp jų vykstančią socialinę interakciją. Suaugusiųjų (sub)kultūra pozicionuojama kaip labiau patyrusiųjų, perduodančių vaikams visuomenės raidoje nuolatos evoliucionuojančius (socio)kultūrinius artefaktus, kaip mediacijos „instrumentus“ (pagrįstus kalba), kuriais naudojantis įvaldoma mokymo(si) (taip pat ir savaiminio) raiška veikiant socialinių-kultūrinių kasdienio gyvenimo situacijų įvairovėje.
- Tuomet vaikų savaiminis mokymas(is) konceptualizuojamas kaip socialinis, kultūrinis kompetetingumas pasitelkti minėtus „instrumentus“ (jų įvaldymas) veikiant kontekstinėse (socialinėse-kultūrinėse, komunikacinėse ir kt.) situacijose, reprezentuojant tam tikrus elgesio modelius interakcijose su kitais (vaikais ir suaugusiais).

- Kalba pozicionuojasi į būdą, kurį pasitelkus ne tik perduodami (iš vienos generacinės kartos į kitą) konkrečioje kultūroje susiformavę mąstymo/mokymo(si) „instrumentai“ (sociokultūriniai artefaktai), bet ir konstruojami (rekonstruojami bei perkonstruojami) nauji. Tuomet kalba tampa svarbiausiu mąstymo/mokymo(si) „instrumentu“, nes išorinė patirtis per kalbą yra transformuojama į vidinius procesus ir padeda/įgalina išlaikyti patirtį („galvoje“), ją įprasinti. Be to, kalba aktualizuojama kaip (būtinai) vaikų savaiminio mokymo(si) „instrumentas“, pasitelkiamas vidinio/išorinio elgesio savireguliacijos procesuose, įgalinantis vaikus aktyvinti savo mąstymą, o tuo pačiu mokytis tapti/būti nepriklausomais savaimė besimokančiais (t. y. (savi)reguliuojančiais individualiais). Šie procesai gali būti aktyvinami skatinant vaikus analizuoti/reflektuoti savo mokymo(si) patirtis – jas artikuliuoti interakcijose (išsiskaitant žodžiu/raštu) su kitais (dalytis patirtimi) ir/ar pačiu savimi. Tokiu būdu, žvalgantis/atsigręžiant į *praeitį* konstruojamas naujas žinojimas (žinios, patirtys ir kt.) *dabarčiai* ir *ateičiai*.
- Vygotsky (1997, 1998) *proksimalinės/artimiausios, potencialiosios* ir *aktualiosios raidos sričių* konceptas leidžia kontekstualizuoti savaiminį mokymą(is) jų dermėje kaip galimybę mokytis jas atitinkančių situacijų įvairovėje, kūrybiškai jas derinant ir tokiu būdu konstruojant dinamišką erdvę savo mokymui(si).
- Minėtas (kognityvinę, sociokultūrinę) prieigas generalizuoja *konstruktyvistinė (socialinės tikrovės konstravimo)* teorinė-filosofinė perspektyva, plėtojama kontekstualizuojant *vaikų savaiminio mokymo(si) kultūrą kaip konstruojamą kasdieniame gyvenime* (Berger, Luckmann, 1999; Šaparnytė, 2007; Masiliauskienė, 2008). Šioje perspektyvoje vaikai pozicionuojami kaip (inter)aktyvūs veikėjai – patys diskursyviai konstruojantys savo pažinimo erdves/mokymo(si) kultūros ir (sub)kultūrų (savaiminio ir kt.), išorinių/objektyvuotų bei vidinių/subjektyvuotų realybių kūrėjai, o ne vien esamos kultūros ir jos „produktų vartotojai“. Žinojimas ir pasaulis yra vaikų interpretuojami ir konstruojami, turimų ir naujai įgyjamų žinių bei patirčių pagrindų, naudojant tam tikrus (socio)kultūrinius artefaktus (objektus, priemones ir simbolius) interakcijoje su kitais/suaugusiais. *Vaikų savaiminio mokymo(si) kultūros konstravimo kasdieniame gyvenime perspektyva* (Berger, Luckmann, 1999) svarbi konceptualizuojant kasdienio gyvenimo aplinkos (ypač namų) ir subjektyvuotos, o ne objektyvuotos tikrovės svarbą vaikų savaiminio mokymo(si) procesams. Ši perspektyva aktualizuoja ne tik vaiko kaip konstruktyvaus besimokančiojo aktyvumą (kas būdinga visoms konstruktyvizmo teorinėms priegoms), bet ir socialinius-kultūrinius procesus/kontekstus, o taip pat ir kitoniškus suaugusiojo vaidmenis, kurie pasireiškia vaiko pastangų palaikymu jam savitai konstruojant gyvenamąjį pasaulį/žinojimą (padedant plėtoti(is) pažinimą) per lygiavertiškumo principais grindžiamą (multi)polilogą.

2. VAIKŲ SAVAIMINIO MOKYMO(SI) KULTŪROS SOCIALINIO-EDUKACINIO DISKURSO TEORINIS POZICIONAVIMAS Į VAIKĄ ORIENTUOTOJE PARADIGMOJE

2.1. Vaikų savaiminio mokymo(si) kultūros diskurso socialinio-educacinio prasingumo viešinimas indoktrinuotų/„slaptųjų“ diskursų įvairovės situacijose

2.1.1. Vaikų savaiminio mokymo(si) kultūros kaip „slaptojo“ ir „viešojo“ diskurso požymiai teorinėje-filosofinėje diskurso perspektyvoje

Terminas „diskursas“ pastaruoju metu vartojamas įvairiuose socialiniuose, humanitariniuose moksluose (filosofija, kultūrologija, sociologija, edukologija, lingvistika ir kt.). Tačiau nėra vieningos nuomonės ir atsakymo į klausimus: Kas yra diskursas? Kaip jį analizuoti? (Burr, 1995; Habermas, 2002; MacLure, 2003; Valantiejus, 2004; Telešienė, 2005). Galima išskirti tokias, vyraujančias diskurso sampratas: „diskusijos“ sinonimas arba kaip tam tikras šnekėjimosi, kalbėjimosi būdas, vartojamas kasdienėje kalboje (Kress, 1985); kalba (angl. *language*), vykstanti tarp atskirų diskurso subjektų, kai naudojamas specifinis žodynas prilyginamas dialektui (angl. *dialect*, Harré, Brockmeier, Mühlhäusler, 1999). Šie aiškinimai apima lingvistines prasmes, todėl juose yra akcentuojamas pagrindinis diskurso elementas – „kalba“ arba „šneka“. Diskurso analizei tampa svarbiu jo dalyvių išsakytas ar parašytas tekstas.

Diskursas yra apibrėžiamas tam tikrų teorinių-filosofinių perspektyvų pagrindu, iš kurių dažniausiai yra taikomos dvi: diskursas yra suvokiamas kaip tam tikra *subkultūra* arba – kaip *kalbėjimo(si) priemonė*, įprasminanti žmonių socialinį gyvenimą (Wodak, Meyer, 2001; Grimshaw, 2003). *Pirmoje* perspektyvoje diskurso analizės objektu būna socialinio pobūdžio diskursai (feminizmo, aplinkosaugos, rasistiniai, seksizmo ir kt.), o *antroje* perspektyvoje diskursas yra suprantamas pagal tai, ką yra pasakę ar parašę socialiniai veikėjai. *Antrajai perspektyvai* priskiriama keletas diskurso apibrėžimų: • *diskursas* – komunikacinio veiksmo procesas, kurio materialinė išraiška įgyja teksto formą; • *diskurso analizė* – tai *metodologija*, įgalinanti atlikti komunikacinių procesų bei tekstų rezultatų analizę (Chimombo, Roseberry, 1998). Kalba yra verbalizuoti komunikaciniai aktai, formuojantys, iškreipiantys ar net kuriantys socialinės realybės (tame tarpe ir ugdymo/si) prasmes (Harré, Brockmeier, Mühlhäusler, 1999); • *visuma idėjų, sąvokų, kategorijų*, kurių, atkuriamų bei keičiamų tam tikrais socialiniais veiksmais. Jų pagalba ugdymo(s) realybei suteikiamos reikšmės (Hajer, 1995; Stoll, Fink, 1998; Hargreaves, 2008); • tam tikra *idėjų ar žinojimo sistema*, kuriai būdingas specifinis žodynas, teiginių grupės ir reiškia susistemintas visuomenės žinias, žinojimą, vykstantį per kalbėjimą ir rašymą (Foucault, 1998).

Nepaisant diskurso esmės aiškinimo įvairovės, pačia bendrąja prasme *diskursas suprantamas kaip socialiai priimtinas žmonių kalbėjimo(si), mąstymo, vertinimo, tikėjimo ar veiklos būdas* (Gergen, 1985; Burr, 1995; Kramash, 2000). Todėl diskurso analizei svarbiais tampa jį kuriantys, perduodantys ir interpretuojantys veikėjai bei jį įgalinantys, apribojantys šiuolaikiniai (dabar veikiantys) ar istoriniai (anksčiau vyravę) socialiniai, kultūriniai kontekstai (Pearce, 1994; Powers, 1994; Berger, Luckmann, 1999).

Diskursai *klasifikuojami* pagal įvairius kriterijus: tematiką, laikiskumą, paplitimą vietos prasme, diskurso vyksmo lauką (socialinę lokaciją), artikuluojančius dalyvius (socialines grupes) ir kt.

Pagal diskurso tematiką galima skirti *vienalyčius* ir *daugiastuoksnius* diskursus. *Vienalyčiai* yra susitelkę į vieną konkrečią, aiškiai įvardijamą problemą (probleminiai diskursai). Tuo tarpu *daugiastuoksniai diskursai* yra labiau pasaulėžiūrinio, vertybinio ar normatyvinio pobūdžio. Jie būna platūs ir apima daugelį temų, nors gali būti apjungti ir į siauresnius, specifinius. Akcentuojama visiems diskursams būdinga savybė – polinkis „*persidengti*“, „*susipinti*“ (Jorgensen, Phillips, 2002; Rubavičius, 2003; Valantiejus, 2004;). Pavyzdžiui, ekologinio diskurso tekstuose dažnai atsiranda užuominų ar net išsamios kitų temų analizės: lygių galimybių, žmogaus teisių, visuomenės sveikatos ar kt. (Telešienė, 2005).

Pagal diskusijose dalyvaujančias socialines grupes (kai diskursas apibrėžiamas kaip tam tikra subkultūra) skiriami *specializuoti* arba *specialieji diskursai* (Wodak, Meyer, 2001; Valantiejus, 2004). Tuomet jie yra artikuliuojami skirtinguose moksluose, specifinėse veiklos sferose ar socialinėse grupėse. Greta šių diskursų skiriami *inter-diskursai* (nemoksliniai ir nespecializuoti), kurie gali būti įvardijami ir kaip *bendrieji* arba *visuomeniniai* bei *viešieji* diskursai. Pažymima, jog į šio tipo diskursus įsitraukia keletas ar daugelis socialinių grupių iš skirtingų veiklos sferų (Wodak, Meyer, 2001).

Diskursas įmanomas *įvairiausiose diskursyviose srityse* (socialinėse lokacijose), kuriose vyksta „kalbėjimas“, pavydžiui: žiniasklaidoje, švietime, moksle, kasdiniame gyvenime, politikoje, versle ir pan. (Wodak, Meyer, 2001). Minėti „laukai“ vadinami veiklos sferomis arba visuomenės sektoriais, pagal kuriuos socialiniai veikėjai skirstomi į veikiančius biurokratinėje, ekonominėje, akademinėje arba pilietinėje sferose (Rinkevičius, 2000). Kiekviena veiklos sfera apibūdinama skirtingais tikslais, idealais ir implikuoja skirtingas organizacines formas, kryptingai (pa)veikia narių nuostatas, diktuoja elgesio normas, formuoja kasdienį elgesį. Skirtingi socialiniai kontekstai implikuoja skirtingus kultūrinių kategorijų derinius, kai kiekvienas sektorius artikuliuoja įvairius viešus bei specifinius diskursus (MacLure, 2003; Valantiejus, 2004).

Vaikų savaiminio mokymo(si) kultūros diskursą galima apibrėžti dviejų teorinių-filosofinių perspektyvų pagrindu. **Pirmojoje perspektyvoje** vaikų savaiminio mokymo(si) kultūros diskursas suvokiamas kaip tam tikra *bendrosios mokymo(si) kultūros* (vaikų ir suaugusiųjų) *subkultūra* (vaikų). Šiuo atveju *diskurso analizės objektas* gali būti *vaikų, suaugusiųjų diskursai*. **Antrojoje perspektyvoje** vaikų savaiminio mokymo(si) diskursas aiškinamas kaip *idėjų, sąvokų ir kategorijų apie vaikų savaiminį mokymą(si) visuma*, (at)kuriamų bei keičiamų socialiniais veiksmais, ir kurių pagalba vaikų savaiminio mokymo(si) kultūrai yra suteikiamos reikšmės, įprasminančios vaikų socialinį, kultūrinį ir edukacinį gyvenimą.

Vaikų kultūros perspektyvoje *vaikų savaiminio mokymo(si) kultūros diskursas* yra suvokiamas (konstruojamas) kaip vaikų kultūroje egzistuojanti subkultūra. Ši subkultūra kontekstualizuojama vaikų mokymo(si) veiklos rūšių pagrindu, t. y. savaiminis mokymas(is) kaip viena iš vaikų mokymo(si) kultūros rūšių (subkultūrų). *Antrojoje perspektyvoje* vaikų savaiminio mokymo(si) kultūros diskursas apibrėžiamas kaip tam tikra *idėjų ar žinojimo sistema* ir reiškia susistemintas visuomenės žinias, žinojimą, vykstantį per kalbėjimą ir rašymą.

Edukacinių paradigmų „lūžio“, t. y. tradicinės *mokymo* paradigmos virsmo į alternatyviąją *mokymosi* paradigmą, kontekste, postmodernistinė „laisvojo“ ugdymo(si) (*mokymosi*) paradigma suprantama kaip įgalinanti vaikų savaiminio mokymo(si) kultūros diskursą. Šis diskursą (ap)riboja tradicinė (tradicionalistinė) edukacinė paradigma (*mokymo*) ir sociokultūrinis-istorinis kontekstas, atspindis požiūrių į vaikystę istorinę kaitą visuomenėje ir pedagogikos moksle. Istorinių-kultūrinių požiūrių pagrindu vaikų savaiminio mokymo(si) diskursas šiuolaikinėje pedagogikoje eliminuojamas, savaiminį mokymą(si) (taip pat ir savivaldų bei kt. postmodernias mokymo(si) sistemas) priskiriant suaugusiųjų gyvenimo ir veiklos sričiai,

nepriklausomai nuo to, jog keičiasi ugdytinio (vaiko) bei jį ugdančiojo (suaugusiojo) socialinis, kultūrinis santykis su realybe.

Tematikos požiūriu vaikų savaiminio mokymo(si) kultūros diskursas yra *daugiasluoksnis, pasaulėžiūrinio, vertybinio ir normatyvinio pobūdžio*. Jis yra platus, apimantis daugelį temų. Vaikų savaiminio mokymo(si) diskursas įjungia *siauresnius diskursus specifiniais klausimais*. Šis diskursas yra linkęs persidengti, susipinti, jame atsiranda užuominų, pavyzdžiui, *į vaikų teisių, lygių galimybių, gerovės, sveikatos ir kt. diskursus*.

Diskursą suvokiant kaip tam tikrą subkultūrą, vaikų savaiminio mokymo(si) kultūros diskursas gali būti apibrėžiamas kaip *specializuotas*, kai jis artikuliuojamas skirtinguose moksluose (edukologija, psichologija, sociologija ir kt.) arba specifinių socialinių grupių (vaikų ir suaugusiųjų/tėvų, pedagogų ir pan.). Pagal diskursą artikuliuojančius dalyvius (diskusijose dalyvaujančias socialines grupes) vaikų savaiminio mokymo(si) diskursas gali būti suprantamas ir kaip *bendrasis arba visuomeninis* bei *viešasis diskursas* (t. y. *inter-diskursas*), nes į jį įsitraukia keletas ar daugelis socialinių grupių iš skirtingų mokslų, specifinių veiklos sferų.

Vaikų savaiminio mokymo(si) diskursas, *atsižvelgiant į diskurso socialinį kontekstą*, t. y. jo socialinę lokaciją (vykimo lauką), iš kurios vyksta artikuliacija („kalbėjimas“), gali būti priskiriamas įvairiems diskursyviems laukams: mokslo, kasdienio gyvenimo, švietimo diskursui, nes skirtingi socialiniai kontekstai suponuoja savitus kultūrinių kategorijų derinius.

Vaikų savaiminio mokymo(si) kultūros diskurso analizės teorinė perspektyva. Postmodernistinei edukologijai ypač svarbi diskurso teorinė/*socialinio konstruktyvizmo* perspektyva, kuri leidžia nustatyti ir išanalizuoti visuomenės *mitus*, priimamus ir suvokiamus kaip objektyvią edukacinę realybę, keliant klausimus: kaip vieni mitai tampa objektyviai teisingais, o kiti – tiesiog neįmanomais? Socialinio konstruktyvizmo perspektyvoje *vaikų savaiminio mokymo(si) diskursas* suprantamas kaip *tam tikras pasaulio suvokimo ir kalbėjimo apie jį būdas, kuris nusako, kaip jo dalyviai* (vaikai ir suaugusieji) *konceptualizuoja tam tikrą reiškinį* (vaikų savaiminio mokymo(si) kultūrą kaip socialinį–edukacinį reiškinį/fenomeną, Jorgensen, Phillips, 2002; Макаров, 2003; Poškienė, 2007a, 2007b). Todėl ši metodas gali būti taikomas socialinių–edukacinių reiškinų pažinimui, kuriems stokojama teorinių, metodologinių priėgų. Vienas iš tokių socialinių–edukacinių reiškinų yra vaikų savaiminio mokymo(si) kultūros diskursas.

Vaikų ir suaugusiųjų sąveikavimo būdai ne tik atspindi pasaulį, identišumą ir tarpusavio santykius, bet ir atlieka aktyvų vaidmenį kuriant ir keičiant ugdyimo(si) realybę. Remiantis socialine konstruktyvistine diskurso teorija, socialinis reiškinys niekada nebūna išbaigtas arba „pilnas“, reikšmė niekada negali būti fiksuota ir tai stimuliuoja nuolatinę socialinę kovą už tai, kaip apibrėžti visuomenę ir asmenybę, vaiką kaip savarankišką, kuriantį, besimokantį individą.

Vaikai yra socialinė grupė, priskiriama natūraliai, „savaiame suprantamai“, socialinės praktikos sričiai. Vaikų savaiminio mokymo(si) kultūros diskursas yra *nusistovėjęs*, „*nusėdęs*“ savo esmėmis ir suaugusiųjų kultūroje tampa pastovus, nekintantis (Jorgensen, Phillips, 2002), nepriklausomai nuo to, kad keičiasi tiek visuomenės santykis su vaiku, tiek vaikų santykis su realybe, tiek pati vaikų kultūra, tiek ir jų mokymo(si) kultūra (Ariès, 1973; Dezin, 1977; Donskis, 1994; Arendt, 1995; Dencik, 2005; Berns, 2009). Todėl ir vaikų gyvenimo, jų veiklos sritys yra suprantamos kaip nesikeičiančios nei turiniu, nei formomis, nei prasmėmis. Ypač tos, kurios yra susijusios su vaikų kūryba, laisvalaikio, bendravimo, mokymo(si) kultūra ir vyksta laisvoje, nuo suaugusiųjų nepriklausomoje aplinkoje, kai vaikai tampa kūrėjai ir veikia pagal jiems patiems priimtinas taisykles. Minėtos veiklos sritys yra itin svarbios

vaikams, nes leidžia jiems būti „savimi“. Viena iš tokių gyvenimo ir veiklos sričių yra vaikų savaiminis mokymas(is) namų aplinkoje.

Vaikų savaiminio mokymo(si) kultūros diskursą suprantant kaip socialinį veiksma, ypatingą interakciją, *diskurso analizei* svarbiais tampa *diskursą kuriantys, perduodantys ir interpretuojantys dalyviai* (vaikai ir suaugusieji); edukaciniai, *diskursą įgalinantys bei apribojantys* tiesioginiai ar/ir sociokultūriniai-istoriniai, *kontekstai*.

Edukacinių paradigmų „lūžio“, t. y. tradicinės *mokymo* paradigmos virsmo į alternatyviąją *mokymosi* paradigmą, kontekste „laisvojo“ *ugdymo(si) sampratoje besikontekstualizuojanti į vaiką orientuoto ugdymo(si) paradigma suprantama kaip įgalinanti* vaikų savaiminio mokymo(si) kultūros diskursą. Vaikų savaiminio mokymo(si) kultūros diskursą (*ap)riboja sociokultūrinis-istorinis kontekstas*, atspindintis požiūrių į vaikystę istorinę kaitą visuomenėje ir pedagogikoje (moksle). Istorinių-kultūrinių požiūrių pagrindu vaikų savaiminio mokymo(si) kultūros diskursas šiuolaikinėje pedagogikoje eliminuojamas savaiminį (taip pat ir savivaldų) mokymą(si) priskiriant suaugusiųjų gyvenimo ir veiklos sričiai. Šis diskursas tampa ypač sudėtingas, nes kiekviename istoriniame periode paraleliai egzistuoja skirtingi diskursai, kurie sąveikauja ir konkuruoja dėl tiesos. Aktualizuojama, jog ši diskurso savybė yra būdinga bet kokio pobūdžio diskursui – jis nėra uždaras ir išbaigtas, bet nuolat kintantis dėl kontaktų su kitais diskursais. Tačiau diskursų sąveika gali būti konfliktiška – tai reiškia, kad įvairūs diskursai nuolat siekia pranašumo fiksuojant reikšmes. Įgytą pranašumą galima vertinti kaip vieno požiūrio (diskurso) dominavimą.

Istorinių-kultūrinių požiūrių pagrindu šiuolaikinėje pedagogikoje formuojasi tam tikri vaikystės tipai, atitinkantys ir tam tikrą ugdymo(si) kryptį (Juodaitytė, 2003b). Tradicinio ugdymo paradigma („netobulos“ vaikystės samprata) yra grindžiama suaugusiųjų sampratomis apie susiformavusį vaiko, kaip socialiai nebrandaus individo, vaizdinį, o vaikystės – socialinėmis-edukacinėmis prasmėmis – kaip nepakankamai reikšmingą periodą. „Laisvojo“ ugdymo(si) sampratoje besikontekstualizuojanti į vaiką orientuoto ugdymo(si) paradigma siejama su „tobulos“ vaikystės samprata, fenomeno socialinė-pedagoginė raiška yra siejama su vaikystės periodo specifiškumu ir todėl jai suteikiamos socioedukacinės prasmės. Tuomet reikšmingos tampa tokios *specifiškos „vaikiškos“ veiklos rūšys kaip žaidimas, konstravimas, piešimas, lipdymas ir kt., kurios skiriasi nuo mokyklinių (dalykinių) užsiėmimų; įvairių rūšių veikla yra plėtojama per sąsajas su emocija, motyvacine vaikystės sfera* (Juodaitytė, 2003b).

Vaikų savaiminis mokymas(is) yra grindžiamas į vaiką orientuoto ugdymo(si) paradigma, „laisvojo“ ugdymo(si) ir „tobulos“ vaikystės sampratomis kaip socialine-edukacine prasme vertinga kategorija. Savaiminis mokymas(is) įprasmina nuostatą, jog vaikystės nereikia „taisyti“. Suteikiant prioritetus vaikų mokymui(si) jiems laisvai sąveikaujant su aplinka, savaiminis vaikų mokymas(is) sureikšmina vaikystės statusą ir visa tai, kas yra vaikui svarbu vaikystėje. Mokantis tokiomis sąlygomis „vaikiškumas“ yra itin gerbiamas, o vaikiški mokymo(si) būdai tampa universaliais mokymo(si) iš patyrimo ir per patyrimą būdais, reikšmingais ne tik vaikams, bet ir suaugusiems žmonėms.

Todėl aiškinant vaikų savaiminio mokymo(si) kultūros diskursą svarbus *kritinis požiūris į žinias („savaiminę suprantamą“ žinojimą) apie vaikų savaiminį mokymą(si)*. Turimos žinios apie vaikų savaiminį mokymą(si) negali būti vertinamos kaip objektyvi tiesa, nes šios žinios yra konstruojamos, jos yra diskurso produktas. Vaikų savaiminis mokymas(is) socialinėje realybėje yra konstruojamos tarpiskai, per tam tikras kategorijas, todėl žinios ir pasaulio supratimas, vaizdiniai yra ne tiesioginiai „išorinės“ tikrovės atspindys, o realybės kategorizavimo rezultatas. Pavyzdžiui, tik prieš keletą amžių į vaikus buvo žiūrima kaip į „mažus

suaugusiuosius“ (Ariès, 1962, cit. Jorgensen, Phillips, 2002; Broom, Bonjean, Broom, 1992; Berns, 2009).

Socialinio konstruktyvizmo perspektyvoje *vaikų savaiminio mokymo(si) kultūra yra sąlygota istorinio ir kultūrinio kontekstu*. Vadinas, požiūriai ir žinios apie vaikų savaiminį mokymą(si) yra istoriškai susiklosčiusios vaikų ir suaugusiųjų tarpusavio sąveikos (diskurso) produktas. Suaugusiųjų ir vaikų pasaulio suvokimo būdai taip pat yra sąlygoti istorinio, kultūrinio kontekstu. Vaikų savaiminio mokymo(si) kultūros diskursas, kaip socialinio elgesio forma, reprezentuoja socialinę realybę, žinias apie vaikų savaiminį mokymą(si), diskursą artikuluojančius dalyvius (vaikus ir suaugusiuosius) bei jų socialinius santykius, išsaugo juos reglamentuojančias socialines normas ir taisykles. Vaikystė ir vaikas ilgą laiką buvo nuvertinami, o visi reiškiniai iš vaikystės pasaulio (taip pat ir vaikų veiklos būdai), kaip (į)rodo tyrėjai (Ariès, 1973; Dalto, 1995; Cole, 1996; Stærfeldt, Mathiasen, 1999; Kabašinkaitė, 2002; Juodaitytė, 2003b, 2007), yra iškreipti. Vaikų savaiminio mokymo(si) diskurso paplitimas yra sąlygotas dviejų tipų, į suaugusiųjų orientuotų ir vaiką nuvertinančių, diskursų: socialinio-pedagoginio, atsiradusio ugdymo realybėje, ir kultūrinio-istorinio, kuris atspindi požiūrių į vaikystę istorinę kaitą visuomenėje ir pedagogikoje (moksle). Todėl vaikystės reikšmingumą, vaikų gyvenimo ir veiklos sritis bei būdus vertinantis diskursas yra kaip „šuo-
lis nuo mistikos į mokslinę tiesą“. Tai reiškia, kad žinios apie vaikų savaiminio mokymo(si) kultūrą yra „atsitiktinės“, priklausomos bei sąlygotos aplinkybių.

Vaikų savaiminio mokymo(si) kultūros diskursui reikšminga socialinio konstruktyvizmo perspektyva/prieiga, nes jos pagrindu galima aiškinti, kad yra ryšys tarp žinių (žinojimo) apie vaikų savaiminio mokymo(si) kultūrą ir socialinių procesų (Jorgensen, Phillips, 2002). Šios žinios atsiranda socialinės vaikų ir suaugusiųjų tarpusavio sąveikos procesuose, kai suaugusiųjų konstruojamos „žinomos tiesos“ apie vaikų savaiminį mokymą(si) ir įrodinėjama, koks mokymas(is) yra „teisingas“ (tinkamas, todėl priimtinas), o koks „klaidingas“ (netinkamas, todėl nepriimtinas).

Aiškinant vaikų savaiminio mokymo(si) kultūros diskursą socialinio konstruktyvizmo perspektyvoje, svarbus yra *ryšys tarp žinių (žinojimo) ir socialinio elgesio* (Jorgensen, Phillips, 2002). Pagal suaugusiųjų pasaulėžiūrą, vieni vaikų elgesio tipai tampa teisingi, „savai-
me suprantami“, o kiti – neteisingi, todėl nepriimtini. Skirtingo vaikų ir suaugusiųjų pasaulio suvokimo išdava – skirtingas socialinis elgesys, dėl ko socialinė žinių ir tiesos struktūra turi socialinių pasekmių. Suaugusiųjų, kaip socialinės grupės vaidmuo yra reikšmingesnis, todėl jų pasaulėžiūra yra dominuojanti. Jie konstruoja „objektyvią tiesą“, „savai-
me suprantamą“ žinojimą (žinias), nustato vaikams „savai-
me suprantamus“ ir todėl priimtinius socialinio elgesio tipus įvairiose vaikų gyvenimo ir veiklos srityse. Viena iš tokių gyvenimo ir veiklos sričių yra vaikų ugdymas(is).

Suaugusiųjų konstruojamos „žinomos tiesos“ pasireiškia ugdymo(si) realybėje, kai priklausomai nuo „savai-
me suprantamų“ žinių apie vaikystę ir vaiką, nustatomi „savai-
me suprantami“, todėl priimtini suaugusiųjų elgesio su vaikais tipai. „Savai-
me suprantamos“ suaugusiųjų žinios apie vaiką, kaip socialiai nebrandų individą, o vaikystę – socialinėmis-
edukacinėmis prasmėmis – kaip nepakankamai reikšmingą periodą, vaikų savaiminis moky-
mas(is) suvokiamas kaip ugdymas(is) pagal pedagogo (kaip suaugusiojo) vaikams sudarytas taisykles, perimant suaugusiųjų sukauptą patyrimą.

Vaikystė priklauso kasdieninio, rutininio gyvenimo sričiai, nes jos reikšmės yra perne-
lyg visur prasiskverbusios (Garfinkel, 2005). Todėl vaikystės pasaulio socialinių-
edukacinių reiškinų, tokių kaip savaiminis mokymas(is), tyrimas reiškia įprastų, t. y. *matomų, tačiau
nespastebimų* kasdienio gyvenimo reiškinų/fenomenų tyrimą. Aktualizuojama, jog „vaikai

yra įprasti žmonės suaugusiųjų pasaulyje, todėl jų egzistenciniai klausimai, santykių su jais praktika ne visuomet yra permąstoma ir dažniausiai yra nesąmoningai perimama iš ankstesnių kultūrų, nepaisant jos atitikimo šiuolaikinei visuomenės santykių su vaikais kultūrai ar naujoms žinioms“ (Juodaitytė, 2007, p. 104). Dencik (2005, p. 81) teigimu, „didžioji dalis žinių apie vaikystę, žinių apie tai, kokią reikšmę įvairūs vaikystės elementai turi atskiro vaiko raidai, ir besivadinančių mokslinėmis žiniomis, tik išimtiniais atvejais atsižvelgia į visuomenės dinamiškumo aspektą“, o mokslinė literatūra, skirta vaiko raidai, visada „remiasi koku nors vaiko gyvenamosios tikrovės pavyzdžiu“, todėl daugelis teorinių konstrukčių, „formuojančių mūsų „mokslines žinias“ apie vaiką/vaikus ir jų raidą, yra neadekvačios – jos remiasi patirtimi, išplaukiančia iš realybės, kuri daugeliu svarbių aspektų yra jau praeitas visuomenės raidos etapas“ (Dencik, 2005, p. 81).

2.1.2. *Vaikų savaiminio mokymo(si) kultūros pozicionavimas edukacinės paradigmos virsmo kontekste kaip tradicionalizmo ir postmodernizmo konfliktas*

Vaikų savaiminio mokymo(si) kontekstualizavimasis edukacinės paradigmos virsmo kontekste. Šiandieninio pasaulio pokyčiai, pasireiškiantys įvairiuose lygmenyse (socialiniame, ekonominiame, politiniame, technologiniame ir kituose), kelia naujus iššūkius visuomenei, nes akcentuoja ne tik ir ne tiek prisitaikymą (naujų žinių ir įgūdžių įgijimą), kiek proaktyvumą (naujų žinių kūrimą ir įgūdžių projektavimą), ir tokiu būdu įprasmina naujas mokymo(si) prasmų sampratas. Gyvenimas nuolatinės kaitos sąlygomis suponuoja *šiuolaikinės, besimokančios visuomenės siekį tapti mokymo(si) visuomene, kurios nariai moko(si) per (visą) gyvenimą.* Teigiama, jog įgyvendinus mokymo(si) per (visą) gyvenimą filosofinę koncepciją šiuolaikinė *besimokanti* visuomenė pasieks *kūrybinio mokymosi* būvį (Hargreaves, 2008).

Todėl ir ugdymas(is) pastaruoju metu išgyvena *paradigminio nestabilumo* periodą – *paradigminį lūžį.* Tradicinės *mokymo* paradigmos virsmas į alternatyviąją *mokymo(si)* paradigmą yra laipsniško, dialektinio perėjimo nuo biheavioristinių, kognityvinių mokymo(si) teorijų prie holistinių, refleksija, praktinės veiklos ir teorijos sinteze pagrįstų teorijų pasekmė (Brooks, Brooks, 1995; Desforges, 2000; Desforges, 2002; Baranauskienė, 2003; Curzon, 2004; Cohen, Manion, Morrison, Wyse, 2010; Muijs, Reynolds, 2011). Dabar svarbiausia, kad kiekvienas žmogus (įvairūs individai pagal lytį, socialinę patirtį, amžių ir kt.) plėtotųsi metamokymosi kompetenciją, bet ne tam, kad prisitaikytų prie nuolatinėjų pokyčių, įgyjant naujų žinių, įgūdžių bei gebėtų naudotis vis gausėjančia informacija (Mokymosi visą gyvenimą memorandumas, 2001; Teresevičienė, Gedvilienė, Zuzevičiūtė, 2006; Kvedaraitė, 2009), bet tam, kad įsijungtų į naujų žinių kūrimą ir taikymą bei įgūdžių projektavimą (t. y. taptų ir būtų proaktyvus). Todėl ir asmens mokymas(is) nėra baigtinis reiškinys – jis tęsiasi visą gyvenimą. Ši visuomenės bruoža atspindi mokymo(si) per (visą) gyvenimą (angl. *life-long learning*) filosofinę koncepciją, įgaunanti ne tik mokymo(si), *besitęsiančio visą* žmogaus gyvenimą, bet ir mokymo(si) *iš visko – visaapimančio* (angl. *life-wide learning*) arba visus apimančio mokymo(si) parametrus, aktualizuojant *gilu/prasmingą* – autentišką kiekvieno individo mokymą(si) (angl. *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). Naujos mokymo ir mokymosi sampratos – jų prasmės aktualizuoja ne tik formaliojo, neformaliojo, bet ir informального (savaiminio bei savivaldaus) mokymo(si) svarbą/reikšmingumą, teigiant, jog žmogaus mokymas(is) turi vykti ir vyksta visur/visada, mokantis iš visko ir įvairias būdais (Mokymosi visą gyvenimą memorandumas,

2001). Postmodernistinė/poststruktūralistinė mokymo(si) per (visą) gyvenimą paradigma generalizuoja visuomenės raidos koncepcijose (Toffler, 1980; Giddens, 1991; Beck, 1992; Lane, cit. Stehr, 1994; McLaughlin, 1997; Fullan, 1998; Hargreaves, 1999; Jarvis, 1999; Giddens, 2000; Jarvis, 2001; Jameson, 2002; Florida, 2002, 2004, 2008) visuotinai plėtojama kultūrinį išsijautimą į mokymo(si) prasmes ir išlaisvina mokymą(si) nuo tradicionalistinės/struktūralistinės mokymo paradigmos suponuotų apribojimų, universalizuojant, o kartu ir specifikuojant/diferencijuojant (individualizuojant) skirtingų individų/grupių mokymo(si) kitiškumą (Schön, 1971; Smith, 1999; Coffield, 2000; Jarvis, 2001; Colley, Hodkinson, Malcoms, 2003; Smith, 2008).

Kintanti mokymo(si) paradigma lemia esminius mokymo(si) veiklos pokyčius, akcentuojant „laisvojo“ ugdymo(si) principus, orientaciją į besimokančiojo asmenybę, jo poreikius, demokratišką mokymo(si) aplinką, kuri sudarytų galimybes besimokantiesiems konstruoti evoliucionuojančias prasmes, supratimą, žinias (Sandholtz, Ringstaff, Dwyer, 1997; Fullan, 1998; Bitinas, 2000; Jarvis, 2001; Law, Glover, 2002; Hargreaves, 2008; Bruzgelevičienė, 2008a, 2008b).

Tačiau vaikų mokymo(si) kultūra vis dar grindžiama mokymo, o ne mokymo(si) paradigmai atstovaujančiu požiūriu. Aktualizuojami vaikų mokymo(si) rezultatai ir daug mažiau domimasi procesu. Suaugusieji ypač dažnai atmeta sampratą: vaikai kompetetingi patys vadovauti savo mokymo(si) procesui, jį planuoti, organizuoti ir siekti rezultatų. Todėl labiau vertinamas vaikų mokymas(is) formalizuotoje/mokyklinėje aplinkoje, nes jis vyksta vadovaujant suaugusiesiems/pedagogams (Bagdonas, Jucevičienė, 2000; Juodaitytė, Rūdytė, 2007). Vadinasi, vaikų mokymo(si) kultūra vis dar grindžiama tradiciniu požiūriu į vaiką kaip asmenį ir vaikystę kaip socialinėmis, kultūrinėmis prasmėmis nebrandų periodą (Stærfeldt, Mathiasen, 1999; Juodaitytė, 2003b, 2007). Tuomet vaikų mokymo(si) kultūros diskursas suprantamas kaip „šalia“ suaugusiųjų kultūros egzistuojanti kultūra, nepriklausanti bendrai žmogaus mokymo(si) per gyvenimą kultūrai.

Tradicinėje ugdymo paradigmoje ugdymas suprantamas kaip visuomenės apibendrintos patirties perteikimas ugdytiniams (Juodaitytė, 2003b; Curzon, 2004; Bruzgelevičienė, 2008a, 2008b; Muijs, Reynolds, 2011). Bitinas (2000, p. 158) tai iliustruoja pasitelkdamas Durkheim (1911) citatą: „Ugdymas yra suaugusiųjų poveikis tiems, kurie dar nėra parengti socialiniam gyvenimui, siekiant iškiepyti jiems tam tikras visuomenės poreikius atitinkančias fizines, protines, moralines savybes.“ *Tradicio ugdymo paradigmoje* vaiko prigimtini yra operuojama (Bitinas, 2000; Bruzgelevičienė, 2008a). Senge, Cambron–McCabe, Lucas, Smith, Dutton, Kleiner (2000, cit. Bruzgelevičienė, 2008b) teigimu, ši ugdymo paradigma suponuoja reikšmingas prielaidas apie vaikų savaiminio mokymo(si) kultūros (ne)priimtinumą suaugusiųjų kultūrai, kai vaikai nėra suvokiami kaip savo mokymo(si) kultūros kūrėjai (žr. 1 priedo 1 lentelę „Vaikų savaiminio mokymo(si) kultūros diskurso pozicionavimas tradicinėje ugdymo paradigmoje“).

Prioritetus teikiant institucionalizuotam/struktūruotam, formaliajam mokymo(si) procesui, kuriam vadovauja, jį kontroliuoja suaugusysis, vaikai (taip pat jų mokymo(si) kultūra, o ypač savaiminio mokymo(si) (sub)kultūra) pozicionuojami kaip „įdingi“/kupini trūkumų ir tipologizuojami kategorijų „gudrus“/„protingas-kvailas“/„neprotingas“ pagrindu, pagal atitikimą unifikuojančius tokio mokymo(si) kriterijus („sėkmė-pralaimėjimas“). Šie kriterijai yra orientuoti/fokusuoti į standartizuotą mokymo(si) procesą („visi mokosi vienodai“) ir pasiekimus („kiekvienas turi išmokti vienodai“), aktualizuojančius nekritišką, o tai reiškia „teisingą teisingos“ patirties, jos turinio perėmimą (iš suaugusiojo, nes vaiko patirtis ir žinios yra „klaidingos“, todėl menkesnės), iš anksto numatytu/nustatytu būdu (matematiniau-verbaliniu)

bei forma (individualia). Teigiant, jog išmokimas vyksta „galvoje, o ne kūne“ (pa)neigiamas vaikų aktyvus dalyvavimas mokymo(si) procesuose, nes vaikai suvokiami kaip pasyvūs žinių (per)ėmėjai, kuriems (jų mokymui ir mokymuisi) tinkamiausia yra formalizuota, t. y. statiška/pasyvi mokymo(si) aplinka bei „patikrinti“ („primetami“), todėl vieninteliai/tinkamiausi („teisingi“) mokymo(si) šaltiniai (knygos, vadovėliai, suaugusieji/mokytojai) bei formos (paskaitos/pamokos). Tokiu būdu, eliminuojant dinamiškas mokymo(si) aplinkas, tokias kaip namų, gamtinė, žaidimo aplinka ir kt. paneigiama ir vaiko prigimčiai būdinga/esmiška mokymo(si) formų/būdų, o kartu ir sąlygų, palankių jo mokymo(si) potencialo sklaidai/skleidimuisi (mokymo(si) galimybių raiškai/saviraiškai) įvairovė. Akivaizdu, kad tradicinė ugdymo paradigma pozicionuoja vaikus kaip suaugusiųjų mokymo(si) (formalizuotos) kultūros perėmėjus/vartotojus („lavinimo paveiktus produktus“), aktualizuojant jiems „tinkamiausią“ (suaugusiųjų perspektyvoje) – formalizuotą mokymo(si) (sub)kultūrą.

Taigi *tradicinio ugdymo paradigmoje* vaikų savaiminio mokymo(si) kultūra yra grindžiama suaugusiųjų sampratomis apie susiformavusį vaiko, kaip socialiai nebrandaus individo, vaizdinį, o vaikystės – socialinėmis-educacinėmis prasmėmis – kaip nepakankamai reikšmingą periodą (Epstein, Dauber, 1991; Eberwein, 1993; Давыдов, 1995, cit. Juodaitytė, 2003b). Šio ugdymo pagrindą sudaro ugdymas pagal pedagogo (kaip suaugusiojo) vaikams sudarytas taisykles, perimant suaugusiųjų sukauptą patyrimą. Tradicinis vaikų ugdymas yra grindžiamas suaugusiųjų mokymo(si) kultūra, nepaisant vaikystės pasaulio specifikos, vaikystės socialinio-kultūrinio, kreatyvinio potencialo. Tradicinis požiūris į vaikų mokymą(si) reglamentuojamas suaugusiųjų kultūros pagrindu. Vaikų mokymas(is) suprantamas tik kaip jų rengimas gyvenimui (Juodaitytė, 2001).

Vaikų savaiminio mokymo(si) kontekstualizavimasis „laisvojo“ ugdymo(si) kaip į vaiką orientuotą ugdymą(si) sintezuojančioje paradigmoje. „Laisvojo“ ugdymo(si) paradigma, apibūdinama kaip tradicinės alternatyva, yra XX amžiaus „reformų pedagogikos“ suformuotas respektyvus požiūris, ugdymo(si) procese akcentuojantis vaikų saviraišką, laisvę (Dewey, 1966; Montessori, 1980, cit. Juodaitytė, 2003b). Bitino (2000), Bruzgelevičienės (2008a) teigimu, ši paradigma išreiškia ypatingą santykį su vaiku, kai siekiama ne operuoti jo prigimtimi, o kooperotis su ja. „Laisvojo“ ugdymo(si) paradigmoje ugdymas suprantamas kaip „palankių sąlygų kiekvieno ugdytinio saviraiškai, savisklaidai ir saviraidai sudarymas, tikslas – ugdyti laisvą, kūrybingą asmenybę“ (Bruzgelevičienė, 2008b, p. 76). Šios ugdymo(si) paradigmos sampratos sudaro prielaidas vaikų savaiminio mokymo(si) kultūros pripažinimui (žr. 1 priedo 2 lentelę „Vaikų savaiminio mokymo(si) kultūros diskurso pozicionavimas „laisvojo“ ugdymo(si) paradigmoje“).

Mokymas(is) „laisvojo“ ugdymo(si) paradigmoje yra grindžiamas orientacija į vaiką kaip į ugdymo(si) subjektą, o į vaikystę – kaip socialinėmis-kognityvinėmis prasmėmis reikšmingą periodą (Juodaitytė, 2003b). Ši paradigma „tobulos“ vaikystės sampratą mėgina supriešinti su „netobula“ ir taip padėti įveikti tradicinį požiūrį į jos socialinį-educacinį nevisavertiškumą; sureikšmina visa tai, ką atmeta tradicinis, pirmiausia – „netobulos“ vaikystės sampratą – ir siūlo atitinkamą vaikų ugdymą(si). Mėginama (pa)keisti suaugusiųjų įsitikinimus, įpročius, prioritetus, keisti bendrąją ugdymo(si) vaikystėje kryptį: ugdymą(si), „einantį nuo suaugusiojo“, į ugdymą(si), „einantį nuo vaiko“.

Juodaitytė (2001) teigia, kad „laisvojo“ ugdymo(si) paradigma akcentuoja būtinybę atsisakyti suaugusiųjų autoritarizmo vaikų ugdyme(si), suaugusiųjų mąstymo, veiklos, kultūros prioritetų, kai toleruojamos tik subrendusio žmogaus savybės ir jomis remiantis ugdomi vaikai. Ši paradigma išreiškia mokymo(si) posūkį į vaiko potencialių galimybių sklaidą aplinkoje, kai vaikas įjungiamas į mokymą(si) pagal jam reikšmingus mokymo(si) būdus, tempą

ir organizaciją. Toks mokymas(is) remiasi vaikų veiklumu, apsisprendimu ir tampa vaikams galimybių pažinimo procesu, kuriame suaugusysis bando išvengti prievartos.

„Laisvojo“ ugdymo(si) paradigma yra grindžiama suaugusiųjų ir vaikų pasaulių tarpusavio sąveika, kurią nusako šie principai: lygybės, dialogo, bendro egzistavimo (koegzistavimo), laisvės, lygiagrečios raidos, vienovės, toleravimo. Šios paradigmos kontekste vaikų savaiminis mokymas(is) grindžiamas vaikų laisvės idėja, t. y. alternatyva jų socialinės priklausomybės nuo suaugusiųjų, kuri susiformavo dėl vaikų prigimtinės priklausomybės; sudaro vaikams palankias sąlygas mokytis pagal savo patirtį bei jiems priimtiniais būdais. Akcentuojama, jog vaikas „turi būti laisvas atrasti sau tiesas. Mokymosi procesas yra atradimų procesas“ (Oakeshott, 1989, cit. Duoblienė, 2002, p. 5). „Laisvojo“ ugdymo(si) paradigmoje vaikų savaiminis mokymas(is) suvokiamas kaip mokymas(is) aplinkoje ir iš aplinkos, atskleidžiantis vaikų kultūros prigimtį, įprasminantis vaikų saviraišką ir akcentuojantis laisvę (Juodaitytė, 2003b).

Vaikų savaiminio mokymo(si) kultūros diskursas yra sąlygotas dvejopo tipo, į suaugusiąjį orientuoto ir vaikų nuvertinančio diskurso: istorinio-kultūrinio, kuris atspindi skirtingą visuomenės (suaugusiųjų) santykį su vaiku, požiūrių į vaikų mokymą(si) istorinę kaitą visuomenėje ir ugdymo(si) realybėje, ir socialinio-pedagoginio, atsiradusio ugdymo(si) realybėje kaip tam tikro vaikų mokymo(si) modelio. Vaikystė ir vaikas ilgą laiką buvo nuvertinami dėl istorinio-kultūrinio konteksto stokos, o visi reiškiniai iš vaikystės pasaulio (taip pat ir įvairūs vaikų veiklos būdai), kaip (i)rodo tyrėjai (Ariès, 1973; Dalto, 1995; Cole, 1996; Stærfeldt, Mathiasen, 1999; Kabašinskaitė, 2002; Juodaitytė, 2003a, 2003b, 2007) stokojo į vaiką orientuoto diskurso ir buvo vertinami iš suaugusiųjų kultūros pozicijų. Požiūrio į vaikystę istorinė-kultūrinė kaita (iš)ryškėja išskiriant esminius edukacinius (taip pat ir istorinius-kultūrinius) požiūrių į vaikystės raidą periodus visuomenėje ir pedagogikoje/moksle (Santrock, 1993, cit. Juodaitytė, 2003b). Mokslininkai nurodo keturis etapus, „atspindinčius požiūrių į vaikystę istorinę kaitą (pedagogikoje), ir apibendrina juos kaip „šuoį nuo mistikos į mokslinę tiesą“ (Santrock, 1993, cit. Juodaitytė, 2003b, p. 133). Šiuolaikinis, vaikystės reikšmingumą, vaikų gyvenimo ir veiklos sritis bei būdus socialinėmis-kultūrinėmis, edukacinėmis prasmėmis vertinantis, į vaiką orientuotas diskursas suprantamas kaip „kultūrinis šokas“ (Toffler, 1970) – „šuoį nuo mistikos į mokslinę tiesą“ – nes paneigia vienintelę („teisingą“) egzistavusią vaikų mokymo(si) paradigmą, kaip vienintelį galimą žinojimą (žinojimo sistema), pagrįstą biheivioristine mokymo(si) samprata, kuri reiškia ir kitokio tipo mokymo(si) kultūrą, kai vaikai mokosi vadovaujami suaugusiojo.

Tradicionalistinėje paradigmoje vaikų mokymas(is) nėra jų pačių kuriamos kultūros dalis, bet „suaugusiųjų mokymo(si) proceso mėgdžiojimas“, vaikų kultūra suprantama kaip „tiltas, leidžiantis jiems pereiti į suaugusiųjų pasaulį“, neturinti savaiminio vertingumo, esanti (egzistuojanti) „šalia“ suaugusiųjų kultūros. Vaikų atrasti mokymo(si) būdai, formos suaugusiesiems nepriimtini, kadangi tokiu būdu vaikai praplečia suaugusiųjų jiems nurodytas legitimacijos bei galimybių ribas ir paneigia suaugusiųjų vaikams sukurtą mokymo(si) tvarką, t. y. „sudarko“ suaugusiųjų planus, turimus vaikų mokymo(si) atžvilgiu. Todėl iš vaikų mokymo(si) kultūros rūšių (subkultūrų) nagrinėjama tik viena, t. y. institucionalizuotas, formalusis mokymas(is), kai vaikai mokosi formalizuotoje aplinkoje, prižiūrimi suaugusiųjų. Tokio mokymo(si) pagrindas – dalykinės žinios, o tikslas – parengti vaikus suaugusiųjų pasauliui, profesinei veiklai.

Postmodernistinėje paradigmoje vaikai yra aktyvūs savo mokymo(si) kultūros dalyviai, o vaikų mokymo(si) kultūra turi savaiminį vertingumą. Vaikų atrasti mokymo(si) būdai, formos suprantami kaip besimokančiojo kultūros raiška. Todėl vaikui, kaip kultūros kūrė-

jui ir dalyviui, sudaromos palankios sąlygos mokytis pagal savo patirtį. Pripažįstama, jog *mokymas(is)* yra atradimų procesas – efektyviausias išmokymo būdas, padedantis vaikams kaupti informaciją iš įvairių šaltinių ir jos pagrindu daryti atradimus, kadangi žinios yra integralios (visybiškos), o kartu gyvenimiškos, prasmingos. Kiekvieno vaiko mokymas(is) yra unikalus, kiekvienas vaikas turi unikalią žinių įsisavinimo patirtį, kuri yra *bendrosios žmonių mokymo(si) kultūros dalis* (priklausančios konkrečiai visuomenei). Aktualizuojama, kad mokymas(is) vyksta ne tik institucionalizuotoje, formalioje aplinkoje, – pripažįstama *kitų mokymo(si) aplinkų reikšmė* (mokytis galima visur ir iš visko). *Laisvumas* postmodernistinėje paradigmoje reiškia filosofinę nuostatą į vaikų mokymą(si) kaip natūralią, būtiną vaiko galimybių sklaidos sąlygą.

Tačiau *postmodernusis diskursas netampa vyraujantis*, jo kontekste nėra aiškinami vaikystės reiškiniai, tokie kaip vaikų savaiminis mokymas(is). Vaikų savaiminio mokymo(si) kultūros diskursas pozicionuojamas kasdienėse, lokalizuotose erdėse (neoficialioje sferoje), kuriose vyksta „kalbėjimas“. Tačiau stokojama „kalbėjimo“ apie šią vaikų mokymo(si) kultūros rūšį tokiose diskursyviose srityse kaip mokslas, švietimas, ugdymas(is). Tai būdinga edukologijos praktikai, kuri dažnai grindžiama tradiciniais („*nusėdusiais*“) diskursais. Todėl vaikų savaiminio mokymo(si) kultūros diskursas kaip naujas socialinis-edukacinis reiškinys yra „*nusėdęs*“. Tai reiškia, jog įprasta (natūralu) matyti vaikus, besimokančius formalioje aplinkoje, vadovaujant suaugusiesiems, todėl vaikų savaiminis mokymas(is) nesuvokiamas kaip pačių vaikų kultūros dalis. Pasekmė – dviejų, vaikų savaiminio mokymo(si) kultūrą atstovaujančių (tradicinės/tradicionalistinės ir postmodernistinės) paradigmu konfliktas. Todėl vaikų savaiminio mokymo(si) kultūros diskurso kontekstualizavimas bei analizė yra sudėtinga, nes šalia jo paraleliai egzistuoja skirtingi kultūriniai diskursai, kurie tarpusavyje sąveikauja ir konkuruoja dėl „tiesos“. Vienas iš jų atstovauja suaugusiesiems įprastą, priimtina vaikų mokymo(si) kultūrą, kuri siejama su vaiko formaliu mokymu(si) suaugusiųjų kontroliuojamoje aplinkoje. Kitas diskursas atstovauja laisvąją, vaiko inicijuotą mokymo(si) kultūrą, kuri reiškia vaiko laisvę saviraiškai ir kūrybai (t. y. laisvę būti savo kultūros kūrėju).

2.2. Vaikų savaiminio mokymo(si) kultūros diskurso viešinimas į vaiką orientuotoje paradigmoje

2.2.1. Į vaiką orientuoto savaiminio mokymo(si) paradigmą kontekstualizuojantys diskursai: kultūrologinis, humanistinis, konstruktyvistinis, pragmatinis ir „laisvasis“

Fenomenalios vaikų savaiminio mokymo(si) kultūros diskurso socialinių-kultūrinių, edukacinių prasmų viešinimą/jų sklaidą įgalina į vaiką orientuota paradigma, kuri savyje implikuoja diskursų (kultūrologinio, humanistinio-„laisvojo“, pragmatinio-konstruktyvistinio) įvairovę. Ši paradigmatinė įvairovės situacija suponuoja palankias sąlygas/įgalina konstruoti naujas, teorinę-prakseologinę prasmę turinčias žinias, reikšmingas į vaiką orientuoto savaiminio mokymo(si) kultūros viešinimui.

Vaikų savaiminis mokymas(is) yra fenomenalus socialinis-kultūrinis reiškinys, kurio pažinimas reikalauja atmesti bet kokias išankstines nuostatas, prietarus, mitus ir remtis betarpiška išvalga į jį kaip unikalų, išskirtinį reiškinį (Mickūnas, Stewart, 1994), nes šis kultūros fenomenas pasireiškia ir yra pasiekiamas tyrėjui būtent tokia forma, kurios pagrindu galima kurti perspektyvias teorijas (Merleau-Ponty, 1962), o jo prasmų aiškinimui būtinas/reikalingas *paradigminis* kritinis mąstymas, leidžiantis atsisakyti indoktrinuotų stereotipų. Tačiau tokioje paradigmoje (fenomenologinėje/kultūrologinėje) vaikų savaiminio mokymo(si) reiš-

kinys dar nesulaukė reikiamo mokslininkų dėmesio, nes žmogaus mokymo(si) (multi)kultūriniai kontekstai yra aiškinami lyginant vaikų ir suaugusiųjų mokymo(si) procesus. Tokiuose tyrimuose neišryškinami vaikų mokymo(si) kultūros privalumai, o priešingai – pabrėžiami trūkumai. Mokslininkai aktualizuoja suaugusiųjų ir vaikų savaiminio mokymo(si) skirtumus, kurie ypač ryškūs renkantis jiems mokymo(si) aplinkas ir būdus (Darkenwald, Merriam, 1982; Knowles, 1975, 1980; 1990). Teigiama, jog suaugusieji labiau linkę mokytis laisvoje, neorganizuotoje aplinkoje, o vaikai, jų nuomone, yra labiau įpratę mokytis vadovaujant suaugusiajam. Tačiau daugelis mokslininkų abejoja šiomis prielaidomis. Stærfeldt, Mathiasen (1999) teigimu, net maži vaikai sugeba mokytis savarankiškai, kai yra skatinami laisvai rinktis, mokytis kūrybiškai žaidžiant bei eksperimentuojant ir reflektuojant šį procesą kartu su kitais (vaikais ir suaugusiaisiais).

Vaikų mokymo(si) kultūros studijoms Lietuvoje pradžią davė užsienio mokslininkai, kurie vaikų mokymą(si) grindžia demokratinės kultūros principais, aktualizuojant paties vaiko saviraišką ir pasitikėjimą savimi jau ankstyvoje vaikystėje (Hansen, Kaufmann, Saifer, 1997; Johansen, Rathe, Rathe, 1999; Stærfeldt, Mathiasen, 1999; Kret, 2001; Dencik, 2005; Gulløv, 2005a, 2005b; Hviid, 2005; Juul, 2005a, 2005b). Iki tol daugiau dėmesio buvo skiriama ne vaikų mokymui(si), o jų mokymui, koncentruojantis/fokuosuojantis į tai, kaip ir kokiais metodais juos reikia mokyti.

Stærfeldt, Mathiasen (1999) įvedė kultūros sąvoką, kuri pabrėžia vaikų mokymo(si) *kitoniškumą*. Mokslininkai (Kret, 2001; Dencik, 2005; Gulløv, 2005a, 2005b; Hviid, 2005; Juul, 2005a, 2005b) teigia, jog tokiaame procese, kai yra galimybės reikštis demokratijos kultūrai, vaikai ir suaugusieji tampa partneriais ir bendradarbiais, kurdami sėkmingam, patraukliam ir maloniam mokymui(si) reikalingas sąlygas. Toks diskursas, kuris vadinamas į vaiką orientuotu ugdymu(si), priimamas ugdymo(si) praktikų, tačiau edukologijos mokslininkų tarpe jis dar neįsitvirtino.

Vaikų mokymo(si) kultūros perspektyva. Mokslininkų teigimu, vaikų kultūra turi savitą istoriją, ištakas ir tradicijas, tačiau vaikai ir vaikystė vis labiau imami „sprauti“ į suaugusiųjų nustatytus „rėmus“ ir turi taikytis prie šiuolaikinėje visuomenėje priimto gyvenimo būdo (Hendrick, 1997; Stærfeldt, Mathiasen, 1999; Juodaitytė, 2003a; 2003b; Dencik, 2005; Hviid, 2005; Gulløv, 2005a, 2005b; Juul, 2005a, 2005b). Sąvoka *vaikų kultūra* reiškia, kad vaikai gali būti/yra ne tik kultūros vartotojai, bet ir aktyvūs bei kūrybingi jos kūrėjai/autoriai. Ši sąvoka suponuoja nuostatą, jog vaikai, kaip ir suaugusieji, yra mąstantys, raionalūs individai, geba, yra pajėgūs ir atsakingi už savo veiklą žmonės. Šiuo požiūriu vaikai yra aktyvūs socialiniai-kultūriniai veikėjai (o ne veikiamieji), kuriantys ir dirbantys kartu su suaugusiaisiais ir aktyviai valdantys savo raidos bei mokymo(si) procesus, o ne paprasčiausiai perimantys iš suaugusiųjų tai, kas šiems atrodo reikalinga ir teisinga. Dalyvaujant interakcijoje/bendraudžiant su kitais (vaikais ir suaugusiaisiais), vaikai kuria mokymo(si) kultūrą (šiuo atveju – savaiminio mokymo(si), suprantamą kaip aktyvaus veiksmų ir interpretacijų proceso rezultatą, kuriuo atranda ir apibrėžia fizines ir socialines prasmingų santykių ribas (Sommer, 1994, cit. Hviid, 2005). Todėl vaikų kultūros pripažinimas reiškia suaugusiųjų kvietimą kalbėtis ir bendradarbiauti. Laikantis šio požiūrio svarbios tampa vaikų nuomonės ir nuostatos, kalba, juokai, humoras, nuotaika, konfliktai ir jų sprendimo būdai, grupės ir hierarchiniai santykiai, vaikų kultūros bruožai, mergaičių ir berniukų (sub)kultūros ypatumai ir kt.

Hansen, Kaufmann, Saifer (1997), Johansen, Rathe, Rathe (1999), Stærfeldt, Mathiasen (1999) akcentuoja, jog vaikų kultūrai yra būdingi šie bruožai, išreiškiantys jos *kitoniškumą* suaugusiųjų kultūros atžvilgiu: natūralus noras pažinti, tyrinėti, kūrybiškumas, smalsumas, mąstymo ir veiklos lankstumas, saviraiškos poreikis, savarankiškumas, iniciatyvumas ir kt. Teigiama, jog „suaugusiųjų neverčiami užsiimti kuo nors kitu vaikai pasirodo besą

nepakartojamos ir išskirtinės asmenybės“ (Staerfeldt, Mathiasen, 1999, p. 30). Vaikų kultūra neatsiejama nuo vaikų kasdienio tarpusavio bendravimo, kasdienybės, kuri jiems gali būti vis kitokia – ypatinga (Juodaitytė, 2003a). Todėl įvairios vaikų kasdienio gyvenimo ir veiklos sritys gali būti suvokiamos kaip vaikų kultūros raiška: žaidimai, skaičiuotės, pasakojimai, piešiniai, dainos, šokiai ir kt. *Vertinant vaikų kultūrą kaip ypatingą, dėmesys atkreipiamas į tai, kaip jie eina ar bėga, kaip varžosi, pykstasi ir draugauja, ką veikia, kai „nieko neveikia“, t. y. „dykinėja“ ir pan.* (Staerfeldt, Mathiasen, 1999; Gulløv, 2005a; Hviid, 2005).

Žvelgiant iš vaikų mokymo(si) kultūros perspektyvų, reikšmingas vaidmuo tenka XX a. pradžioje prasidėjusiai pedagogikos reformai, sureikšminusiai vaikystės periodą ir jo teikiamus privalumus saviraiškai. Paminėtina Freinet (1965) pedagoginė metafora – „ereliai laiptais nelipa“, kuri išreiškia vaikų siekį mokytis „laisvai“, patiems atrandant mokymo(si) būdus ir taip įprasminant siekį „išsivaduoti nuo suaugusių taisyklių ir kurti savas, nuolat bandyti ir eksperimentuoti“ (Freinet, 1965, cit. Juodaitytė, 2001, p. 57). Keiser, Rumpf (1977, cit. Juodaitytė, 2001) teigimu, vaikų mokymo(si) būdų įvairovė atsiskleidžia per vaikų veiklą nevaržomoje aplinkoje (pavyzdžiui, medžio apdirbimo dirbtuvėse, kai jie mokosi gaminti kėdę ar skaptuoti lėkštę), kurios metu galima stebėti vaikų gebėjimą susikoncentruoti ir „mokytiis galva bei ranka“. Suformuluota išvada, jog vaikų veiksmai yra racionaliūs, nuoseklūs, grindžiami kūrybinėmis paieškomis. Key (1978) teigimu, „žinių siekimas, iniciatyvumas, pastabumas – tai savybės, kurias vaikai, ateidami mokytis, atsineša į mokyklą, bet kurios dažniausiai besimokant mokyklose išnyksta“ (Key, 1978, cit. Juodaitytė, 2001, p. 55). Tai reiškia, jog suaugusiųjų taikomi vaikų mokymo būdai jiems (vaikams) yra netinkami, nes ignoroja vaiko prigimtį, t. y. natūralias, įgimtas, įgytas ir savaime vertingas tokias vaikų savybes kaip pažinimo siekis, iniciatyvumas, kūrybiškumas ir kt., kurios yra būdingos vaikų kultūrai. Todėl siekiant rasti mokymo būdų, priimtinių vaikų kultūrai, pradėdama ypač domėtis vaiku, jo pasiekimais (meninėje, kūrybinėje veikloje), vaiko elgesio išskirtinumu, kalba, žaidimais ir kt. Juodaitytė (2001) teigia, jog daug vaikų mokymo(si) būdų buvo atrasta stebint jų mokymąsi aplinkoje: „suformuluota išvada – visų žmonių mokymas(is) prasideda nuo iniciatyvos. Todėl reikia įvykių, skatinančių vaiko savarankišką mokymąsi“ (Juodaitytė, 2001, p. 56).

Hansen, Kaufmann, Saifer (1997) teigimu, vaikai turi tam tikrą, jų amžiui būdingą patirtį, kurią gali taikyti mokydami. Vaiko mokymas(is) ir gebėjimai glaudžiai siejasi su jo emocijomis, asmeniniu veiklumu ir galimybe veikti. Vaikai kaupia žinias per patirtį, įgyjamą savarankiškai veikiant, sąveikaujant su aplinka. Todėl vaikų mokymas(is) skatinamas, jeigu atsižvelgiama į jų pomėgius, poreikius ir gebėjimus, suteikiamos galimybės rinktis, patiems spręsti problemas.

Vaiko mokymasis yra spontaniškas, veikiamas išpūdžių ir tos aplinkos, kurioje vaikas gyvena, tačiau nėra šią aplinką iki galo pažinęs (Hansen, Kaufmann, Saifer, 1997; Johansen, Rathe, Rathe, 1999; Staerfeldt, Mathiasen, 1999). Todėl aplinka vaiką visuomet skatina mokytis, suteikia jam mokymuisi tiek naujų idėjų, tiek ir turinio. Vaikų mokymosi metodai dažnai būna pačių vaikų atrasti, pritaikyti konkrečiai situacijai, todėl jie nėra tradiciniai ir skiriasi nuo tų, kuriuos jiems kadaise yra pasiūlę ar siūlo suaugusieji (jų tėvai ar pedagogai).

Vaikų mokymo(si) kultūrai ypatingai reikšminga nevaržoma mokymo(si) aplinka, kuri vertinama kaip vaikų mokslinės-kūrybinės veiklos pradžia (Hansen, Kaufmann, Saifer, 1997; Gulløv, 2005b). Aplinka, kurioje vaikas gyvena (namų, darželio, mokyklos ir kt.) yra mokymo(si) šaltinis, skatinantis vaikus *kurti įsijungiant į nuolatinį pažinimo bei atradimų vyksmą, savarankiškai sprendžiant „čia ir dabar“ iškylančius klausimus*. Akcentuojama *laisva aplinka kaip „tam tikra laboratorija“, kurioje vaikai eksperimentuoja, kuria, t. y. tampa išradėjais, menininkais ar mokslininkais* (Hansen, Kaufmann, Saifer, 1997; Johansen, Rathe, Rathe, 1999), nes gali rinktis, kaip naudotis įvairiomis priemonėmis, jas tyrinėti, sugalvoti

su jomis įvairių žaidimų, eksperimentuoti. Nevaržomoje aplinkoje vaikai gali mokytis jiems patogiu tempu, jų gebėjimai nelyginami, jie neverčiami atlikti užduotis vieninteliu „teisingu“ būdu (Hansen, Kaufmann, Saifer, 1997, Johansen, Rathe, Rathe, 1999, Stærfeldt, Mathiasen, 1999).

Todėl situacinio mokymo(si) metu vaikai ne visuomet kreipiasi į suaugusiuosius, nes jau yra patyrę, kad jie nuvertina vaikų savaiminį mokymą(si) ar bando nukreipti jų dėmesį nuo vaikus sudominusio įvykio, objekto ar pačios situacijos ir kelia formaliojo, mokyklinio mokymo(si) prioritetus, t. y. mokymąsi iš knygų pagal pedagogų užduotis. Tuomet vaikai namų aplinkoje dažnai mokosi suaugusiems nežinant ir nesiekiant, jog suaugusieji taptų jų partneriais. Vaikų partneriais dažniausiai tampa kiemo žaidimų draugai, kurių norai, interesai dažniausiai sutampa. Toks mokymas(is) vaikams yra itin reikšmingas, nes suteikia galimybę pažinti save, aplinką, žmonių gyvenimą joje, atrasti ir kurti prasmes.

Mokslininkai aktualizuoja *veikimo laisvę ir iniciatyvumą*, kurie suponuoja palankias sąlygas vaikams reikštis, patirti netikėtumų, kurie intriguoja, kelia tam tikrą įtampą, – leidžia pajusti ir priimti iššūkius bei patirti mokymo(si) džiaugsmą (Seefeldt, 1992; Seefeldt, Barbour, 1994; Hansen, Kaufmann, Saifer, 1997; Stærfeldt, Mathiasen, 1999; Gulløv, 2005a; Gulløv, 2005b). Tokiu būdu išvengiama monotonijos, kas labai svarbu vaikų mokymo(si) kultūrai, nes vienodi, pasikartojantys veiksmai vaikams greitai nusibosta, sukelia norą pradėti veiklą iš naujo, kažką daryti savaip (Hansen, Kaufmann, Saifer, 1997; Johansen, Rathe, Rathe, 1999). Veikimo laisvė siejama su vaikų „iš(si)laisvinimu“ nuo tokių suaugusiųjų intervencijų į jų/vaikų mokymo(si) kultūros pasaulį, kuriai būdingas veiklos primetimas ir saviraiškos galimybių (ap)ribojimas (Šaparnytė, 2007). Būtent *iniciatyvumas* leidžia suvokti, kad vaikai mokymo(si) kultūros kūrimo procesuose – ne klystančios būtybės, kurias reikėtų nuolat „taisyti“ ir mokyti, o socialiniai, kultūriniai individai, turintys ypatingų kūrybinių galių (Seefeldt, 1992; Seefeldt, Barbour, 1994).

Vaikų mokymo(si) kultūroje svarbus vaidmuo tenka suaugusiesiems. Stærfeldt, Mathiasen (1999) atkreipia dėmesį į vaikų ir suaugusiųjų mokymo(si) kultūrų sąveiką/interakciją, kuri gali būti (*multi*)*dialoginė* arba *konfliktinė* („*antidialoginė*“). *Konfliktinė sąveika* reiškia, jog vaikų kultūra atmetama kaip nereikšminga, vaikai suvokiami tik kaip kultūros vartotojai, nepripažįstamas vaikų kaip kultūros kūrėjų vaidmuo. Tada atmetami vaikų atrasti ir jiems priimtini mokymo(si) šaltiniai bei būdai, primetant jiems mokymą(si) pagal suaugusiųjų sudarytas taisykles, apibrėžiančias mokymo(si) šaltinius, būdus, vietą, trukmę, laiką ir kt., – visa, kas svarbu vaikams kaip savo mokymo(si) kultūros kūrėjams. (*Multi*)*dialoginė sąveika/interakcija* reiškia vaikų kaip savo kultūros kūrėjų (pri)pažinimą, pagarbą visai „vaikiškai“ veiklai, o kartu ir vaikų mokymo(si) kultūrai. Vaikai suvokiami kaip kūrybingos asmenybės, aktyviai sąveikaujančios su įvairia socialine-kultūrine aplinka tokiomis formomis kaip žaidimas ir mokymas(is), padedančiomis vaikams įprasminti savo reikšmingumą suaugusiųjų kultūroje (Juodaitytė, 2003a, 2003b). Pripažįstant vaikų mokymo(si) kultūros ypatingumą suteikiamos reikšmės „specifiškai „vaikiškoms“ veiklos rūšims (žaidimui, konstravimui, piešimui, lipdymui ir kt.), kurios skiriasi nuo mokyklinių (dalykinių) užsiėmimų (Cook, Tessier, Klein, 1992), įvairių rūšių veikla plėtojama per sąsajas su emocijomis, motyvacinė vaikystės sferomis“ (Ebstein, Deuler, 1991; Eberwein, 1993, cit. Juodaitytė, 2003b). Tada „vaikiški“/„žaismingi“ mokymo(si) būdai (imitaciniai, žaidybiniai ir kt.) tampa universaliais mokymo(si) iš patyrimo ir per patyrimą būdais, reikšmingais ne tik vaikams, bet ir suaugusiems žmonėms.

Vaikų savaiminio mokymo(si) kultūros įprasminimas vaikų mokymo(si) kultūros kontekste. Savaiminio mokymo(si) kultūrą įprasmina tokios į vaikų kultūros raišką orientuotos mokymo(si) koncepcijos: (*multi*)*socialinis mokymas(is)* (Petty, 2007), *mikromokymas(is)*, ak-

tualizuojantis patirties apmąstymą/reflektavimą (Arends, 2008), *orientuotas į vaiko pasiekimus socializacijoje, į gyvenimo situacijas orientuotas (mikro)mokymasis* (Juodaitytė, 2003a). Juodaitytės (2003a) teigimu, minėtas koncepcijas sintezuoja situacinis (mikro)mokymas(is), apibrėžiamas kaip vaikų mokymas(is) per ryšius su jiems reikšmingomis gyvenimo situacijomis, kurias vaikai stebi artimiausioje aplinkoje (šeimoje, darželyje, mokykloje, kieme, transporte ir kt.), ir kurių pagrindu įgyja naujų socialinių sampratų, kaupia naują, jiems reikšmingą patirtį. Mokslininkė aiškina, kad šios patirties plėtojimo(si) procesuose aktyviai dalyvauja pats vaikas, nes jis sąveikauja su gyvenimo tikrove tiesiogiai ne tik ugdymo(si) įstaigoje, bet ir už jos ribų. Šio mokymo(si) esmė atskleidžia tokios sampratos: *vaikų pažintinės-kognityvinės struktūros; vaikų savaveiksmiškumas; vaikų socialinė kompetencija ir situacinis elgesys; veiksmų savikontrolė ir mokymas(is) pagal taisykles; vaikų socialinės kompetencijos stiprinimas; laisvo, spontaniško vaikų bendravimo, tarpusavio ryšių plėtojimas(is); vaikų socialinių poreikių skatinimas; vaikų socialinių pasiekimų plėtojimas(is) per ugdymo(si) turinį* (Juodaitytė, 2003a). Būtent tokiu būdu vykstantis vaikų mokymas(is) stimuliuoja/skatina nuolatinių jų domėjimąsi suaugusiųjų ir bendraamžių gyvenimu, savaime mokantis kaupti įspūdžius bei juos interpretuoti. Colla (1984, cit. Juodaitytė, 2003b) nuomone, toks mokymas(is) atspindi nuolat kintantį socialinį vaikų ir suaugusiųjų gyvenimą, todėl yra itin reikšmingas vaikui kaip socialiai bręstančiam individui. Juodaitytė (2000) teigia, jog toks mokymas(is) gali vykti ir darželyje, mokykloje, t. y. institucionalizuotoje aplinkoje, kurioje buvo įprastas tik tradicinis mokymas(is), vykstantis pagal suaugusiųjų sudarytas taisykles, apibrėžiančias mokymo(si) šaltinius, būdus, vietą, trukmę, laiką ir kt.

Į vaikų orientuoto savaiminio mokymo(si) paradigmos kontekstualizavimasis humanistinio, progresyvistinio ir pragmatinio ugdymo(si) koncepcijose. Spartūs visuomenės raidos tempai sąlygoja nuolatinių sistemų „žmogus-visuomenė“ peržiūrą konstruojant naujas pedagoginio mąstymo paradigmas bei sudaro galimybę peržiūrėti sudėtingas sistemas „vaikas-suaugusysis-ugdymas“ ryšius (Juodaitytė, 2003b; Dencik, 2005; Gulløv, 2005b; Hviid, 2005; Jakobi, 2005; Duoblienė, 2011). Politinės ideologijos, kaip visuomenės mąstymo formos/būdo kaitos inspiruoti pokyčiai suponuoja prielaidas formavimuisi postmodernios ugdymo(si) krypties, atitinkančios demokratiškos visuomenės principus, ir grindžiamos besąlygiška pagarba vaikui kaip asmeniui, jo unikalumui, aktualizuojant skirtybes/kitoniškumą puoselėjančią toleranciją, kuri įgalina pasirinkimo laisvę vaikui mokymo(si) situacijose. Būtent tokia sociokultūriniam kontekste, kaip alternatyva tradicinio ugdymo diskursui, inspiruojamas mokslo pažangos ir reformų, formavosi postmodernistinių ugdymo(si) diskursą įprasminančios „raidą atitinkančio“ (angl. *developmentally appropriate practice*), „į vaiką orientuoto“, „laisvojo“ ugdymo(si)/mokymo(si) koncepcijos (Nacionalinė mažų vaikų ugdymo asociacija, NAEYC, 1987, 1992, cit. Makauskienė, 2008). Minėtos koncepcijos generalizuoja naują visuomenės mąstymą, kurio esmė – naujas požiūris į vaiką kaip unikalią bei autonomišką asmenybę, turinčią saviraidos galimybes, ir į vaikystę kaip socialinėmis-educacinėmis prasmėmis savaime vertingą žmogaus socialinio-kultūrinio gyvenimo periodą (Juodaitytė, 2003b; Gražienė, 2006; Monkevičienė, 2008). Tai suponavo kūrimą prielaidų abejonėms dėl absoliučiai pažinaus, todėl ir lengvai manipuliuojamo vaiko sampratos ir ją plėtojančių ugdymo technologijų, kai trapias/pažeidžiamas, o todėl – priklausomo vaiko samprata sąmoningai keičiama link prieigų, aktualizuojančių vaiką kaip kompetentingą socialinį-kultūrinį individą, gebantį ir turintį teisę pačiam save konstruoti (per savižinos/savęs tyrinėjimo procesus, t. y. reflektuojant patį save, o ne tik kitus, Gražienė, 2006). Naujos vaiko ir vaikystės sampratos skatino ir konceptualųjį požiūrį į vaiko ugdymą(si) (mokymo ir mokymosi procesus) kaip edukacinio reiškinio kaitą link perspektyvos, puoselėjančios pagarbą vaikų gyvenamajai erdvei (gerbiant vaikų „ribas augti“) ir (pasi)tikėjimą jais kaip „naujosios“ kartos žmonėmis,

galinčiais vadovauti patiems sau/valdyti savo mokymo(si) procesus. Taigi, postmoderniąją ir vaiką orientuoto ugdymo(si) paradigmą *kontekstualizuoja humanistinio, progresyvistinio ir pragmatinio ugdymo(si) koncepcijos*.

Humanistinio ugdymo(si) koncepcija grindžiama požiūriu į *žmogų* (nepriklausomai nuo to, ar jis yra vaikas, ar suaugusysis) *kaip savaiminę vertybę*, aktualizuojant, jog „žvelgiant į žmogų, kaip į absoliučią vertybę, svarbu pripažinti ir vaiko vidinio pasaulio nepriklausomybę bei savarankiškumą kaip pagrindinę tinkamo ugdymo garantiją“ (Monkevičienė, 2008, p. 67). Ši konceptuali nuostata išreiškia orientaciją į vaiką kaip asmenybę – laisvą, savarankišką, visapusišką būtybę, gebančią ne tik sąmoningai suvokti, bet ir realizuoti savo poreikius (Lepeškienė, 1996; Bitinas, 2000; Juodaitytė, 2003b). Humanistinį vaikų ugdymą(si) konceptualizuoja Maslow (1999), Rogers (1954, 1969; Rogers, Freiberg, 1994; Роджерс, Фрейберг, 2002) teorijos, kurių esmę sudaro domėjimasis visos vaiko asmenybės raida ir jos savirealizacija (Myers, Jones, 1993; Lepeškienė, 1996). Kita į vaiką orientuoto savaiminio mokymo(si) paradigmai svarbi humanistinė nuostata yra tokia: vaikas yra ugdymo(si) subjektas, o ne objektas. Ši nuostata inspiruoja naują – ugdymo(si) sampratą, akcentuojant ne tik ir ne tiek mokymą, kiek mokymąsi. Tokia ugdymo(si) samprata išreiškia orientaciją į tarpasmeninę „vaiko-suaugusiojo“ sąveiką mokymo(si) procesuose ir suponuoja naują mokymo(si) turinio, veiklos ir suaugusiojo vaidmens supratimą. „Vaiko-suaugusiojo“ tarpasmeninėje sąveikoje akcentuojamas bendravimo su vaiku nuoširdumas, konstruktyvus (įsi)vertinimo reikšmė padedant jam sąmoningai suvokti/įsisąmoninti saviaktualizacijos tikslus ir galimybes, t. y. skatinti vaiką (pa)tenkinti savo mokymo(si) poreikius (Gudžinskienė, 2006; Makušienė, 2008). Orientacija į vaiką įprasminama per suaugusiojo ir vaiko santykių lygiavertiškumą bei partnerystę, kai planuojant mokymo(si) veiklą, akcentuojamas bendradarbiavimo/partnerystės su vaikais reikšmingumas, įgalinantis vaikus priiimti atsakomybę už mokymą(si) kaip procesą ir jo rezultatus (Bitinas, 2000). Tai reiškia, jog suaugusiojo vaidmuo vaiko savaiminio mokymo(si) procesuose yra prasmingas tuomet, kai jis suteikia *laisvę vaikui kaip besimokančiai asmenybei*, padeda realizuoti jo galias ir skatina adekvataus savęs vertinimo formavimąsi (bet ne formuoja jį). Kitą humanistinio ugdymo(si) konceptualiąją nuostatą išreiškia siekis *ugdymo(si) turinio integracijos*, formuojant realistinius ir sinkretiškus tikrovės vaizdinius (Lepeškienė, 1996; Makušienė, 2008). Minėtas humanistinio ugdymo(si) koncepcijas/nuostatas įprasmina vaiko ugdymo(si), kaip sociokultūrinių ryšių lauko („vaiko-šeimos“, „vaiko-pedagogo“, „šeimos-ugdymo(si) įstaigos“, „ugdymo(si) įstaigos-bendruomenės“) suvokimas (Monkevičienė, 2008). Tuomet sociokultūrinė ugdymo(si) kryptis, kontekstai, veiksniai laikomi neatsiejama vaikų ugdymo(si) dalimi. Todėl aktualizuojama mokyklos ryšių su socialine/realaus gyvenimo aplinka svarba, visų jos struktūrinių komponentų vienvė bei demokratijos principais grindžiamos bendruomenės kūrimas(is). Ugdymo(si) institucijos vaidmens samprata plėtojama atviros mokyklos koncepcijoje, kuri yra viena svarbiausių humanistinio ugdymo(si) mokslinių-prakseologinių idėjų. Humanistinėmis idėjomis besivadovaujanti mokykla ne tik deleguoja *atvirumą ugdytinių individualumui, unikalumui – skirtybėms/kitoniškumui*, bet ir realizuoja šią nuostatą, kurdamą į kiekvieno kitoniškumą orientuotą ugdymo(si) turinį ir parinkdama savitus ugdymo(si) metodus (Lepeškienė, 1996; Bitinas, 2000). Atviroje mokykloje realizuojami tokie humanistinio ugdymo(si) konceptualiasias idėjas įprasminantys principai, kaip tolerantiškumas, geranoriškumas, pagarba, bendruomeninis ugdymas(is) ir socialinė atsakomybė. Tokią vaiko kaip asmenybės raidą/„augimą“ humanistai laiko didžiausiomis vertybėmis, tačiau mano, kad „pernelyg vartotojiška, objektyvi ir mechaniška visuomenė jas ignoruoja“ (Petty, 2007, p. 26). Todėl aktualizuojama „laisvos valios“ koncepcija teigiant, jog švietimo institutai turi (pripažinti ir gerbti) įtraukti į mokymo(si) procesus besimokančiojo asmenybę/laisvą jo valią, teikiant galimybę laisvai

pasirinkti (laisvę pasirinkti) ir tuos pasirinkimus derinti prie savo individualių poreikių (interesų, gebėjimų, individualaus (-ių) mokymo(si) stiliaus (-ių), tempo ir kt.). Tai suponuoja išvalgą, jog besimokančiųjų, o ypač vaikų mokymo(si)/„augimo“ poreikiai (pa)tenkinami pasirinkimo/*mokymo(si) laisvės – savaiminio mokymo(si) sąlygomis*, kai galima užsiimti tuo, kas jiems (besimokantiems) patiems įdomiausia ir geriausiai sekasi (atitinka pačiam vaikui aktualius/priimtinausius mokymo(si) būdus, formas, šaltinius, tempą ir kt.). Būtent tokiomis, savaiminio mokymo(si) (kuris implikuoja laisvą pasirinkimą) sąlygomis vaikai gali nevaržomai tobulėti savo pačių pasirinkta kryptimi/linkme (o ne pagal suaugusiojo (pa)teikiamas/deleguojamas gaires), pasikliaujant savo latentiniu potencialu – pirminiais pojūčiais, kūno raiška ir judesiais, kurie yra iškalbingesni už socialines patirtis, nekritiškai perimamas iš suaugusiųjų normų ir konvencijų pavidalu/pagrindu, t. y. (pa)naudojant prievartą sau/slopinant savo laisvą valią (Merleau-Ponty, 2000, 2006).

Kita į vaiką orientuoto savaiminio mokymo(si) paradigmą kontekstualizuojanti filosofinė ugdymo(si) koncepcija yra *pragmatizmas* (Dewey, 1997a; Walsh, 1998; Dewey, 2006; Duoblienė, 2011). Viena reikšmingiausių šios ugdymo(si) koncepcijos sampratų yra *demokratija*, kuri turi tarnauti žmogaus (taip pat ir vaiko) laisvių aiškinimui, tobulinimui ir (iš)saugojimui. Vadinas, demokratijos principais grindžiamas ugdymas(is) (kaip sistema ir procesas) turi būti orientuoti į vaiką, jo aktyvų dalyvavimą priimant sprendimus, kurie lemia jo laisvus pasirinkimus bei interesų kryptis (Walsh, 1998; Ruškus, Žvirdauskas, 2010; Duoblienė, 2011). Kita reikšminga pragmatyvizmo idėja yra orientacija į praktinę veiklą kaip natūralų vaikų mokymosi „kelį“/būdą. Ši orientacija įprasminama per ugdymo(si) tikslą, kurio esmė yra tokia: sudaryti sąlygas vaikui išmolti spręsti realias gyvenimo problemas, laikantis visuomenėje galiojančių normų, ir siekti asmeninės gerovės (Bitinas, 2000). Tai reiškia, jog minėta ugdymo(si) samprata įprasmina savaiminį mokymą(si) (pa)grindžiant nuostata, kad vaikai, ieškodami realių/gyvenimiškų, praktinio pobūdžio problemų, jų sprendimų, pradeda geriau suvokti ir kontroliuoti savo gyvenimą. Suaugusiojo-vaiko sąveikoje/komunikaciniuose veiksmuose reikšmingi tampa paties vaiko kaip besimokančiojo (o ne suaugusiojo jam deleguoti) tikslai, laisvas veiklos pasirinkimas, siekiant atsižvelgti į jo poreikius ir skatinti mokymo(si) motyvaciją (aktualizuojant savimotyvaciją). Tuomet suaugusysis turėtų saktinti vaiką, palaikyti jį mokymo(si) procesuose, o ne autoritariškai jam vadovauti ir/ar kontroliuoti. Šiame dalyvavime suaugusysis turi būti ne autoritetas, kuriam besąlygiškai paklustama, bet padėjėjas/„pagalbininkas“, turintis savo teises ir autonomiškumą. Todėl savaiminio mokymo(si) procesuose akcentuojamas vaikų savarankiškumas, aktyvumas bei aktyvus dalyvavimas konstruojant savo mokymo(si) turinį, orientuojantis į savo pačių turimą patirtį ir jiems patiems/ vaikams aktualių problemų sprendimą (Ozmon, Craver, 1996). Pragmatinio ugdymo(si) koncepcija, kaip ir humanistinė, pabrėžia mokymo(si) problematiškumą, įvairių mokomųjų dalykų integraciją, aktyvaus mokymo(si) metodus, padedant vaikui siekti mokymo(si) tikslų, kuriuos formuluojant aktualizuojamas dalyvavimas ne tik suaugusiųjų, bet ir pačių vaikų (Gražienė, 2006; Makauskienė, 2008). Formuluojant mokymo(si) tikslus reikšmingas yra visų proceso dalyvių į(si)traukimas, įprasminantis derinimą skirtingų mokymo(si) poreikių ir interesų, t. y. vaiko ir suaugusiųjų (multi)poliloga, kuris implikuoja savyje pagarbą pačiam vaikui ir jo kuriamai mokymo(si) kultūrai (šiuo atveju – savaiminio mokymo(si) (sub)kultūrai).

Vaiko individualios patirties pripažinimas įprasmina *pragmatinę-konstruktivistinę ugdymo(si) koncepcijos* reikšmę kontekstualizuojant į vaiką orientuoto savaiminio mokymo(si) paradigmą. Progresyvistinis ugdymas(is) grindžiamas individualios patirties, eksperimentavimo, ugdymo(si) turinio decentralizavimo, laisvo pasirinkimo principais, kurie (iš)reiškia orientavimąsi į vaiką kaip ugdymo(si) subjektą (Makauskienė, 2008). Šie konceptualūs prin-

cipai yra artimi pragmatinio konstruktyvizmo koncepcijos idėjomis (Dewey, 1957, 1990, 1992, cit. Duoblienė, 2011), kad vaiko pažinimas/mokymasis (gali būti) grindžiamas gyvenimo praktika, jo savita/autentiška (įsmeninta) patirtimi, o ugdymas(is) – mokymu(si) iš patirties bei aktyviu jo paties dalyvavimu, aktualizuojant vaiko kaip laisvos ir kūrybingos asmenybės ugdymą(si), ir sudarant tam reikalingas sąlygas. Tai reiškia, jog savaiminio mokymo(si) procesuose/vaiko-suaugusiojo interakcijoje (-se) (vaikui tampant mokymo(si) centru), saugusysis tampa reikšmingas vaikui tuomet, kai atsisako autoritarinio vadovavimo ir tampa jo patarėju bei partneriu jam pačiam/vaikui organizuojant savo mokymo(si) veiklą (-as). Aktualizuojama, jog turėtų būti išlaikomas deramas santykis tarp savaime kylančios ir/ar laisvai vaikų pasirenkamos, ir suaugusiojo siūlomos, organizuotos veiklos (Monkevičienė, 2008). Tokiu būdu kiekvienas vaikas, pats sumanydamas idėjų veiklai ir/ar laisvai pasirinkdamas veiklą pagal savo pomėgius, realizuoja galimybę mokytis savo tempu, – individualizuoti savo mokymo(si) procesą. Išryškintas ir kitas suaugusiojo vaidmuo – pasireiškiantis bendradarbiavimu su vaikais kaip lygiaverčiais partneriais, kai kartu konstruojant mokymo(si) tikslus, orientuojamasi į žinių pritaikomumą realiose gyvenimiškose situacijose bei savikontrolę (jų savikontrolės lygį), gebėjimą į(si)vertinti mokymo(si) tikslų realizavimą.

Tačiau pragmatinis-konstruktyvizmas mokymo(si) procesuose pabrėžia *pirmiausia paties vaiko interesą* kaip skatinantį tyrinėti, mąstyti ir kurti sociokultūrinėje aplinkoje (nepertraukiamai besiplėtojančiose situacijose), „atsispiriant“ nuo savo patirties, ir mokytis konstruojant savitą pažinimą (Dewey, 1990, cit. Duoblienė, 2011). Būtent vaiko interesus (kuris gali būti skirstomas į konstravimo, tyrimo, išraiškos ir komunikavimo), tampa jungiamuoju elementu, kuriant holistinį pasaulio vaizdą ir užtikrinant jo integralumą. Interesas kaip mąstymo būdas/forma yra neatsiejamas nuo vaiko veiklumo/veiksmo ir patirties, kuri teikia medžiagos (informacijos) apmąstymams/refleksijai. Šiame kontekste refleksija suprantama kaip nuolatinis žvalgymasis atgal, realizuojamas jungiant mintis viena prie kitos. Būtent refleksija/reflektyvus mąstymas įgalina vaiką nuosekliai spręsti problemas/priimti ir realizuoti sprendimus, aktyviai tirti, ir išreiškia orientaciją į konstruktyvų mokymą(si) kaip kiekvieno asmens asmeninę dėlionę pažįstant objektą (Dewey, 1957, 1992, cit. Duoblienė, 2011). Tačiau mąstymas tapatinamas ir su tokia patirtimi, kuri gali būti nereflektyvi. Aktualizuojama, jog patirtis reflektyvia tampa tuomet, kai vaikas mokosi tyrinėdamas ir tokiu būdu pereina nuo bandymų ir klaidų metodo prie problemų tikslingo sprendimo. Todėl į vaiką orientuotu pragmatiniu konstruktyvizmu grindžiamas savaiminis mokymas(is) akcentuoja „čia ir dabar“ problemų sprendimą, aktyvų mąstymą ir išvadų konstravimą, įgalinant vaiką „perkopti“ neaiškumo/nenuspėjamas situacijas (nes būtinybė spręsti abejones konceptualizuojama kaip nuolatinis ir svarbiausias veiksnys visame reflektavimo procese, kur mąstymas yra/tampa tapatus patirčiai). Pragmatinis konstruktyvizmas pabrėžia ne tik mąstymo bei konkrečios patirties, bet ir *konteksto* reikšmę, kuris mąstymo procesuose yra „tarsi pastovi duotybė, esanti už sprendžiamo klausimo ribų, tačiau prireikus konteksto elementai įtraukiami į klausimo sprendimą, numatant dėl to „skirtingą efektą“ (Dewey, 1931, p. 213)“ (Duoblienė, 2011, p. 49). Todėl *kiekvieno vaiko patirtis yra unikali/nepakartojama* ir priklauso nuo jo paties pasirinkto pažinimo kelio, kuris *nėra vienakryptis* ir labai aiškiai apibrėžtas (laisvės sąlygomis vaikas gali jame varijuoti, t. y. atsižvelgdamas į sąlygas, pasirinkti tinkamiausią sprendimą). Būtent konteksto pabrėžime galima išvelgti galimybę vaikui savaiminio mokymo(si) procesuose realizuoti sąmoningus pasirinkimus konstruojant/kuriant ir/ar savitai imituojant. Šis savaiminio mokymo(si) procesuose plėtojamas konstruktyvusis kūrybinis/kreatyvinis potencialas/pradas turėtų būti pasitelkiamas ne tik asmeniniam, bet ir socialiniam interesui, tačiau aktualizuojama, jog to siekiant švietimas turėtų transformuotis, atsitraukiant nuo „simbolių mokymosi kontrolės“ ir pereinant prie kūrybos.

„Laisvasis“ ugdymas(is) kaip savaiminį, į vaiką orientuotą mokymą(si) socialinėmis-kultūrinėmis prasmėmis generalizuojanti paradigma. Tradicinio ugdymo paradigma 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). Šio ugdymo pagrindą sudaro ugdymas pagal pedagogo (kaip suaugusiojo) vaikams sudarytas taisykles, perimant suaugusiųjų sukauptą patyrimą. „Laisvojo“ ugdymo(si) paradigma, apibūdinama kaip tradicinės alternatyva, yra XX amžiaus „reformų pedagogikos“ suformuotas respektyvus požiūris į vaikų saviraiškos būtinumą ugdymo(si) procese (Montesori, 1980) ir jų laisvę (Dewey, 1966)” (Juodaitytė, 2003b, p. 173). „Laisvasis“ ugdymas(is) yra grindžiamas orientacija į vaiką kaip į ugdymo(si) subjektą, o į vaikystę – kaip į socialinėmis-kognityvinėmis, kreatyvinėmis prasmėmis reikšmingą periodą. Todėl „laisvasis“ ugdymas(is) „tobulos“ vaikystės sampratą mėgina (su)priešinti su „netobula“ ir taip padėti įveikti tradicinį/indoktrinuojančią požiūrį į jos socialinį-edukacinį nevisavertiškumą, sureikšminant visa tai, ką atmeta tradicinis, pirmiausia – „netobulos“ vaikystės sampratą – bei siūlo atitinkamą vaikų ugdymą(si). Mėginama (pa)keisti suaugusiųjų įsitikinimus, siekiant keisti bendrąją ugdymo(si) vaikystėje kryptį: ugdymą „einantį nuo suaugusiojo“ (įcentruojantį suaugusįjį), į ugdymą(si), „einantį nuo vaiko“ (įcentruojantį vaiką). „Laisvasis“ ugdymas(is) yra grindžiamas suaugusiųjų ir vaikų pasaulių tarpusavio interakcija (o ne linarine sąveika), kurią nusako šie principai: lygybės, dialogo/multidialogo ir refleksijos, bendro egzistavimo (koegzistavimo), laisvės, lygiagrečios raidos, vienovės, partnerystės, skirtubių/kitoniškumo toleravimo (Seefeldt, Barbour, 1994; Hansen, Kaufmann, Saifer, 1997; Walsh, 1998; Walsh, 2001; Juodaitytė, 2003b, 2004).

Todėl „laisvasis“ ugdymas(is) konceptualizuojamas kaip savaiminį, į vaiką orientuotą mokymą(si) socialinėmis-kultūrinėmis prasmėmis generalizuojanti paradigma, nes įgalina realizuoti postmodernistines sampratas ne tik šiuolaikinėje edukologijoje/pedagogikoje, bet ir mokymo(si) realybėje. „Laisvojo“ ugdymo(si) koncepcija įprasmina atsisakymą „netobulos“ vaikystės sampratos ir išreiškia pasitikėjimą vaiko laisve jam sąveikaujant su sociokultūrine aplinka bei (pasi)tikėjimą jo gebėjimu mokytis savarankiškai/autonomiškai (žr. 1 priedo 3 lentelę „Laisvojo mokymo(si) kryptingumas, pobūdis, sąlygos“).

Realizuojant „laisvojo“ ugdymo(si) koncepciją/į vaiką orientuoto savaiminio mokymo(si) paradigmą pedagoginėje realybėje ugdymo(si) turinys yra/gali būti integruojamas, apjungiant įvairių dalykų žinias, taikant aktyvaus mokymo(si), tyrinėjimo, eksperimentavimo, žaidybinius – imitacinius/simuliacinius, projektų, diskusijų, „minčių lietaus“, problemų sprendimo ir kitus metodus (Walsh, 1998; Stærfeldt, Mathiasen, 1999; Teresevičienė, Gedvilienė, 2000; Walsh, 2001; Makauskienė, 2008). Integruoto ugdymo(si) idėja grindžiama holistiniu požiūriu, kurio esmė yra tokia: vaiko raidos fiziniai, kognityviniai, emociniai ir socialiniai bei kreatyviniai kontekstai yra glaudžiai susiję, todėl būtina skatinti natūralų, visuminį, savaiminiu mokymu(si) grindžiamą vaiko ugdymą(si). Vaikas savaiminiu būdu mokosi atradamas žaidybiniame veikloje, kuri ypač svarbi jo mokymui(si)/raidai, nes savaiminis mokymas(is) vyksta tuomet, kai vaikas pats vadovauja kontekstinei (žaidybinei ir kt. pobūdžio) veiklai, ir tokia veikla neturi būti trikdoma suaugusiųjų sukurtų pasiekimų ar „sėkmės-nesėkmės“ sampratų (Nacionalinė mažų vaikų ugdymo asociacija, NAEYC, 1987, cit. Makauskienė, 2008).

„Laisvojo“ ugdymo(si) paradigmoje į vaiką orientuotas savaiminis mokymas(is) konceptualizuojamas kaip palaikantis bei puoselėjantis vaikų mokymo(si) „laisvės kultūrą“ ir (su)stiprinantis/įtvirtinantis pasirinkimo galimybių pojūtį. Vadinasi jis sudaro sąlygas vaikui

išsilaisvinti iš suaugusiojo priklausomybės ir įgalina (laisvę „kam nors“) mokyti remiantis savo autentišku patyrimu, jam pačiam priimtinais būdais socialinių-kultūrinių kontekstų/situacijų įvairovėje (Vaičekauskaitė, 2008). Vaikų smalsumas kaip natūralus/unikalus siekis pažinti įprasmina jų aktyvumą, eksperimentavimą, tyrinėjimą ir stiprina ryšį su realiu pasauliu, todėl „laisvojo“ ugdymo(si) kontekste savaiminis mokymas(is) tampa reikšmingas, nes yra įdomus pačiam vaikui (Juodaitytė, 2003b, 2004). Tuomet vaikai realizuoja savo gebėjimus mokyti savarankiškai, atrasti jiems reikalingų žinių socialinėje-kultūrinėje aplinkoje, sieti jas su turimomis ir tokiu būdu konstruoti naujas (Hansen, Kaufmann, Saifer, 1997).

Teresevičienė, Gedvilienė (2000) pažymi, kad „laisvojo“/į vaiką orientuoto savaiminio mokymo(si) metu aktyvinamas ankstyvasis vaikystės socialinis-kognityvinis, kreatyvinis potencialas, aktualizuojant galimybes vaikams patiems mokyti savarankiškai, laisvai remiantis ne tik nauja, bet ir anksčiau įgytą patirtimi, kuri formuoja vaikystėje patirtinį žinojimą. Savaiminis mokymas(is) (su)teikia suaugusiesiems galimybę suvokti socialinį-kultūrinį mokymo(si) reikšmingumą ne tik vaikams, bet ir patiems suaugusiesiems, kaip žmogaus edukacinio universalizavimosi tendencijas besikeičiančios visuomenės sąlygomis, kai mokymas(is) per (visą) gyvenimą tampa naujo tipo visuomenę formuojančiu reiškiniu (Juodaitytė, 2004). Neprievartinis/nepriklausomas vaiko apsisprendimas mokyti ir siekti jam reikšmingų tikslų skatina atsakomybės už savaiminio mokymo(si) procesą priėmimą, kai ne suaugusysis, o pats vaikas tampa svarbiausiu savo mokymo(si) rezultatų vertintoju. Savaiminis mokymas(is) „laisvojo“ ugdymo(si) paradigmos kontekste atmets suaugusiojo autoritarizmą ir siūlo galimybę kooperuotis su vaiku mokymo ir mokymosi procesuose, ieškant (socialinės-kultūrinės) partnerystės galimybių, aktualizuojant suaugusiojo (pasi)tikėjimą/(i)tikėjimą vaiku, laipsniškai silpninant jo priklausomybę nuo suaugusiojo, stiprinant/puoselejant suaugusiojo-vaiko tarpusavio (są)ryšius (Korczak, 1997). Toks (savaiminis) mokymas(is) ugdymo(si) praktikoje galimas modeliuojant mokymo ir mokymosi procesus (vaidmenis, turinį, aplinkas/erdves, mokymo(si) būdus, šaltinius ir kt.) tik partnerystėje su pačiu vaiku, vadovaujantis jo sociokultūrinio pasaulio reikšmėmis bei vaiko sąveiką su aplinka ir pačiu savimi (Juodaitytė, 2003a). (Multi)dialogas su vaiku padeda jam prisiimti atsakomybę už savo veiklą kaip žmogui, kuris yra laisva valia „įsipareigojęs“ procesui ir interesų/poreikių vedamas įsijungia į savaiminį mokymą(si) situacijose „čia ir dabar“, sprendamas jam pačiam aktualias, realaus/kasdienio gyvenimo problemas bei reflektuodamas/apmąstydamas šį procesą bei save patį (savo patirtį (-is), žinias, vaidmenį (-is), veiklą (-as) ir kt.) jame, o suaugusysis tampa refektuojančiu komunikacinio veiksmo/polilogo žmogumi (Freire, 2000).

Į vaiką orientuoto savaiminio mokymo(si) svarbą (jo daugiaprasmingumą/daugybiningumą) aktualizuoja „laisvojo“ ugdymo(si) paradigmos keliamas tikslas ugdyti kūrybingas, laisvas, aktyvias ir save atskleidžiančias asmenybes, kuris sutampa su kitu – („laisvojo“ ugdymo(si) paradigmos išryškinamu vaiko santykiu su asmenine prigimtimi, nes: siekiama sudaryti kuo palankesnes sąlygas vaiko vidinių galių (potencialo) plėtetei/sklaidai ir saviraiškai, keliant tikslą padėti ugdytis laisvai, kūrybingai asmenybei (Monkevičienė, 2008). Tuo tikslu vaikui turi būti suteikiama daugiau atsakomybės, nepaisant jo amžiaus, nes atsakomybės jausmas užtikrina dvasinį saugumą ir padeda vaikui ugdytis pasitikėjimą savimi (Neill, 1964). Juodaitytė (2003a), analizuodama į vaiką orientuotas ugdymo(si)/mokymo(si) teorijų idėjas, išryškina *tradicinio ugdymo ir „laisvojo“ ugdymo(si) sankirtas*. Mokslininkė aiškina, jog vaikai patys savaime, o ne suaugusieji kuria ir tobulina savo vaikystę, ir mokosi joje kaip socialiniai-kultūriniai individai, kurie ne tik perima suaugusiųjų patirtį, bet kartu kuria ir savąją. Todėl į vaiką orientuoto savaiminio mokymo(si) paradigma reikalauja visuminio požiūrio į vaiko asmenybę, jo turimus gebėjimus ir troškimus laisvai ir niekieno nevaržomam veikti.

2.2.2. [*vaiką orientuota paradigma kaip vaikų mokymo(si) kultūrų įvairovės socialinis-pedocentrisinis įprasminimas*

Visuomenės požiūrį į vaikų kultūrą atspindi vaikystės sampratos kaita, kuri yra neatsiejama bendrųjų visuomenės kultūros, jos raidos tendencijų dalis (Hendrick, 1997; Stærfeldt, Mathiasen, 1999; Dencik, 2005; Gulløv, 2005b). Šiuolaikinėje vakarietiškoje visuomenėje dominuojant tokioms vertybėms kaip pajėgumas, konkurencingumas, gebėjimas komunikuoti ir pan., socialiai nebrandūs arba turintys proto, psichikos, kūno negalių asmenys atsiduria visuomenės periferijoje – „paviršiniame“ jos lygmenyje ir nepriklauso gyvenimo „centrams“ (Daujotytė, 2003, cit. Vaičekauskaitė, 2004). Todėl vaikai, seni žmonės ar neįgalūs asmenys dažnai laikomi silpnais, pažeidžiamais, neigiamas jų socialinis savarankiškumas, nes jie (marna) ne visuomet pajėgūs priimti argumentuotus sprendimus (Vaičekauskaitė, 2004).

Vaikams kaip socialinei grupei priskiriamas atitinkamas statusas: vaikai – tai socialiai nebrandūs pagal amžių, nuo suaugusiųjų priklausomi žmonės (Juodaitytė, 2003b; Kabašinskaitė, 2002; Juodaitytė, 2007). Vyraujant tokiam požiūriui yra nuvertinamos vaikų socialinės galios, neigiamas jų dalyvavimas socialiai reikšmingų sprendimų priėmimo (Juodaitytė, 2007).

Postmodernizmo epocha praturtino vaikystės sampratą naujomis socialinėmis, kultūrinėmis prasmėmis ir įtvirtino jos, kaip žmogaus amžiaus periodo, savaiminį socialinį vertinimą, kai vaikystė suprantama kaip sąlyginai išbaigtas socialinis, kultūrinis darinys, kuris reiškia ir naują vaikų ryšį su bendrąja visuomenės kultūra (Juodaitytė, 2003a, 2003b, 2007). XX amžiaus pradžioje šią sampratą plėtoję mokslininkai (Mead, 1965; Ariès; 1973; Arendt, 1995, cit. Juodaitytė, 2007), įrodė, kad „vaikai socialine, kultūrine prasme yra nauji žmonės ir kaip socialinė grupė turi prigimtines teises į aktyvų dalyvavimą kuriant visuomenės kultūrą, o ne tik perimti jos gatavas formas, kurios jiems nereiškia „naujo gyvenimo ir gyvenimo naujume“ (Corker, Shakespeare, 2002, p. 4)“ (Juodaitytė, 2007, p. 104).

Tačiau vaikų ugdymo(si) praktika dažnai grindžiama tradiciniu požiūriu į vaiką kaip asmenį ir vaikystę kaip socialinėmis, kultūrinėmis prasmėmis nebrandų periodą (Juodaitytė, 2003b, Gulløv, 2005b; Hviid, 2005; Juodaitytė, 2007). Šiuolaikinėje pedagogikoje egzistuoja pažiūrų į vaikystę įvairovė: nuo *bendrojo* jos, kaip periodo, apibūdinimo, grindžiant jį psichogenetinėmis šio periodo ypatybėmis, „netobulos“ vaikystės sampratos, priskiriant jai „netobulumą“ kaip būtiną ir savaime suprantamą charakteristiką dėl jos socialinio nevisavertiškumo, *iki mitologizuoto*, iškreipto jos aiškinimo, panaudojant pseudomokslinę jos interpretaciją, grindžiamą „laukinio mąstymo“, „pirmykštės civilizacijos“ ar „natūralios evoliucijos“ teorijomis.

Istorinė-kultūrinė pažiūrų į vaiką, vaikystę ir ugdymą(si) kaita aiškinama kaip judėjimas nuo „tradicinio“ link „naujojo“ požiūrio (Stærfeldt, Mathiasen, 1999; Juodaitytė, 2003b). Tradicinis požiūris į vaiką remiasi autoritetu, taisyklėmis, kontrole ir drausme keliant klausimus, kaip suvaldyti vaiką, kaip išmokyti jį elgtis, veikti ir mąstyti pagal suaugusiųjų norus, kaip išauklėti vaikus gerais ir tvarkingais žmonėmis, derančiais prie suaugusiųjų nustatytų normų. Ši požiūrį į vaikų ugdymą Stærfeldt, Mathiasen (1999) iliustruoja bausmės ir atlygio sistema, kuri neatsiejama nuo valdovo mąstysenos ir valdžios metodikos, tačiau mokslininkai pabrėžia, jog naudojantis valdžios mąstysena būdingomis sąvokomis, ugdymas (sąmoningai ar nesąmoningai) virsta „klasių“ kova. *Geras vaikas* yra tas, kuris elgiasi taip, kaip jam liepia suaugusieji, *blogas vaikas* veikia savarankiškai, visai reiškia savo nuomonę, nesilaiko normų. Iš šių dviejų moralės pusių – „gerosios“ ir „blogosios“ – nuolat stengtasi pabrėžti arba vieną, arba kitą absoliutinant savybes, eliminuojant bet kokią „atspalvį“ tarp juoda ir balta.

Vaikai laikomi arba gerais, paklusniais, dorais, arba nepaklusniais, o tai reiškia – blogais. Todėl „*blogiausiu atveju nepaklusnųjį vaiką imta manyti esant apsėstą paties velnio, kurį tegalima išvaryti bausmėmis ar diržu. Bausta, tikintis rasti gerąją vaiko pusę, buvo teigiama, kad vaikus reikia lupsti „jų pačių labui“, linkint jiems gera“* (Stærfeldt, Mathiasen, 1999, p. 111). Tradicinį požiūrį į vaikus veikė tradicijos ir religija: „kas gailisi rykštės, nekenčia savo vaiko; o kas myli, rykšte pataiso. (Pat 13, 24)“ (Berns, 2009, p. 151). Vyraujant tokioms nuostatoms ir protu, ir jausmais vaikai pažindavo socialinę sąveiką/komunikacinį veiksmą tik kaip konfliktą ir kovą, todėl ir patys perimdavo tokią valdžios mąstyseną (pamažu, nepastebimai, bet neišvengiamai), kai socialiniai santykiai suvokiami kaip jėgos santykiai ir laikomasi principo: „kas ne su mumis, tas prieš mus“. Tokiu atveju elgtis galima tik arba gerai, arba blogai: „eisi prieš mane, aš tave nugalėsiu, eisi su manim – būsi apdovanotas“. Žmonės tipologizuojami dalijant/(iš)skirstant tik į dvi grupes: pagalbininkus ir priešininkus, kai užtenka netyčia išsprūdusio žodžio ir iš draugo virstama priešu.

Vyraujant minėtoms nuostatoms, „vaikai mokydavosi žvelgti į kitus su nepasitikėjimu. Jokie savitarpio santykiai negalėdavo patenkinti, vaikai būdavo nuolat pasirengę gintis, o tai skatino dar didesnę šalinimąsi nuo kitų, uždaramą ir nepasitenkinimą, lydimą netikėtų agresyvumo priepuolių. Suaugusieji tokiais atvejais atsakydavo dar griežtesne kontrole ir smulkesnėmis elgesio taisyklėmis. Pedagogikos tyruose vienas prie kito stypsojo daugybė draudžiamųjų ženklų“ (Stærfeldt, Mathiasen, 1999, p. 111–112). Keičiantis gėrio ir blogio sampratai, atsirado naujų normų, o senajam „sustabarėjusiam“ ugdymui teko „trauktis į šalį“, todėl išorinės paskatos (baimė ir atlygis) keičiamos link iš vaiko vidaus kylančios paskatos, suaugusiesiems (pa)liekiant vaiko konsultanto/partnerio vaidmenį. Naujas pedagoginis mąstymas pirmiausia (iš)reiškia atsakymą neigiamos (antidialogiškos), valdžios autoritarizmu grindžiamos mąstysenos ugdomajame darbe (Hansen, Kaufmann, Saifer, 1997; Johansen, Rathe, Rathe, 1999; Stærfeldt, Mathiasen, 1999; Juodaitytė, 2003b; Gulløv, 2005a, 2005b; Hviid, 2005; Juul, 2005a, 2005b). Naujomis teorijomis ir metodais norėta rasti konstruktyvesnę/dialogišką pedagogiką, kurioje buvimas drauge, bendravimas/komunikacija su kitais remtųsi pasitikėjimu, įkvėpimu ir puoselėtų bendradarbiavimą/partnerystę bei kūrybinį aktyvumą. Tai inspiruoja/suponuoja ir naują ugdymo(si) sampratą, sąmoningai keliant tikslą padėti ugdytis vaikui kaip asmenybei per teigiamus išgyvenimus, leidžiant jam pačiam įgyti patirties.

Tačiau laikantis požiūrio, kad vaikas – „tuščiavidurė“ ir pasyvi arba impulsyvi ir kelianti sumaištį būtybė, o vaiko raidą labiausiai lemia išoriniai veiksniai, ugdymui keliami atitinkami uždaviniai: užpildyti tuštumą, skatinti veikti arba valdyti vaiką. Tinkama vaiko raida laikoma iniciatyvaus suaugusiųjų darbo ir planingo ugdymo rezultatu, o paties vaiko iniciatyva, idėjos ir žaidimai šiuo požiūriu atrodo mažai vertingi, paprastai į juos nekreipiama dėmesio arba visa tai paliekama pertraukoms tarp „tikrų“ valandėlių – „išsidūkti“, „energijos perteklių išleisti“, „atsikratyti įtūžio ar graužaties“ ir pan. Manoma, kad „savo veikla vaikas tik trukdąs, keliąs triukšmą, sumaištį ir netvarką. Tai, kas vaikiška, vertinama kaip mažvaikiška, o vaikas ir vaikystė laikoma nepilnavertiška būseną, taisytina klaida“ (Stærfeldt, Mathiasen, 1999, p. 28). Mokymas ugdant paverčiamas vien tramdymu ir drausminimu, kadangi vaikas suvokiamas kaip nepilnavertis žmogus, kuriam pedagogas (suaugusysis) turi „duoti“ ko trūksta, padėti „išsivaduoti“ iš vaikystės ir vaikiškumo. Todėl siekiant kitokio požiūrio į vaiką ir vaikystę plėtojamos tokios sampratos: • *vaikas iš prigimties yra gera ir konstruktyvi būtybė, todėl jei suaugusieji elgsis su juo gerai (rūpinsis, mylės, stimuliuos įkvėpimą), vaiko raida bus gera*; • *jei bus teigiamai žiūrima į vaiko saviraišką ir iniciatyvą, atėjus laikui, jis pats prisitaikys prie esamų socialinių-kultūrinių normų*; • *vaikas yra žmogus, kurio identitetą labiausiai formuoja socializavimo(si) procesas*; • *vaiko norai yra teigiama (arba bent neut-*

rali energija – bioenergija), kurią vaikas pažįsta eksperimentuodamas ir tirdamas pasaulį; • klaidos – svarbi vaiko patirties dalis, todėl nereikia skubėti jų taisyti, o juo labiau už jas bausti; • vaikas pats turi išmokti prisiderinti prie socialinių aplinkybių.

Naująsias idėjas jau propagavo fenomenologinės hermeneutikos atstovas Habermas (1958). Jis iškėlė mintį apie jėgos nesaistomas komunikacijos formas, teigdamas, jog žmonių bendravimas turi būti grindžiamas kitais nei jėgos/galios (valdovo mąstysenos ir valdžios metodikos/prieigų) suponuotais būdais. Esminė Habermas (1958) pedagoginės filosofijos idėja – atsisakyti valdžia ir jėga grindžiamų žmonių (šiuo atveju vaiko-suaugusiojo) santykių.

Žvelgiant iš vaikų kultūros perspektyvų, šios nuostatos atnešė vis augantį vaikų kultūros pripažinimą, t. y. vaikų teisę būti tokiems, kokie jie yra, vaikams būdingos saviraiškos teisę/laisvę. Imta pripažinti ir specifinė vaikų elgsena, bet ne kaip dalykas, kurį reikia iškęsti ir pralaukti, o kaip savaiminė vertybė, suaugusiųjų priimtina konstruktyviai, su dėmesiu (Staerfeldt, Mathiasen, 1999).

„Naujajį“ požiūrį į vaikų kultūrą atspindi nuostata, kad *vaikystės nereikia taisyti* (Juodaitytė, 2003b; Bruzgelevičienė, 2008a, 2008b). Vaikystė nebelaikoma taisytina klaida ar gydytina liga. Į vaiko vaizduotę nebežiūrima kaip į beprotybę, „paistališki“ eilivimai nebe- nutraukiami grasinant nubausti, o vertinami kaip svarbus eksperimentavimas su kalba, kelius pažinimui atveriantis kalbos tyrimas. Remiantis šia nuostata, nuolatinius pamokymus – vyraujančią vaikų pedagogikos metodą – pamažu imama keisti dialogu ir teigiamu požiūriu grindžiamais vaiko ir suaugusiojo santykiais, smalsumu ir pagarba kiekvieno vaiko elgsenai ir asmenybei (Staerfeldt, Mathiasen, 1999).

Taigi visos iki „naujojo“ požiūrio buvusios vaikystės sampratomos yra būdingas sociokultūrinio, psichinio/mentalinio jos pasaulio savitumo ignoravimas, sutapatinimas su suaugusiųjų bei jiems reikšmingais dariniais. Tuo tarpu „naujas“ požiūris į vaikystę atsiranda siekiant vaikus pažinti kaip „socialinius-kultūrinius individus“ (Ariès, 1973) padėti jiems ugdytis, ne koreguojant jų elgesį (kaip suaugusiesiems „nepatogu“) ar baudžiant už jį, o įgalinant aktyviai dalyvauti šiuose (mokymo ir mokymosi) procesuose ir pačius vaikus (Juodaitytė, 2003b). Minėtų požiūrių į vaikystę socialinė, kultūrinė, istorinė kaita/kontekstai išreiškia vaikų savaiminio mokymo(si) kultūros diskurso kaip „žinomų tiesų“ ir „savai- me suprantamo“ elgesio su vaikais pozicionavimąsi ugdymo(si) realybėje (žr. 1 lentelę).

1 lentelė

Vaikų savaiminio mokymo(si) kultūros diskurso kaip „žinomos tiesos“ ir „savai- me suprantamo“ elgesio su vaikais pozicionavimas ugdymo(si) realybėje (adaptuota autorės pagal Juodaitytę, 2003b, p. 133–134)

„Žinomos tiesos“ apie vaiką	„Žinomų tiesų“ turinys	„Savai- me suprantamas“ suaugusiųjų elgsens vaikų atžvilgiu
Vaikas – įgimta nuodėmė (ankstyvieji viduramžiai)	Blogio, „velnio“ (velniškos prigimties) žmoguje atgimi- mas vaiko pavidalu.	<ul style="list-style-type: none"> • Ištrinti/(su)naikinti „blogį“ kaip vaiko normalaus gyvenimo sąlygą. • Sudaryti sąlygas per pasiaukojimą dar- bą, paklusnumą vaikui pačiam įveikti „blogį“. Todėl būtinos sąlygos, kurio- mis vaikas yra pratinamas atsisakyti pagrindinių poreikių: valgio, miego, žaidimo ir kt. • Suaugusiojo dalyvavimas padeda vaikui per bausmių sistemą kovoti su „blogiu“.

„Žinomos tiesos“ apie vaiką	„Žinomų tiesų“ turinys	„Savaime suprantamas“ suaugusiųjų elgesys vaikų atžvilgiu
<p>„Tabula rasa“ Locke (XVII a.) Vaiko bejėgiškumas, priklausomybė nuo aplinkos</p>	<p>Vaikai neturi įgimto blogio – „nežino, nesupranta, nemoka elgtis“, jiems reikalinga priežiūra, ir globa.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Vaikystės patyrimas svarbus suaugusio žmogaus formavimuisi. Vaikas visiškai priklauso nuo suaugusiojo. • Suaugusiems žmonėms reikia kuo daugiau būti su vaikais ir padėti jiems tapti „kontribuciniais“ visuomenės nariais. • Institucionalizuoto ugdymo derinimas su ugdymu namų aplinkoje.
<p>„Įgimtas gerumas“ Rousseau (XVII–XVIII a.)</p>	<p>Vaikai iš prigimties yra geri, neturi netinkamo elgesio patirties, visa tai suformuoja suaugusieji savo pavyzdžiu.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Sudaryti sąlygas prigimtiniai natūraliai vaiko sklaidai artimoje aplinkoje. • Vaikai tobulėja prižiūrimi jiems artimų žmonių. • Tėvų pamokymai turi būti saikingi. • Vaikams yra būtina sąveika su gamta. • Santykių su visuomene vaikystėje ribojimas, juos atrenkant ir „kuriant iš naujo“.
<p>„Naujasis požiūris“ (XX a. antroji pusė) Vaikystė kaip unikalus žmogaus gyvenimo periodas. Savaiminė vertybė, pagrindas ilgalaikiam socialiniam-kognityviniam žmogaus potencialui formuotis. Vaikų tobulėjimo dėsninymai skiriasi nuo suaugusiųjų. Vaikams būdingas specifinis socialinis gyvenimas, kurį jie siekia tvarkyti pagal savo patirtį.</p>	<p>Vaikystė kaip tobulas žmogaus gyvenimo periodas. Vaikystė yra savaime vertinga. Vaikystės esminės charakteristikos yra reikšmingos ir tolesniems žmogaus gyvenimo periodams. Vaikai yra specifinė pagal amžių bendruomenė, kuri pati sau kelia tam tikrus uždavinius dabar ir kuria naujas uždutis ateityje.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Sudaryti sąlygas socialinei-kultūrinei, psichinei ir edukacinei vaikystės raidai. • Išsaugoti vaikystės „stipriąsias“ savybes, leisti joms atsiskleisti. • „Modeliuoti“ vaikystėje vaiką kaip žmogų, gyvenantį „dabartyje“, o jo ateitį – per tinkamų sąlygų sudarymą dabartyje. • Tobulinti socialinius, kultūrinius vaikystės pasaulio privalumus, svarbius visuomenės dabarčiai ir ateičiai.

*Svarbiausi į vaiką orientuoto savaiminio mokymo(si), grindžiamo vaikų mokymo(si) kultūra, kuriai būdinga įvairovė, filosofiniai momentai aktualizuoja pripažinimą ir pagarbą: vaiko interesams, (su)gebėjimams, individualiems mokymo(si), pažinimo būdams/stiliams bei kultūrinėms nuostatoms/socialiniams-kultūrinėms mokymo(si) poreikiams (Walsh, 2001). Tokios filosofijos kontekste vaikas tampa nebe ugdymo objektu, bet „aktyviu ir kompetingu savo paties raidos veikėju. Kaip lygiavertis žmogus, turintis pakankamai galios, žinių ir sugebėjimų įvairiose gyvenimo srityse, vaikas bendrauja su kitais vaikais ir suaugusiais, todėl gali veikti tiek savo, tiek kitų raidą. Šiandieninio vaiko kompetencija leidžia jam būti lygiavertiu pokalbių ir įvairių ugdymo sričių bendradarbiavimo partneriu” (Cecchin, 2005, p. 189). Be to, neneigiant, jog vaikams svarbios yra pagrindinės žinios, pabrėžiama, jog būtina peržengti įprasto žinių ir žinojimo (sampratų) suvokimo ribas, t. y. reikalinga plėtoti konceptualųjį suvokimą ir pažinimą – *metamokymosi kompetencijas* (padėti mokytis vaikams *kaip*, o ne *ko* mokytis). Tokiam mokymui(si) palankios sąlygos atsiranda savaiminio mokymo(si) procesuose, kai vaikas yra laisvas pasirinkti ir mokosi to, kas jam pačiam įdomu bei atitinka jo individualius interesus (Neill, 1964), tuomet jis aktyviai dalyvauja priimdamas*

sprendimus (kuriuos lemia jo laisvi pasirinkimai, interesų kryptys) ir tarsi savaime identifikuoja savo mokymo(si) galias. Mokantis savaiminiu būdu vaikai turi laisvę įgyti nereglamentuojamų (gyvenimiškų/funkcionalių) žinių, įgūdžių ir permąstyti savo mokymo(si) procesus bei patys (iši)vertinti jo rezultatus. Tuomet vaikas realizuoja galimybę plėsti savo žinojimo ribas, kartu toks mokymas(is) talpina savyje emocinį krūvį, o tai labai svarbu vaikų mokymo(si) kultūrai. Savo esme nereglamentuotas/laisvas, savaiminis mokymas(is) yra smagus ir įdomus pačiam vaikui, todėl patrauklus, o kartu – stimuliuojantis/plėtojantis jo potencialą/pažintines galias. Toks mokymas(is) įcentruoja ne tik kognityvinį, bet ir kreatyvinį, fizinį, emocinį-jausminį, socialinį ir kt. kontekstus, jų įvairovę, nes kai procesas ir rezultatai paties vaiko yra valdomi, jis turi galimybę rinktis situacijas, kuriose reikia pasistengti/įtempti intelektualiąsias jėgas, bet jų neviršyti, o tuo pačiu patirti konstruktyvias emocijas/jausmus arba inicijuoti pagalbą teikimą sau pačiam kreipiantis į kitus (vaikus ar suaugusiuosius). Tačiau, kad toks mokymas(is) vyktų, būtina atsakyti suaugusiojo tiesioginės ir vienkryptės įtakos vaikui (autoritarinės sąveikos), „suaugusysis turi tapti vaiko draugu, partneriu, patarėju, padėjėju, ikvėpėju“, mokymo(si) aplinka „neturi būti unifikuota, standartizuota ir pernelyg struktūrizuota“ (Gražienė, 2006, p. 48).

Į vaiką orientuoto savaiminio mokymo(si) paradigma gali būti realizuojama vadovaujantis filosofine nuostata, jog *kiekvienas vaikas yra unikalus* (turintis savitą mokymo(si) silių/stilius, individualų mokymo(si) tempą, Walsh, 2001). Todėl kuriant/konstruojant savaiminio mokymo(si) procesui, jo vyksmui palankią aplinką būtina remtis vaiko-suaugusiojo abipuse pagarba ir demokratijos principais, tuomet „vaikai mokosi bendrauti ir bendradarbiauti, nebijoti pokyčių, kritiškai mąstyti, įgytas žinias taikyti praktikoje, rūpintis savimi ir kitais, mokytis būti atsakingais“ (Walsh, 2001, p. 6). Vadinasi, savaiminis mokymas(is) sukuria sąlygas mokymo(si) procesų individualizavimuisi, įgalinant vaikus plėtoti tuos (su)gebėjimus, kurie būtini žmogui, gyvenančiam demokratinėje visuomenėje: veikti pokyčius (nebijoti jų), kritiškai mąstyti, sugebėti rinktis ir prisiimti atsakomybę už savo sprendimus, būti kūrybingam, rūpintis savo visuomene ir šalimi (Waslch, 2001; Dencik, 2005; Tōgu, Soans, 2009). Būtent toks mokymas(is) įgalina vaikus suprasti mokymo(si) per (visą) gyvenimą svarbą (Walsh, 2001).

Pasirinkimus skatinanti, savaiminiam mokymui(si) palanki edukacinė/ugdantioji mokymo(si) aplinka. Tokia aplinka suprantama kaip erdvė, kurioje veikia vaikas, ir yra svarbi mokymo(si) procesų sudėtinė dalis. Ugdantioji aplinka, optimaliai sąlygojanti vaikų saviraidą, gali būti kuriama tik per glaudžią vaikų ir suaugusiųjų sąveiką (Jurašaitė, 1999), kai pasirinkimo laisvė mokymo ir mokymosi procesuose pasireiškia įvairiomis formomis: įvairinant veiklą, mokymo(si) priemones, aplinką ir tarpusavio santykius (Beckman, Frank, Newcomb, 1996). *Tokia erdvė (ugdantioji) įgalina vaikų savaiminio mokymo(si) (sub)kultūros raišką, ypač tam palankios yra nestruktūralizuotos/laisvos aplinkos. Viena tokių aplinkų yra kasdienio gyvenimo namų aplinka.*

Vaikų savaiminis mokymas(is) namų aplinkoje vasaros atostogų metu. Viena iš svarbiausių aplinkų vaiko savaiminiam mokymui(si) yra kasdieninė namų aplinka. Dažniausiai vaiko mokymas(is) kasdieninėje aplinkoje yra susijęs su gyvenimo uždavinių sprendimu, o jo metu įgyjama patirtis yra funkcionali ir gali būti panaudojama „čia ir dabar“. Juodaitytės, Rūdytės (2007) teigimu, atostogos vaiko gyvenime, o ypač vasaros, kurių trukmė gana ilga, yra reikšmingas ir naujas periodas, nes vaikas turi galimybę pažinti įvairesnę žmonių gyvenamąją aplinką nei mokyklinio mokymo(si) metu, kai vaikas neturėjo sąlygų gilintis į namų aplinkos objektus ar gyvenimo reiškinius. Vasaros atostogų metu, gyvenant vaikams namuose kartu su tėvais, atsiranda sąlygos jų savaiminiam mokymui(si). Tačiau šio mokymo(si) metu vaikai ne visuomet kreipiasi į suaugusiuosius, nes jau yra patyrę, kad jie nuvertina vaikų sa-

vaiminį mokymą(si) ar bando nukreipti jų (vaikų) dėmesį nuo sudominusio įvykio, objekto ar pačios situacijos ir kelia formaliojo, mokyklinio mokymo(si) prioritetus, t. y. mokymosi iš knygų pagal pedagogų užduotis. Todėl vaikai namų aplinkoje dažnai mokosi suaugusiems nežinant ir nesiekiant, jog suaugusieji taptų jų partneriais. Vaikų partneriais dažniausiai tampa kiemo žaidimų draugai, kurių norai, interesai dažnai sutampa. Toks mokymas(is) vaikams yra itin reikšmingas, nes suteikia galimybę pažinti save, aplinką, žmonių gyvenimą joje, atrasti ir kurti prasmes (Juodaitytė, Rūdytė, 2007; Йоудайтите, Рудите, 2008).

Analizuojant vaikų savaiminio mokymo(si) kultūrą namų aplinkoje vasaros atostogų metu dominuoja tėvų (kaip suaugusiųjų) diskursas, kai prioritetai teikiami formaliam, o ne „laisvam“ vaikų mokymui(si) (Hansen, Kaufmann, Saifer, 1997; Kret, 2001; Juodaitytė, Rūdytė, 2007). Vaikų savaiminį mokymą(si) tėvai konceptualizuoja per formalaus mokyklinio vaikų mokymo(si) sampratą, orientuodamiesi į suaugusiojo vadovavimą mokymui(si) (mokantis vaikams iš rašytinių šaltinių, bei tam būtinus įgūdžius – skaitymą, rašymą). Todėl vaiko mėgstamą veiklą (hobi), jo poreikius ir interesus tėvai suvokia ne kaip paskatą mokymui(si) laisvoje aplinkoje, o kaip trukdį. Tėvai siekia vaiko mokymą(si) namų aplinkoje kontroliuoti, jam vadovauti ir nesuvokia, jog savaiminiame mokyme(si) pagrindinis yra vaiku, o ne suaugusiųjų vaidmuo. Vaikų savaiminio mokymo(si) prasmės aiškinamos orientuojantis į suaugusįjį, o ne į vaiką kaip besimokantįjį, gebantį rasti mokymo(si) šaltinius, būdus ir įveikti trukdžius, laisvai pasirenkant mokymui(si) tinkamą aplinką ir kt. (Juodaitytė, Rūdytė, 2007).

Suteikiant prioritetus vaikų mokymui(si) jiems laisvai sąveikaujant su aplinka, savaiminis vaikų mokymas(is) sureikšmina vaikystės statusą ir visa tai, kas yra vaikui svarbu vaikystėje: mokantis tokiomis sąlygomis „vaikiškumas“ yra itin gerbiamas, o vaikiški mokymo(si) būdai tampa universaliais mokymo(si) „iš patyrimo ir per patyrimą būdais, reikšmingais ne tik vaikams, bet ir suaugusiems žmonėms“ (Верблицкий, 1982, cit. Juodaitytė, 2003b, p. 174).

Apibendrinimai:

- Vaikų savaiminio mokymo(si) kultūros socialinis-edukacinis diskursas apibrėžiamas kaip visuma idėjų, sąvokų ir kategorijų, kurios yra kuriamos, atkuriamos bei keičiamos tam tikrais socialiniais veiksmais, ir kurių dėka fizinei ir socialinei realybėms yra suteikiamos reikšmės. Socialinio konstruktyvizmo perspektyvoje, savaiminis mokymas(is) kaip socialinis-kultūrinis, edukacinis reiškinys priklauso „savaiame suprantamai“ praktikos sričiai, nes visi žmonės yra natūraliai įsijungę į jo supratimo procesą arba kitų į jį įjungti. Todėl savo esmėmis/prasmėmis jis yra *nusistovėjęs*, „*nusėdęs*“. Tuomet jo supratimas tampa pastovus bei nekintantis, nepriklausomai nuo to, jog keičiasi vaiko bei suaugusiojo socialinis, kultūrinis santykis su realybe.
- Vaikų savaiminio mokymo(si) kaip fenomenalaus reiškinio socialinis-edukacinis diskursas yra sąlygotas dviejų skirtingų kultūrų. Vienas jų – tai ugdytojo/suaugusiojo vadovaujančiu vaidmeniu ir jo kultūra grindžiamas diskursas, reiškiantis *mokymo* paradigmą. Kitas diskursas yra orientuotas į ugdytinio/vaiko kaip aktyvaus dalyvio patirtį ir reiškia *mokymo(si)* proceso reiškinį kontekstualizavimą. Šie du skirtingi diskursai konstruojami ir skirtingu metodologiniu pagrindu. Tai *socialiniu-edukaciniu/pedagoginiu*, atsiradusiu ugdytojo(si) realybėje, kai kiekvienas ugdytinis/vaikas savo veiklą gali įprasminti individualiai, ir *kultūriniu-istoriniu*, kuris atspindi požiūrių į ugdymą(si) istorinę kaitą visuomenėje ir ugdytojo(si) realybėje.
- *Postmodernusis ugdytojo(si) diskursas* akcentuoja ugdytinio (o ypač vaiko) saviraišką bei laisvę. Jis yra grindžiamas orientacija į jį kaip socialinį-kultūrinį individą (Bitinas,

2000; Freire, 2000; Lukšienė, 2000; Jarvis, 2001; Juodaitytė, 2003a, 2003b; Curzon, 2004; Bruzgelevičienė, 2008a, 2008b). Paradigminės „laisvojo“ ugdymo(si) sampratos kontekste, į vaiką orientuotas savaiminis mokymas(is) grindžiamas laisvės idėja kaip alternatyva vaiko socialinei, kultūrinei priklausomybei nuo suaugusiojo. Todėl vaikui kaip aktyviam mokymo/mokymosi procesų dalyviui sudaromos palankios sąlygos mokytis pagal savo sociokultūrinę patirtį, aktualizuojant neformaliose bei informaliuose kaip nestruktūruotose laisvose aplinkose atsirandančias galimybes, mokymo(si) prioritetus teikiant paties besimokančiojo/vaiko (socialinei, kultūrinei, kreatyvinei) saviraiškai, o ne suaugusiojo dominuojančiajam vaidmeniui.

- Minėtas diskursas yra susijęs su kitioniškų nei tradicinės/„savaime suprantamomis“ tapusių mokymo(si) (sub)kultūrų pripažinimu (tokių kaip savaiminis, savivaldus, imitacinis mokymas(is) ir kt.). Todėl jų reikšmingumas grindžiamas *postmodernistinės bendrosios žmogaus mokymo(si) per (visą) gyvenimą kultūros/diskurso* kontekste. Tačiau mokymosi per (visą) gyvenimą kultūrų diskurso *kontekstualizavimas* bei *analizė* yra sudėtinga. Šalia šio diskurso paraleliai egzistuoja kitokio pobūdžio kultūriniai diskursai, suteikiantys prioritetus formaliajam, tradiciniam mokymui(si). Tačiau ir formaliojo mokymo(si) diskursas keičiasi dėl tradicinės *mokymo* paradigmos virsmo į alternatyviąją, kuri lemia esminius pokyčius tiek ugdytinio, tiek ir ugdytojo veikloje. Tuomet *į vaiką orientuotas savaiminis mokymas(is) kontekstualizuojamas per laisvojo ugdymo(si) sampratą, demokratinės kultūros principus, kurie įgalina besimokančiuosius konstruoti prasmes, supratimą, žinias* (Fullan, 1998; Bitinas, 2000; Bruzgelevičienė, 2008a, 2008b; Hargreaves, 2008).
- *Į vaiką orientuota paradigma* atspindi nūdienos pasaulyje vyraujančią tendenciją atsiriboti nuo tradicinio/suaugusiojo autoritariškumu grindžiamo vaiko ugdymo ir ieškoti optimaliausių ugdymo(si) metodų, pasitelkiant geriausia/ konstruktyvią patirtį, subalansuojant spontaniškąjį „laisvajį“/savaiminiu mokymu(si) grindžiamą ir kryptingai planuojamą mokymą(si) (Jurašaitė, 1999). Todėl ši/į vaiką orientuota paradigma savyje implikuoja ugdymo(si) filosofijas bei prieigas, kurios skatina pagarbą vaikui kaip kūrybiškam mąstytojui visapusiškai susijusiam pasaulyje (Walsh, 2001). *Į vaiką orientuotos ugdymo(si) filosofijos esmę* išreiškia požiūris į vaiką kaip „visumą“, unikalų subjektą, turintį ir universalių, ir specifinių poreikių bei interesų, gebantį pasirinkti ir priimti atsakomybę už laisvus pasirinkimus (Seefeldt, Barbour, 1994; Walsh, 1998; Starfeldt, Mathiasen, 1999; Tōgu, Soans, 2009). Tokioje paradigmoje viskas – mokymo(si) procesas, priemonės, metodai, medžiaga, jos turinys, šaltiniai ir kt. yra nukreipta į vaiką kaip žmogų, besimokantį ir aktyviai „dirbantį“ mokymo(si) procese. Suaugusiojo „misija“ tampa daryti tik viena – būti supratingu/netrukdyti vaikui, t. y. užtikrinti pasirinkimo laisvę, kuri gali būti išreiškiama labai įvairiai (per galimybę rinktis mokymo(si) veiklų, aplinkų, priemonių, šaltinių, tarpusavio santykių bei vaidmenų ir kt. įvairovėje Walsh, 2001). Tai nereiškia, kad suaugusysis yra pasyvus, jis aktyvus ta prasme, kad reflektiviai stebėdamas vaiko mokymą(si) (pirmiausia, siekdamas pažinti vaiką kaip besimokantį žmogų/socialinį-kultūrinį individą), kuria jam palankią, dinamišką aplinką/erdvę ir pats mokosi iš vaiko (Walsh, 2001), – tokiu būdu suaugusysis „duoda jam viską, ką suaugusieji gali duoti tiems, kurie ateis po jų“ (Lepeškieienė, 1996, p. 10).
- *Į vaiką orientuota ugdymo(si) paradigma* konceptualizuojama kaip *įgalinanti vaikų savaiminio mokymo(si) kultūros diskursą, jo viešinimą/sklaidą*, pozicionuojant jį į socialinėmis-kultūrinėmis, edukacinėmis prasmėmis reikšmingas teorines-prakseologines žinias, kurias savyje implikuoja įvairovė diskursų (kultūrologinis, humanistinis-„lais-

vasis“, pragmatinis-konstruktivistinis), atstovaujančių į vaiką orientuotai paradigmai. Todėl *į vaiką orientuoto savaiminio mokymo(si) paradigma kontekstualizuojama postmoderniomis, diskursų įvairovės situacijoje atsirandančiomis prasmėmis, aktualiizuojančiomis vaiką ir vaikystę kaip savaimines vertybes bei vaikų savaiminio mokymo(si) kaip socialinio-kultūrinio reiškinių/fenomeno savaiminį vertingumą*. Tokiame kontekste vaikų, socialinių-kultūrinių individų savaiminio mokymo(si) (sub)kultūra įprasminama kaip fenomenalus bendros žmonių mokymo(si) kultūros reiškinys (jos dalis – (sub)fenomenas), o ne egzistuojanti jos periferijoje, t. y. „šalia“ suaugusiųjų mokymo(si) (sub)kultūrų, „apipinta“ indoktrinuotų stereotipų (išankstinių nuostatų, prietarų bei mitų sąlygotų išvalgų), suponuojančių jos nuvertinimą/(su)menkinimą ir įgaunančio „vertingumą“ parengiamojo periodo, tinkamam įsiliejimui į suaugusiųjų mokymo(si) per gyvenimą kultūrą.

- „Laisvojo“ ugdymo(si) paradigmos kontekste *į vaiką orientuotas savaiminis mokymas(is) grindžiamas vaikų laisvės idėja*, t. y. alternatyva jų socialinės priklausomybės nuo suaugusiųjų, kuri susiformavo dėl vaikų prigimtinės priklausomybės ir sudaro palankias sąlygas mokytis pagal savo patirtį bei jam priimtinais būdais. 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 (laisvės) sąlygomis „vaikiškumas“ yra itin gerbiamas, o vaikiški mokymo(si) būdai tampa universaliais mokymo(si) iš patyrimo/per patyrimą būdais, reikšmingais ne tik vaikams, bet ir suaugusiesiems (Вербицкий, 1982, cit. Juodaitytė, 2003b; Vaičekauskaitė, 2008). Savaiminio mokymo(si) orientavimas(is) į socialinį-prasminių kontekstą grindžiamas šiomis sampratomis: „**mokymas(is)** aplinkoje yra vaikų sąveikos su realia tikrove sąlyga, nes jis vyksta tiesiogiai sąveikaujant su aplinkos daiktais, reiškiniais, įvykiais; **mokymas(is)** yra vaikų laisvė kurti, veikti ir kaupti savarankišką patirtį pagal pačių vaikų susidarytas taisykles; **mokymas(is)** – tai vaiko saviraiška, apsisprendimas dėl tolesnių mokymo(si) būdų, prisiimant atsakomybę už mokymo(si) rezultatus, kurie reikšmingi ne tik pedagogams, bet ir vaikui“ (Juodaitytė, 2003b, p. 177⁷).
- Remiantis paradigmine „laisvojo“ ugdymo(si) samprata, į vaiką orientuoto savaiminio mokymo(si) esmė išreiškiama tokiomis koncepcijos/konceptualiais principais: *vaiko asmenybės sklaidą skatinanti veikla, vaiką suvokiant kaip visumą; individualizuotas, į vaiką orientuotas mokymas(is), atsižvelgiant į vaiko poreikius ir interesus; pasirinkimus skatinanti ugdančioji mokymo(si) aplinka, įgalinant vaikus (sudarant galimybių vaikams) daryti laisvus pasirinkimus ir suvokti jų padarinius; mokymasis bendradarbiaujant/partnerystėje (kooperuojantis su kitais žmonėmis – vaikais ar suaugusiais); aktyvaus mokymo(si) metodų taikymas; aktyvus šeimos dalyvavimas/įsitraukimas į mokymo(si) procesus* (Hansen, Kaufmann, Saifer, 1997; Walsh, 1998, 2001; Cecchin, 20005; Gražienė, 2009).
- Į vaiką orientuoto savaiminio mokymo(si) paradigma, grindžiama *suaugusiųjų ir vaikų pasaulių/kultūrų interakcija, kurios pagrindą sudaro lygiavertis (multi)dialogas ir refleksija partnerystėje/individuacijos ir bendruomeniškumo sąlygų įvairovėje*. Tokio pobūdžio/interaktyvi sąveika savaiminio mokymo(si) procesuose įprasminama per lygybės, dialogo, koegzistavimo, laisvės, lygiagrečios raidos, vienovės ir toleravimo principus.

⁷ Išryškinta kursyvu disertacijos autorės.

3. VAIKŲ SAVAIMINIO MOKYMO(SI) KULTŪROS DISKURSO SOCIALINIŲ-EDUKACINIŲ PRASMIŲ KONTEKSTUALIZAVIMOSI TYRIMAS: METODOLOGIJA IR METODAI

3.1. Tyrimo metodologija

Vaikų savaiminio mokymo(si) kultūros socialinio-edukacinio diskurso tyrimas grindžiamas *paradigmų kaitos teorija*, atstovaujančia paradigmą, kuris savo esme yra kritinis ir leidžia identifikuoti mokslinį/prakseologinį diskursus, nustatant jų mokslinį pagrįstumą ir indoktrinacijos raišką (Kuhn, 2003). Vaikų savaiminio mokymo(si) kultūra yra naujas socialinis-kultūrinis, edukacinis reiškinys/fenomenas, kuris negali būti paaiškintas vyraujant tradicinę/struktūralistinę filosofiją atstovaujančioms paradigmoms – tradicinio ugdymo (į suaugusįjį orientuotai, mokymo paradigmai) ir jo pažinimą (pa)grindžiančia/struktūralistine paradigma. Jos implikuoja savyje indoktrinuotas/idoktrinuojančias sampratas, suponuojančias visuotinį žinojimą bei socialines praktikas, niveliuojančias žmonių/vaikų mokymo(si) kitiškumą (savaiminį mokymą/si) ir pozicionuojančias mokymo(si) subjektą (besimokantįjį/vaiką) kaip kultūriškai, socialiai homogenišką, kurio identitetas, mąstymo struktūra, sąmonė yra universali, todėl ir jo mokymas(is) – universalus. Tokiame kontekste vaikas kaip besimokantysis (pažinimo subjektas) ir netradicinio mokymo(si) (sub)kultūros (savaiminis mokymas/is) yra pozicionuojami kaip hierarchiškai ar kitaip „žemesni“. Todėl į vaiką orientuoto savaiminio mokymo(si) socialinio-edukacinio diskurso konstravimui, jo pažinimui palankios sąlygos atsiranda socialinių-humanitarinių mokslų paradigmų kaitos (nuo struktūralizmo link poststruktūralizmo) situacijoje, kuri inspiruoja paradigmą pobūdžio pertvarkymus, atveriančius galimybes integraciniams, daugiaprasmiams žinojimui ir jį atitinkančiam mąstymui (nes keičiantis paradigmoms sprendžiamos naujos ugdymo(si) problemos, numatomos naujos jų pažinimo perspektyvos, Kuhn, 2003). Paradigminio pobūdžio kaita žymi socialinį-kultūrinį, edukacinį virsmą, kai atsisakoma „sustingusių“ identitetų, prasmų, visuotinio žinojimo, ir kuris savyje implikuoja būtinybę kultūrinio įsijautimo į kiekvieną kitokį/kitonišką besimokantį individą/grupei. Tai leidžia išvengti atsigėžimą į besimokantį žmogų kaip kitišką/sociokultūrinį individą ir jo mokymą(si) kaip socialinį-kultūrinį veiksma/procesą, nuolatos vykstantį socialinių-kultūrinių, kreatyviųjų kontekstų kontinuume. Ši išvalga implikuoja naujų, individualiai pagrįstų mokymo(si) prasmų paiešką, kuri galima tik atsisakant visuotinio žinojimo bei socialinių praktikų, niveliuojančių žmonių kaip socialinių-kultūrinių individų mokymo(si) kitiškumą (atsisakant universalizavimo ir pripažįstant specifikuojimo būtinybę). Taip (iš)reiškiamas/įprasminamas siekis tam tikro mokymo(si) diferencijavimo/individualizavimo, atsisakant universalus/„vienintelio teisingo“ mokymo(si) sampratos. Tokiame kontekste vaikas taip pat kaip besimokantysis (pažinimo subjektas), ir jam būdingos netradicinio mokymo(si) (sub)kultūros (savaiminio mokymo(si) tampa gerbtini ir negali būti pozicionuojami kaip hierarchiškai ar kitaip „žemesni“.

Kritikuojant įsitvirtinusių/struktūralistinių socialinės tikrovės/ugdymo(si) realybės reiškinų (ypač naujų, fenomenalių reiškinų) pažinimą, interpretavimą, bei siekį (struktūralistinį) „apibūdinti ir paaiškinti visus, poststruktūralizmas orientuoja į būtinybę suprasti ypatingą kitą“ (Bitinas, 2006, p. 10), taip pat ir vaiką, aktualizuojant holistinį, vientisą jo tikrovės apibūdinimą/pažinimą, teigiant, jog „nėra atviro lango į individo vidinį pasaulį. Bet kurį žvilgsnį visada filtruoja kalbos, lyties, rasės, socialinės klasės, etninės priklausomybės lėnzės. Nėra objektyvaus stebėtojo ir stebimojo vidiniame ir jų sąveikos pasaulyje funkcionuo-

jantis socialiai sąlygotas stebėjimas (Denzin, Lincoln, 2003, p. 31)“ (Bitinas, 2006, p. 10). Atsisakant šio tikrumo (absoliutaus pažinimo/žinojimo), siekiama diskursą/ženklą suvokti dinamiškai (Davis, 1997, cit. Bitinas, 2006). Teigiama, jog neįmanoma apibūdinti socialinių-kultūrinių, edukacinių objektų/subjektų, kaip „apibrėžtų elementų tarpusavio santykių visumos (struktūros, kurioje kiekvieno elemento vieta ir vaidmuo priklauso nuo jo santykių su kitais elementais), nes socialinė tikrovė yra žmonių sukurta ir labai dinamiška (Bitinas, Rupšienė, Žydzūnaitė, 2008a, p. 55), t. y. *diskursyviai konstruojama*. Todėl socialiniuose-humanitariniuose moksluose „atsisakoma pasaulio išskaidymo į tam tikras lyg tai išbaigtas sistemas, nes žmogaus socialinį gyvenimą (tarp jų ir ugdymo(si) sferą) siekiama suprasti ne tik kaip tekstą, bet ir kaip kontekstą“ (Collins, 1998, Broch, 1998, Balbus, 1993, Ricoeur, 2001, cit. Juodaitytė, 2009a, p. 11). Todėl „ryškėja atsitraukimas nuo ilgą laiką vyravusių *epistemologinių teorijų* prie *ontologinių*, kurios padeda žmogaus kasdienį gyvenimą aiškinti kaip visuminį, kartu pateikiant egzistencinių prasmų naujus supratimo būdus“ (Juodaitytė, 2009a, p. 11). Šis paradigmatis virsmas inspiruoja tradicinių socialinių-kultūrinių, edukacinių tyrimų, besiremiančių senąja/tradicine paradigma (-omis), kaitos vyksmą (Tidikis, 2003). Todėl šalia pozityvistinės lygiavertės koegzistencijos sąlygomis/teisėmis įsitvirtina konstruktyvistinė paradigma. Ji aktualizuoja *diskursyvu/konstruktyvistinį socialinės tikrovės pažinimą*, kai „tyrėjas ne randa, o konstruoja žinias apie objektą, suvokdamas jį kaip socialinį konstrukta“ (Bitinas, 2006, p. 24). Siekiama suprasti individų konstravimo patirtis/reikšmes iš jų pačių pozicijų (ne objektyvuotos, bet subjektyvuotos) perspektyvos, todėl pripažįstama, jog „konstruojamų žinių šaltinis gali būti pokalbis, pasakojimas, kalba, kontekstas (aplinka), tarpusavio santykiai“ (Vaičekauskaitė, 2008, p. 92). Tai suponuoja, jog vaikų savaiminio mokymo(si) kultūros socialinis-edukacinis diskursas (kaip edukacinis reiškiny/pažinimo objektas) gali būti suvoktas tik socialinės-kultūrinės aplinkos kontekste (-uose) (Bitinas, 2006). Konstruktyvistinė/poststruktūralistinė fenomenalių vaikystės pasaulio ir ugdymo(si)/edukacinių (į vaiką orientuotų) reiškinių (tokių kaip vaikų savaiminio mokymo(si) kultūros socialinis-edukacinis diskursas) kaip mokslinio/prakseologinio pažinimo koncepcija siejama su „laisvojo“ ugdymo(si) įsitvirtinimu. *Vaikų savaiminio mokymo(si) kultūros socialinis-edukacinis diskursas kaip fenomenalus reiškiny yra orientuotas į vaikų „laisvąjį“ ugdymą(si)*, išreiškiantį ir *postmodernią – poststruktūralistinę į vaiką orientuoto mokymo(si) paradigmą*, grindžiamą kitokia – vaikų kaip socialinių-kultūrinių individų mokymo(si) praktika, kai pats vaikas yra socialinės tvarkos kūrėjas, atsakingas už mokymo(si) procesą ir pasiekimus. *Todėl paradigmų kaitos teorija įprasmina vaikų savaiminio mokymo(si) kultūros diskurso tyrimui taikomas: kokybinių tyrimų paradigmą, diskursą kaip socialinių-edukacinių reiškinių pažinimo metodologinę priegą, fenomenologinę bei socialinę konstruktyvistinę perspektyvas.*

Empirinis tyrimas grindžiamas *diskursu kaip socialinių-edukacinių reiškinių (fenomenų) kokybinio tyrimo ir kontekstualaus supratimo metodologine priega* ir remiantis diskurso analizės tradicijų taikymu vaikų savaiminio mokymo(si) kultūros pažinimui, nes diskursas – tai tyrimų tradicija, strategija, metodų trianguliacijos būdas (Edwards, Potter, 1992; Shotter, 1993; Fairclough, Wodak, 1997). Tyrėjai dažniausiai diskursą supranta kaip metodologinio pobūdžio tradicija, kuriai yra būdingos specifinės strategijos (Laclau, Mouffe, 1985; Gergen, 1994; Fairclough, 1995; Тичер, Мейер, Водак, Бергер, 2009). Vaikų savaiminio mokymo(si) kultūros tyrime paisoma tokios diskurso (kaip specifinės socialinio-edukacinio tyrimo) strategijos ypatumu/galimybė: apjungti keletą metodologinių priegų derinant ir kombinuojant optimaliausius jų variantus. Tuomet ypatingas dėmesys atkreipiamas į atran-

kos ir tekstų⁸ korpuso sudarymo, informacijos rinkimo bei analizės metodus. Todėl vaikų savaiminio mokymo(si) kultūros socialinio-educacinio diskurso tyrimui yra reikšmingos/taikytos šios strategijos:

- *informacijos šaltinis – rašytiniai tekstai*. Diskurso analizės metuose ypatingai pabrėžiama yra tik autentiška ir natūrali kalba, t. y. tokia kalba, kuri nėra išprovokuojama (kaip pavyzdžiui vykdant anketines apklausas). Todėl duomenys/informacija empiriniam vaikų savaiminio mokymo(si) kultūros tyrimui atlikti gauti pasitelkiant *laisvajį (nestruktūruotą) teminį vaikų rašinį* kaip komunikacinį aktą – laisvo išsiskakymo raštu metoda, įgalinantį vaikus paviešinti savaiminio mokymo(si) namų aplinkos sąlygomis prasmingumą;
- *prioritetai teikiami* netikimybiniam atrankos ir tekstų korpuso sudarymo metodom; kokybinei turinio (*content*) analizei ir dalyvaujančiam stebėjimui kaip informacijos rinkimo metodom. Vaikų savaiminio mokymo(si) kultūros tyrimo strategija realizuota imties sudarymui taikant *tikslinės* ir *patogiosios* atrankos metodus, o tekstų korpusas sudarytas atsižvelgiant į galimybę kuo išsamiau ir tiksliau apibūdinti tiriamą reiškinį. Diskurso analizei informacija gauta taikant *tematizuotą, generalizuojančią kokybinę turinio (content) analizę*;
- taikomi *interpretaciniai, kokybiniai analizės metodai*, tuo tarpu „grynieji“ kiekybiniai – taikomi tik kiekybinėje turinio (*content*) analizėje. Empiriniame tyrimo kokybinė interpretacinė duomenų analizė atlikta taikant hermeneutiką (*socialinę konstruktyvistinę* ir *fėnomenologinę* perspektyvas) kaip diskurso analizės priėiga.

Diskurso analizės formos tyrimo taip pat suprantamos kaip tyrimo strategijos (Laclau, Mouffe, 1985; Gergen, 1994; Fairclough, 1995; Jorgensen, Phillips, 2002), nes tam tikru būdu yra nusakoma tyrimo procedūrų tvarka bei numatomi metodai, informacijos šaltiniai, analizės būdai ir pan.

Taigi diskurso analizė yra *tinkama priėiga* vaikų savaiminio mokymo(si) kultūros tyrimui, nes norima atsekti, ką apie socialinio-kultūrinio, educacinio dėmesio objektą *sako socialiniai veikėjai* – šiuo atveju vaikai (Juodaitytė, Rūdytė, 2009). Be to, ji leidžia paaiškinti, kaip vaikų pasiskakymai yra įgalinti bei apriboti esamos sociokultūrinės sandaros ir kaip kalba daro įtaką savaiminio mokymo(si) realybei. Tyrimo paisoma dviejų diskurso strategijos taikymo sąlygų: informacijos šaltinis – pasiskakojantys komunikaciniai veiksmai (šiuo atveju – rašytiniai/laisvi vaikų išsiskakymai raštu), jie turi vykti tam tikruose socialiniuose-educaciniuose kontekstuose – savaiminis mokymas(is), vykstantis vasaros atostogų metu namų aplinkoje.

Diskurso metodologija siekiama/leidžia *sistemiškai aprėpti visumą konkrečioje (vaikų) kultūroje egzistuojančių pažiūrių* į vaikų savaiminio mokymo(si) kultūrą kaip *socialinę-educacinę reiškinį*; vengiama/vengiant tas pažiūras provokuoti ar daryti įtaką išankstiniu moksliniu žinojimu (Jorgensen, Phillips, 2002). Tyrimo ypač svarbi ta diskurso tradicija, kuri leidžia nustatyti ir išanalizuoti visuomenės *mitus*, priimamus ir suvokiamus kaip objektyvią educacinę realybę. Tuomet ši realybė yra numanoma sakytiniuose ar rašytiniuose tekstuose, nes siekiama tokio jų kontekstualumo, kuris leidžia suvokti bei paaiškinti, kaip vieni sociokultūriniai, educaciniai mitai apie vaikų savaiminio mokymo(si) kultūrą tampa objektyviai teisingi, o kiti – tiesiog neįmanomais (Juodaitytė, 2003b, Duoblienė, 2006; Juodaitytė, 2007; Juodaitytė, Rūdytė, 2009).

⁸ Tekstai/rašytinė kalba diskurso metodologijoje reiškia verbalizuotus komunikacinius aktus, formuojančius, iškreipiančius ar net kuriančius savaiminio mokymo(si) realybės prasmes (žr. Harré, Brockmeier, Mühlhäusler, 1999). Diskurso metodologija įgalina atlikti vaikų savaiminio mokymo(si) kaip komunikacinių procesų bei tekstų apie juos rezultatų analizę (žr. Chimombo, Roseberry, 1998), pasitelkiant laisvo išsiskakymo raštu metoda – laisvajį (nestruktūruotą) teminį vaikų rašinį.

Taigi, diskursas kaip specifinė socialinio-educacinio tyrimo strategija yra tinkama prieiga vaikų savaiminio mokymo(si) kultūros tyrimui, nes leidžia atsekti, ką apie šį socialinį fenomeną (vaikų savaiminio mokymo(si) kultūrą) kalba vaikai, kurių pažiūrose/patirtyse galima išvystyti ir suaugusiųjų kultūroje egzistuojančius mitus (apie vaikų savaiminio mokymo(si) kultūrą). Be to, ji kaip strategija leidžia paaiškinti, kaip vaikų pasisakymai yra įgalinti bei apriboti esamos sociokultūrinės sąrangos ir kokią įtaką daro esamai socialinei vaikų savaiminio mokymo(si) kultūros realybei, kurią apsprendžia suaugusiųjų kultūra.

Diskurso analizės tradicijų taikymas vaikų savaiminio mokymo(si) kultūros pažinimui. Tyrime atsižvelgiama/paisoma, kad diskurso analizės metodologinę įvairovę lėmė tai, jog atskiros jos priegios nepriklausomai viena nuo kitos formavosi įvairiuose moksluose. Atkreipiamas dėmesys į teorines paradigmines diskurso ištakas ir pasirenkamų duomenų analizės metodų kompleksą; *diskurso analizės metodologines tradicijas*. Tai: lingvistinė analitinė, aprašomoji funkcionalistinė, interpretacinė, kritinė ir kt. analizės (Van Dijk, 1985; Titscher, Meyer, Wodak, Vetter, 2000; Telešienė, 2005, 2006). Visos jos yra taikytinos socialinių-kultūrinių, educacinių reiškinių pažinimui, tačiau vaikų savaiminio mokymo(si) kultūros tyrime realizuota *interpretacinė diskurso analizės tradicija*. Trumpai apibūdinsime jos esmę.

Interpretacinė diskurso analizės metodologinė tradicija remiasi subjektyvia diskurso medžiagos (šiuo atveju rašytinių tekstų) interpretacija (Telešienė, 2005; Juodaitytė, Rūdytė, 2009). Todėl labai svarbia sąlyga tampa *paties interpretuotojo asmeninė tiriamos srities patirtis* bei *moksliskai priimtina tyrėjo empatija interpretuojamiems objektams/subjektams*. Lyginant kokybines ir kiekybines metodologijas, vertėtų pabrėžti šį esminį skirtumą – taikant kiekybinius metodus tyrėjas visada yra anonimas (transcendentas tyrimo objekto atžvilgiu) ir lieka anapus tiriamos situacijos, tvirtinant, jog tik taip esą galima užtikrinti tyrimo objektyvumą (Kardelis, 2002; Bitinas, 2006). Interpretacinis požiūris būdingas šiuolaikinei *interpretacinei edukologijai*. Populiariausios metodinės priegios yra *hermeneutika (objektyvioji, fenomenologinė ir kt.)*, *etnografinė tekstų ar pokalbių analizė* (Goffman, 1974; Juodaitytė, 2003b; Mažeikienė, 2003; Geertz, 2005; Gadamer, 2006).

Empiriniame vaikų savaiminio mokymo(si) kultūros socialinio-educacinio diskurso tyrime taikytos *socialinio konstruktyvizmo ir fenomenologijos perspektyvų priegios*. *Socialinio konstruktyvizmo perspektyva*. Galima išskirti tris socialines konstruktyvistines priegas: *diskurso teoriją* (Laclau, Mouffe, 1985), *kritinę analizę* (Fairclough, Wodak, 1997) ir *diskursyviają psichologiją* (Edwards, Potter, 1992; Gergen, 1994). Minėtų priegių teorinės-filosofinės taikymo skirtys nustatomos apibrėžiant diskurso analizės dalyką (*kasdienis, lokalusis ir abstraktusis*). Laclau ir Mouffe (1985) diskurso teorijoje prioritetus tyrėjai skiria abstrakčiam diskursui, o diskursyviojoje psichologijoje (Edwards, Potter, 1992; Gergen, 1994) – kasdieniam/lokaliajam. Tuomet kritinės diskurso analizės dalykas patenka tarp abstraktaus ir kasdieninio diskurso lokacijų. Taigi *socialinio konstruktyvizmo* perspektyvoje tyrimo dėmesio objektu tampa ne tik *abstraktūs, viešieji, oficialūs*, bet ir *kasdienio vaikų gyvenimo, neoficialios sferos* diskursai. Minėtajai filosofinei priegiai, kaip ir kitoms kokybinėms metodologijoms (pavyzdžiui feministinei priegiai, Mažeikienė, 2003), priimtina nuostata, jog vaikų savaiminio mokymo(si) kultūra yra tinkamas tyrinėjimo objektas, nes ji, kaip ir bet kokia tema iš *neoficialios sferos* palaiko arba leidžia egzistuoti ir oficialiajai sferai.

Empriniame tyrime paisoma tokios diskurso kaip specifinės socialinio-educacinio tyrimo strategijos (socialinės konstruktyvistinės) priegios ypatumų: galimybę apjungti keletą metodologinių priegių derinant ir kombinuojant optimaliausius jų variantus (Jorgensen, Philips, 2002). *Todėl vaikų savaiminio mokymo(si) kultūros tyrime derinamos/kombinuojamos dvi socialinio konstruktyvizmo priegios: diskurso teorija* (Laclau, Mouffe, 1985) ir *diskursyvioji psichologija* (Edwards, Potter, 1992; Gergen, 1994).

Diskursyvosios psichologijos prieigos taikymą lemia tyrimo objektas – vaikų savaiminio mokymo(si) kultūros socialinis-educacinis diskursas. Vaikų savaiminio mokymo(si) kultūra empiriniame tyrime pozicionuojama kaip kasdienio vaikų gyvenimo reiškinys, vykstantis neformalioje/„laisvoje“ aplinkoje (namų aplinkos sąlygomis vasaros atostogų metu). Todėl vaikų savaiminio mokymo(si) kultūros socialinis-educacinis diskursas, *atsižvelgiant į jo socialinę lokaciją* (vykimo lauką), t. y. socialinį kontekstą, iš kurio vyksta artikuliacija („kalbėjimas“), priskiriamas kasdienio gyvenimo diskursyviui laukui (kaip specifiniam socialiniam kontekstui), suponuojančiam savitus kultūrinių kategorijų derinius. Be to, vaikų savaiminio mokymo(si) kultūra yra socialinis-educacinis *vaikystės pasaulio reiškinys*, o vaikystė priklauso kasdienio, rutininio (Garfinkel, 2005) gyvenimo sričiai (kurio reikšmės yra pernelyg visur prasiskverbusios). Todėl vaikų savaiminio mokymo(si) kultūros socialinio-educacinio diskurso tyrimas reiškia įprastą, t. y. *matomą, tačiau nepastebimą* vaikų kasdienio gyvenimo reiškinį/fenomeną tyrimą kaip kasdienėje, lokalizuotoje erdvėje (neoficialiojoje sferoje), vykstančio „kalbėjimo“, kuris (kasdienis/lokalizuotas diskursas) yra *diskursyvosios psichologijos* dėmesio objektas/analizės dalykas. Būtent diskursyvosios psichologijos prieiga ypatingą dėmesį skiria aiškinimui, kaip diskursai susidaro ir kinta kasdienėje praktikoje, ir pabrėžia būtinybę *sistemiškai, empiriškai* tirti žmonių/vaikų pokalbius arba rašytinę kalbą (Jorgensen, Philips, 2002), šiuo atveju – *vaikų laisvus (nestruktūruotus) teminius* (savaiminis mokymas(is) namų aplinkos sąlygomis vasaros atostogų metu) *išsiskyrimus raštu (rašinius)*.

Diskurso teorija įgalina suprasti diskurso teorinį-filosofinį, metodologinį pagrindą (diskursyvaus žinojimo konstravimą, fiksuojant reikšmes, Laclau, Mouffe, 1985). Empiriniame vaikų savaiminio mokymo(si) kultūros socialinio-educacinio diskurso tyrimui yra svarbi diskurso teorinė-filosofinė/socialinio konstruktyvizmo perspektyva, kuri yra taikomų priemonių pagrindas. Ji leidžia ne tik paaiškinti, kad individų/vaikų sąveikavimo būdai atspindi jų vidinį pasaulį, identitetą, tarpusavio santykius, bet ir atlieka aktyvų vaidmenį kuriant bei keičiant sociokultūrinę realybę (Berger, Luckmann, 1999; Jorgensen, Phillips, 2002). Vaikų savaiminio mokymo(si) kultūros socialinio-educacinio diskurso tyrimui, taikant *diskurso teorijos* ir *diskursyvosios psichologijos* prieigas, svarbios šios, „raktinės“, *socialinio konstruktyvizmo* prielaidos (Gergen, 1985; Burr, 1995; Juodaitytė, Rūdytė, 2009):

- *Kritinis požiūris į žinojimą apie vaikų savaiminio mokymo(si) kultūrą.* Teigiant/laikantis nuostatos, jog *tiesa neturi būti priimama kaip „savaimė suprantamas“ žinojimas*, „turimas“ žinias apie vaikų savaiminio mokymo(si) kultūrą kaip socialinį-kultūrinį, edukacinį reiškinį neverta priimti kaip objektyvią tiesą, nes visos žinios yra konstruojamos. Realybė suvokiama tarpiškai, per tam tikras kategorijas, todėl žinios ir pasaulio supratimas bei vaizdiniai nėra tiesioginis „išorinės“ tikrovės atspindys, o realybės kategorizavimo rezultatas. Taikant diskurso teorijos terminus, tai reiškia, jog *visos žinios apie vaikų savaiminio mokymo(si) kultūrą yra diskurso produktas*;
- *Istorinis ir kultūrinis „turimų“ žinių apie vaikų savaiminio mokymo(si) kultūrą sąlygotumas.* Individai (ir suaugusieji, ir vaikai) yra įjungti į istorinį-kultūrinį kontekstą, todėl požiūriai ir žinios apie vaikų savaiminio mokymo(si) kultūrą kaip vaikystės pasaulio reiškinį yra istoriškai susiklosčiusių individų (vaikų ir suaugusiųjų) tarpusavio sąveikos produktas. Atitinkamai vaikystės pasaulio suvokimo būdai yra sąlygoti istorinio ir kultūrinio konteksto (tradicinė/suaugusiojo perspektyva vs postmoderni/vaiko perspektyva). Tuomet diskursas (dominuojantis) yra suprantamas kaip socialinio elgesio forma, kurios tikslas – reprezentuoti socialinį pasaulį (tame tarpe ir žinias, žmones/vaikus ir suaugusiuosius bei socialinius, kultūrinius, edukacinius vaiko-suaugusiojo santykius), išsaugoti sociokultūrinės normas ir taisykles. Šią prielaidą suponuoja socialinio konstruktyvizmo antiobjektyvistinis požiūris į žinias, o tai reiškia, jog žinios

apie vaikų savaiminio mokymo(si) kultūrą yra „atsitiktinės“, priklausomos, sąlygotos aplinkybių;

- *Ryšys tarp žinių apie vaikų savaiminio mokymo(si) kultūrą ir socialinių procesų.* Žinios atsiranda socialinės vaiko-suaugusios tarpusavio sąveikos procese, kurio dalyviai ne tik „kalbasi“ apie socialinius, edukacinius reiškinius, bet ir juos konceptualizuoja. Tokiu būdu konstruojamos „žinomos“ tiesos ir įrodinėjama, kas yra „teisinga“, o kas „klaidinga“;
- *Ryšys tarp žinojimo ir socialinio elgesio.* Atitinkamai pagal tam tikrą pasaulėžiūrą (vaiko perspektyva ar suaugusiojo), vieni vaikų mokymo(si) kaip socialinio elgesio tipai tampa „teisingi“/„savaimie suprantami“ (pavyzdžiui, vaikų mokymasis formalizuotoje/struktūralizuotoje aplinkoje, prižiūrint/vadovaujant suaugusiajam), o kiti – nepriimtini („neteisingi“, šiuo atveju – savaiminis mokymasis nestruktūralizuotoje/laisvoje aplinkoje). Skirtingo pasaulio suvokimo išdava – skirtingas socialinis elgesys, todėl socialinė žinių ir tiesos struktūra turi socialinių pasekmių. Žinojimas, „einantis“ iš/nuo vaiko pasaulėžiūros/perspektyvos (į vaiką orientuota ugdymo(si) paradigma) savyje implikuoja atitinkamą socialinį elgesį, sudarantį prielaidas vaikų savaiminio mokymo(si) kultūros pripažinimui. Suaugusiojo pasaulėžiūra/perspektyva (tradicinė ugdymo paradigma, „einanti“ iš/nuo suaugusiojo) suponuoja reikšmingas prielaidas socialiniam elgesiui, kuriuo išreiškiamas vaikų savaiminio mokymo(si) kultūros (ne)priimtumas suaugusiųjų kultūrai, kai vaikai nėra suvokiami kaip aktyviai konstruojantys žinojimą apie savo mokymo(si) kultūrą (žinių kūrėjai).

Remiantis *socialinio konstruktyvizmo* perspektyva, diskursas formuoja socialinį pasaulį reikšmių pagrindu (Jorgensen, Phillips, 2002). Dėl kalbos nestabilumo reikšmė niekada negali būti pastovi. Nė vienas diskursas nėra uždaras ir išbaigtas, nes jis nuolat kinta dėl kontaktų su kitais diskursais. Kiekvienas diskursas – tai ypatingas bendravimo ir socialinio pasaulio suvokimo būdas. Diskursų konfliktas reiškia, kad jie nuolat tarpusavyje „kovoja“ dėl pranašumo fiksuojant reikšmes kalboje. Kurio nors vieno diskurso įgytą pranašumą galima vertinti kaip vieno požiūrio (diskurso) dominavimą.

Pagrindinė diskurso teorijos ir metodo taikymo idėja yra tokia – vaikų savaiminio mokymo(si) kultūra kaip socialinis-kultūrinis reiškinys niekada nebūna išbaigtas arba „pilnas“, o jo reikšmė niekada negali būti fiksuota. Tai stimuliuoja nuolatinį socialinį konfliktą dėl vaikų bendruomenės/kultūros ir vaiko kaip asmenybės apibrėžimo. *Tyrėjo uždavinys* yra atskleisti šios kovos eigą ir fiksuoti reikšmę. *Diskurso analizės išėities taskas* yra nuostata, kad reikšmės sukūrimas yra socialinis procesas. Juo siekiama nustatyti ženklų reikšmę taip, jog ji būtų stabiliose apibrėžtuose santykiuose su kitais ženklais, tačiau tai padaryti yra neįmanoma, nes kiekviena konkreti ženklo reikšmės fiksacija yra sąlygiška. *Diskurso analizės tikslas* – apibrėžti tuos procesus, kuriuose ženklų reikšmė įtvirtinama, ir tuos, kuriuose reikšmės fiksacija yra sąlygiška.

Vaikų savaiminio mokymo(si) kultūros diskurso kaip socialinio-edukacinio fenomeno tyrimas fenomenologijos perspektyvoje. Terminas „fenomenologija“ sudarytas iš dviejų graikiškų žodžių: *phainomenon* („reiškinys“) ir *logos* („protas“ arba „žodis“). Reiškinyje yra viskas, kas suvokiama, – visa, kas sąmonei reiškiasi, o apraiška yra to, ką ji apreiškia, esmė, „taigi fenomenologija yra protu besiremiantis tyrimas, atskleidžiantis fenomenuose arba reiškinuose glūdinčias esmes“ (Mickūnas, Stewart, 1994, p. 15). Empiriniame tyrime fenomenologinė perspektyva reiškia vaikų savaiminio mokymo(si) patyrimo analizę, kuomet tyrimas (vaikų) yra imamas kaip toks, koks jis pasireiškia ir kaip yra suvokiamas.

Fenomenologijos perspektyvoje vaikų savaiminio mokymo(si) kultūra/kultūros diskursas yra fenomenalus socialinis-kultūrinis, edukacinis reiškinys, kurio pažinimas reikalauja

atmesti bet kokias išankstines nuostatas, prietarus, mitus ir remtis betarpiška išvalga į jį kaip unikalų, išskirtinį reiškinį (Mickūnas, Stewart, 1994), neprimetant jo (fenomeno) turinį neatitinkančios metodologijos. Šis fenomenas pasireiškia ir yra „pasiekiamas“ tyrėjui būtent tokia forma, kurios pagrindu galima kurti perspektyvias teorijas (Merleau-Ponty, 1962). Pasitelkiant fenomenologinę prieigą tyrėjui atsiveria galimybės gauti sisteminės, kritinės ir metodologiškai pagrįstas žinias (žinojimą) ne tik iš empirinio *daiktų pasaulio*, bet ir iš sąmonės akto, *fenomenų* (Juodaitytė, Rūdytė, 2009). Fenomenologinė perspektyva (kaip patyrimą analizuojantis fenomenologinis metodas) leidžia atsigręžti „į pristatymą ir demonstraciją to, kas paprasčiausiai ir dažniausiai kaip tik nepasirodo, o išlenda paslapčia, praslysta paslėptyje arba atrodo iškreipta“ (Кучинский, Михайлов, 2001, p. 104, cit. Vaitkevičienė, 2006, p. 82). Aktualizuojama, jog fenomenologinės analizės pristatymas yra labiau turinys nei forma (t. y. jis labiau (pa)rodo „ne esmę, o esmės buvimą“). Todėl empiriniame tyrime aprašomos vaikų išgyventų (savaiminio mokymo/si) patirčių esmės/prasmės, nesistengiant (nekeliant tikslo) jas analizuoti ar (pa)aiškinti. Fenomenologinėje perspektyvoje (empirinio tyrimo) dėmesio centre savaiminis mokymas(is) kaip reiškinys/fenomenas ir tai, kaip jis yra vaikų patiriamas (patirtys, susijusios su savaiminiu mokymu/si), t. y. siekiama aprašyti/suprasti, kaip vaikai patiria savaiminio mokymo(si) fenomeną/reiškinį, kokias prasmes jam (su)teikia. Todėl tyrėjas ieško to, kas bendra vaikų patirtyse (ką jie visi patiria susidūrę su tiriamu reiškiniumi – savaiminiu mokymu/si), Creswell, 2007). Būtent ta (bendra) patirtis ir yra savaiminio mokymo(si) esmė/prasmė, o ne išankstinis tyrėjo žinojimas (teorinės nuostatos, teoriniai-socialiniai konstruktai) apie savaiminį mokymą(si) kaip vaikų kasdienio gyvenimo dalį/reiškinį.

Aprašysime, kaip empiriniame vaikų savaiminio mokymo(si) kultūros socialinio-educacinio diskurso tyrime taikyta *fenomenologinės perspektyvos prieiga* (kategorijomis „natūralioji nuostata“, „filosofinė nuostata“, „perėjimas nuo natūraliosios prie filosofinės nuostatos“, „fenomenologinė redukcija“, „fenomenologinis epoke“ ir „suskliautimas“).

Fenomenologinėje perspektyvoje vaikų savaiminio mokymo(si) kultūros tyrimas apima: *natūraliąją, filosofinę nuostatą ir perėjimą nuo natūraliosios prie filosofinės nuostatos* (Mickūnas, Stewart, 1994). „Natūralioji nuostata“ arba „natūraliuoju požiūriu“ (Mickūnas, Stewart, 1994, Ozmon, Craver, 1996) vadinama „ikifilosofinė nuostata“ vaikų savaiminio mokymo(si) (kaip vaikystės pasaulio reiškinio) pažinimo atžvilgiu⁹. „Natūralioji nuostata“ yra individo/tyrėjo sąmonės santykis su kasdienio patyrimo pasauliu ir todėl jis tampa pagrindu santykiams su kitais žmonėmis (šiuo atveju – informantais/vaikais, jų laisviems išsakykams raštu). Vadinasi, „natūralioji nuostata“ reiškia vaikystės pasaulio (ir savaiminio mokymo(si) kultūros kaip vaikystės pasaulio reiškinio/fenomeno) bendrą/įprastą patyrimą. Aktualizuotina, jog būtent ši nuostata yra pagrindas žmogaus/suaugusiojo kasdienių santykių su vaikystės pasauliu bei fenomenaliais jo reiškiniais (vaikų savaiminio mokymo(si) kultūra) ir pačiais vaikais (t. y. žmogui, gyvenančiam įprastiniu gyvenimo ritmu). Tuomet (esant „natūraliajai nuostatai“) vaikų savaiminio mokymo(si) kultūra dažniausiai kaip tik nepasirodo, bet „praslysta paslėptyje arba atrodo iškreipta“ (Кучинский, Михайлов, 2001, p. 104 cit. Vaitkevičienė, 2006, p. 82).

„Filosofinė nuostata“ (iš)reiškia *abejotimą* viskuo/dėl visko, keliant klausimus višiemis „faktams“ apie vaikų savaiminį mokymą(si) kaip jų gyvenimo reiškinį. Perėjimas nuo „natūralios nuostatos“ prie „filosofinės“ reiškia, kad žmogus/tyrėjas pradėjo galvoti, kaip taip galėjo atsitikti, kad jis anksčiau to (reiškinio) nesuvokė, nepastebėjo ir pan. (jis pradeda apmąstyti/permąstyti savo patyrimą). „Filosofinė nuostata“ (fenomenologinė) atsiranda tada,

⁹ Diskurso terminais „natūralioji/ikifilosofinė nuostata“ tapati/(iš)reiškia „savaiame suprantamą“ kasdienį žinojimą/socialinę praktiką, išankstines nuostatas ir požiūrius, visuomenės mitus apie vaikų savaiminio mokymo(si) kultūrą, kurie pozicionuojami kaip „objektyvi“ realybė.

kai kyla *nuostaba*, kurios pradžią žymi klausimas „*kodėl?*“. Todėl fenomenologinis vaikų savaiminio mokymo(si) kultūros tyrimas prasideda *nuostaba*, klausimu „*kodėl?*“ (tai reiškia perėjimą nuo „natūralios nuostatos“ prie „filosofinės“). Nuostaba taip pat reiškia, kad tyrėjas negali savo patyrimo susieti į kongruentišką ryšį su prieš tai buvusiu patirtimi (t. y. „natūraliosios/ikifilosofinės nuostatos“ turiniu). Vadinasi, filosofinė nuostata „*kodėl?*“ reiškia atvirumą kaip pagrindą atrasti netikėtų reikšmių/prasmių teksto turinyje, nedarant poveikio išankstiniui supratimu/žinojimu ir teorinėmis išvalgomis, sąvokomis.

„Filosofinė nuostata *kodėl?*“ kaip perėjimas nuo „natūraliosios nuostatos“ prie „filosofinės“ yra sunkiai aprašomas procesas, todėl Husserl (1982) vartojo tris skirtingus terminus/viena po kitos sekančias sąvokas: „fenomenologinė redukcija“/„fenomenologinis *epoche*“ arba „suskliautimas“ (Mickūnas, Stewart, 1994). Tačiau Husserl pasekėjo Прехтль (1999, cit. Vaitkevičienė, 2006) idėjose galima išvėlgti šių sąvokų hierarchizaciją, kuri implikuoja savyje ir metodologinius fenomenologinės (patyrimo/teksto) analizės žingsnius/kategorijas, pradedant „fenomenologiniu *epoche*“ pereinant „suskliautimą“ ir „fenomenologinę redukciją“.

„*Fenomenologinis epoche*“ reiškia dėmesio sutelkimą į esminius elementus ir apima susilaikymą nuo tam tikrų visuotinai pripažintų įsitikinimų, mitų bei prietarų – tyrėjo išankstinio žinojimo (teorinių-socialinių konstrukto) apie vaikų savaiminio mokymo(si) reiškinį/fenomeną suspendavimą, bandant į jį (pa)žvelgti taip, lyg jį „matytų“ ar apie jį „girdėtų“ pirmą kartą. Aprašydamas šį perėjimą nuo „natūraliosios“ prie „filosofinės nuostatos“, Husserl (1982) taiko graikišką žodį *epoche*, kuris išreiškia reikalavimą kvestionuoti prielaidas tol, kol jos galės būti paremtos tikresniu „pamatu“. Išankstinės prielaidos apie vaikų savaiminį mokymą(si) suspenduojamos, arba jų veikimas sulaikomas, norint ištirti skirtingus vaikų patyrimo, susijusio su savaiminiu mokymu(si) matmenis, kurie negali būti pastebėti laikantis išankstinių prielaidų. Paisoma metodologinės (fenomenologinės prieigos) nuostatos, jog tik atsivėręs visokeriopam patyrimui žmogus/tyrėjas gali spėsti, ar tam tikra teorija yra pakankama žmogiškojo/vaikų pažinimo paaiškinimui.

Susilaikymui nuo sprendimo (visuotinai pripažintų įsitikinimų apie vaikų savaiminį mokymą(si), teorinių prielaidų) vartojamas terminas/sąvoka „*suskliautimas*“¹⁰, reiškiantis, kad fenomenologinė redukcija „ima į skliaustus“ „natūraliąją nuostatą“ (pirminius vaizdinius, įsitikinimus, išankstines nuostatas) savaiminio mokymo(si) kaip vaikų pasaulio reiškinio atžvilgiu (atidedant ją, kol tiriamas ir analizuojamas/aprašomas pats vaikų patyrimas kaip apriorinis fenomenas, nepriklausantis nuo ankstesnių apie jį turimų žinių). Analizuojant vaikų savaiminio mokymo(si) patirtis susilaikoma nuo tų tradicinių/teorinių nuostatų vaikų ir jų savaiminio mokymo(si) kultūros atžvilgiu, kurios neleistų vaikus laikyti (savo mokymo(si) kultūros) kūrėjais.

Kita fenomenologinės prieigos/analizės kategorija yra „*fenomenologinė redukcija*“. Ji reiškia, kad tiriamas reiškinio (vaikų savaiminio mokymo(si) patyrimas yra redukuojamas, arba suprastinamas, į jo pamatinius elementus. Mickūnas, Stewart (1994, p. 46) teigia, jog „tokia redukcija pabrėžia tai, kas problemoje yra esmiška, nekreipiant dėmesio arba ignoruojant tai, kas yra atliekama arba atsitiktina“ (t. y. redukcija atskiria esminius tiriamo reiškinio – vaikų savaiminio mokymo(si), jo patyrimo elementus nuo pašalinių, kurie gali būti atsitiktiniai). Šia prasme „fenomenologinė redukcija“ yra tapatus fenomenologiniam *epoche*. Atliekant fenomenologinę redukciją, ignoruojamas ankstesnis prietas apie vaikystės pasaulį ir savaiminį mokymą(si) kaip jo reiškinį ir sutelkiamas dėmesys į tai, kas esmiška,

¹⁰ Suskliautimas – matematinis terminas, nes matematikoje lygtys susklaičiamos tam, kad su jomis būtų elgiamasi kitaip. Tuomet matematikos lygties neatmeta, tik ją atideda, kol esti tiriamas platesnis lygties kontekstas (žr. Ozmon, Craver, 1996).

tikintis atskleisti racionalius principus, būtinus tiriamojo fenomeno (vaikų savaiminio mokymo(si) kultūros) supratimui.

Paskutinis metodologinis žingsnis (redukcija) fenomenologiniame tyrime/fenomenologinėje perspektyvoje apima ir vadinamą „fenomenologinio metodo išplėtojimą/išplėtimą“ (Mickūnas, Stewart, 1994), kurį turi „žengti“ fenomenologiškai reflektuojantis skaitytojas (Прехтль, 1999, cit. Vaitkevičienė, 2006). Kadangi fenomenologinė perspektyva/metodas neapeliuoja į ankstesnį patyrimą jis yra apioriškas, remiantis „fenomenologine redukcija“ galimas visiškas esmės (*eidos*) išgryninimas ir aprašymas, tai suteikia patyrimui prasmę (Husserl, 1982). Taigi paskutinis fenomenologinės perspektyvos/metodo žingsnis reikalauja teksto ir skaitytojo koreliacijos. Šia prasme fenomenologinės analizės „produktą“ tyrėjas redukuoja į tekstą taip, kad skaitytojas (skaitydamas tekstą): pajustų vaikų savaiminio mokymo(si) kaip socialinio-kultūrinio, edukacinio fenomeno unikalumą, suprastų jo (kaip analizuojamo objekto) ypatybes, pripažintų analizės gylį bei atpažintų vaikų savaiminio mokymo(si) socialines-kultūrinės prasmės.

Taigi fenomenologinė perspektyva įgalina tyrėją atmesti bet kokias išankstines nuostatas, prietarus, mitus apie vaikų savaiminio mokymo(si) kultūros fenomeną ir remtis intersubjektyviu¹¹ patyrimu, tyrėjo įgytu kontekste sąveikos su vaikais/jų tekstais (laisvais išsikymais raštu).

Kokybinių tyrimų paradigma. Vaikų savaiminio mokymo(si) kultūros socialinio-edukacinio diskurso į vaikų orientuotoje paradigmoje empirinis tyrimas grindžiamas kokybinio tyrimo paradigma (Wolcott, 1994; Maxwell, 1996; Schwandt, 1997; Silverman, 1997; Bitinas, 1998; Cohen, Manion, 2000; Sayre, 2001; Silverman, 2001; Bitinas, 2002; Tidikis, 2003; Bitinas, 2006). Tai lemia tyrimo objektas – vaikų savaiminio mokymo(si) kultūros diskursas kaip socialinis-edukacinis fenomenas gali būti ištirtas tik kokybiniais metodais, nes jie atitinka subjektyvų socialinės realybės pasaulį (Šaparnytė, 2007; Masiliauskienė, 2008). Be to, kokybiniu tyrimu siekiama gauti informacijos apie naują, mažai tirtą ugdymo(si) reiškinių – vaikų savaiminio mokymo(si) kultūrą, ją interpretuojant prasmėmis, kurias suteikia tyrime dalyvaujantys individai/vaikai.

Kokybinis tyrimas įprasmina antipozityvistinę metodologiją (metodologinę paradigmą) kaip alternatyvą pozityvistinei, kuri grindžiama prielaida, jog objekto empirinė analizė negalima be kiekybinės analizės (Bitinas, 2006). Antipozityvizmo metodologinė prieiga išryškina kiekybinės analizės ribotumus, akcentuojant, kad tokia analizė būtina, kai „analizuojami šiek tiek pažinti objektai, bet nepajėgi keisti žmogaus minties pradiniame ir baigiamajame objekto pažinimo etapuose“ (Bitinas, 2006, p. 78). Kokybinio tyrimo metodologija grindžiama prielaida, kad ugdymo(si) tikrovė (ir socialinė tikrovė apskritai) yra žmonių sukonstruota (nuolat konstruojama, perkonstruojama ir rekonstruojama) ir todėl labai dinamiška (Bitinas, 2006). Todėl, skirtingai nei kiekybinuose tyrimuose, pažinimo objektai tiriami implikuojant šios tikrovės vertinimą, o ne eliminuojant.

Kokybinio tyrimo paradigma leidžia pažinti vaikų konstruojamą socialinę realybę bei laiduoja vaikų savaiminio mokymo(si) kultūros reiškinių supratimą, atskleidžiant jo raišką, identifikuojant jų (vaikų) patirtį reikšmių kontekste, reprezentuojančiame vaikų savaiminio mokymo(si) kultūros fenomeną (Wolcott, 1994; Maxwell, 1996; Schwandt, 1997; Silverman, 1997; Bitinas, 1998; Cohen, Manion, 2000; Sayre, 2001; Silverman, 2001; Bitinas, 2002; Tidikis, 2003; Bitinas, 2006). Kokybinis tyrimas suteikia galimybę ištirti vaikų savaiminio mokymo(si) kultūros socialinio-edukacinio diskurso atvejų sklaidą ir atlikti vaikų, kaip individų, kaip grupės, situacijos ar įvykio tyrimą natūralioje aplinkoje. Be to, kokybinis tyrimas

¹¹ „Intersubjektyvumas – tai ne abstraktus įsijautimas į kitą, bet pirminė mano įkūnytos būties koreliacija su kito įkūnyta būtimi“ (žr. Jonkus, 2009, p. 30).

padeda suprasti tiriamą vaikų savaiminio mokymo(si) kultūros socialinį-educacinį diskursą kaip reiškinių, pateikti interpretacinių, visuminį jo paaiškinimą. Kokybinė prieiga leidžia susikoncentruoti į vaikų veiksmus, asmeninę kasdieninę patirtį, išreikštą žodžiais, pasisakymais, pasakojimais bei jos rekonstrukcijoms ir stebėti, kaip vaikas jaučia savaiminio mokymo(si) kultūros pasaulį, kaip jis jį interpretuoja ir kokią tai turi edukacinę reikšmę. Kokybinio tyrimo paradigma: teikia galimybę tirti vaikų savaiminio mokymo(si) kultūros edukacinę realybę tokią, kokią ją mato vaikai, identifikuoti vaikų savaiminio mokymo(si) patirtį reikšmių kontekste; padeda analizuoti vaikų savaiminio mokymo(si) kultūros diskurso socialines-educacines reikšmes *į gylį*, siekiant suprasti, kaip vaikai suvokia ir aiškina pasaulį ir kaip jų kuriamos prasmės lemia jų elgesį (Kardelis, 2002; Šaparnytė, 2007).

Skiriami trys kokybinių metodų parametrai: tyrėjo interesai ir problemos, žinių prigimtis, tyrėjo ir tiriamojo objekto ryšys, kurie apibūdina skirtingas kokybinių tyrimų kryptis – fenomenologinę, etnografinę ir hermeneutinę (Bitinas, 2006). Šiame empiriniame tyrime *fenomenologinė* kryptis/prieiga išreiškia tyrėjo suinteresuotumą aprašyti asmens/vaiko gyvenimo patirtį laisvai, nesiejant su teoriniais-socialiniais konstruktais, atskleisti individualiai išreikštų žmogiškųjų fenomenų prasmę. Svarbiau aprašyti objektą, apibūdinti jo patirties ar sąmonės esmines savybes, o ne jį paaiškinti. Tyrėjas yra laisvojo vaikų išsiskyrimo (rašinio forma) gaunamo pasakojimo bendraautoris. *Hermeneutinė* kryptis/prieiga išreiškia tyrėjo siekį „suprasti teksto duomenis, nustatyti jų ištakas ir tai, kas teikia jiems prasmę; skatinamas atviras dialogas, kaskart grįžtant prie pažinimo objekto (teksto), vis geriau jį suprantant ir tiksliau interpretuojant; tyrėjas yra įtrauktas į aiškinimo procesą, apimančią tekstinius duomenis“ (Bitinas, 2006, p. 87).

Hermeneutika (*socialinė konstruktyvistinė ir fenomenologinė* perspektyvos) kaip diskurso analizės prieiga. Vaikų savaiminio mokymo(si) kultūros socialinio-educacinio diskurso tyrime rezultatai aiškinami ir interpretuojami remiantis hermeneutika, kurios tikslas – pasiekti validų ir priimtina vaikų tekstų apie savaiminio mokymo(si) kultūrą prasmės supratimą. Prasmę interpretuojama pasitelkiant hermeneutinio rato modelį, kuris reiškia teksto dalių ryšį su visuma (Gadamer, 1999; Ricoeur, 2001; Habermas, 2002; Ramanauskaitė, 2002). Hermeneutika kaip supratimo ir interpretacijos metodas įgalina suvokti aprašytą tekstą ir tai sieti su tuo, kas jame yra sakoma bei kokią prasmę šis tekstas savyje turi (Ricoeur, 2000, 2001). Hermeneutinis metodas aiškinamas naudojant hermeneutinį ratą: hermeneutiniame rate supratimas juda nuo visumos prie atskirų dalių, nuo atskirų dalių prie visumos. Judėjimas hermeneutiniu ratu galimas daugybę kartų, siekiant didesnio ir gilesnio vaikų savaiminio mokymo(si) prasmės ir/ar situacijos supratimo (Gadamer, 1999, 2006), bei leidžia aiškinti *kito/vaiko* praktiką, ją modifikuoti ir paversti sava veikla, kas leidžia priartėti prie interpretacijos ir situacijos prasmės atskleidimo.

Fenomenologinė perspektyva (hermeneutikoje) suponuoja nuostatą, jog vaikų savaiminio mokymo(si) kultūros diskurso kaip socialinio-educacinio reiškinių/fenomeno pažinimas turi prasidėti *nuostaba, klausimu „kodėl?“*. Tai reiškia perėjimą nuo „natūralios“ nuostatos prie „fenomenologinės“. Fenomenologinis suskiaučio metodas (*epoche*) leidžia tyrėjui atmesti bet kokias išankstines *nuostatas, prietarus, mitus* apie vaikų savaiminio mokymo(si) kultūros reiškinių ir remtis savo betarpiška išvalga į patį fenomeną (reiškinių), nes jis kaip tik ir yra betarpiškas patyrimas, išlaisvintas iš visų teorinių prielaidų ir interpretacijų (kai fenomenologiškai suskiaučius, sąmonė išgryninama, ir lieka tiksliai reiškiniai, fenomenai).

Fenomenologinėje hermeneutikos perspektyvoje empirinis vaikų savaiminio mokymo(si) kultūros socialinio-educacinio diskurso tyrimas (iš)reiškia/įprasmina orientaciją į vaikų išgyventas patirtis (angl. *lived experience*), siejamas su tiriamu reiškiniumi/savaiminiu mokymu(si) (Van Manen, 1990, cit. Creswell, 2007). Be to, fenomenologija taikoma kaip

aprašomoji metodologija vaikų savaiminio mokymo(si) kultūros fenomenui ištirti ir aprašyti taip, kaip jis pasireiškia išgyventame pasaulyje (tyrėjo patiriamo per kitą/vaiką, jo išsaky-mus/tekstą), siekiant surasti ir atskleisti vaikų savaiminiam mokymui(si) kaip reiškiniui su-teikiamą (-as) prasmę (-es) (kai į (i)vykusį patyrimą žvelgiama iš vaiko persektyvos/vaiko „akimis“). Tačiau fenomenologija suprantama ne vien kaip aprašymas, bet ir kaip kito/vaiko išgyventų patirčių, susijusių su savaiminiu mokymu(si), interpretacija. Vadinasi, fenomenolo-gija „įgalina tyrėją suvokti tekstą ir tai sieti su tuo, kas jame yra sakoma ir kokia prasmė užkoduota tekste“ (Bubnys, 2009, p. 67), o tyrimo rezultatų analizė yra interpretacinio po-būdžio (hermeneutinė/pasitelkiant hermeneutiką). Taigi hermeneutika atlieka vaikų savaimi-nio mokymo(si) prasmių atskleidimo funkciją, padedančią suvokti supratimą, kai kiekvienas supratimas yra interpretacija, suvokiant prasmę. Hermeneutinis metodas iškelia ir savaimi-nio mokymo(si) kultūros teikiamą prasmę svarbą, nes leidžia išskleisti vaikų savaiminio mokymo(si) patirtis (Mažeikis, Lenkauskaitė, 2008). Kokybinio/empirinio tyrimo rezultatų formulavimui fenomenologinės hermeneutikos perspektyvoje pasitelkiama vaikų kasdieninė kalba (šiuo atveju – rašytinė, vartojama vaikų laisvuose išsakyimuose raštu), siekiant kuo labiau prisiartinti prie „gyvosios“ patirties, tuo tarpu „mokslinė kalba ir tam tikrų reiškinių (fenomenų) definicijos šiame etape mažai vertingos ir menkai tenusakančios esmė“ (Bubnys, 2009, p. 68).

Socialinis konstruktyvizmas kaip hermeneutikos perspektyva taikoma „savaimė supran-tamui“, „nustatovėjusiu“ ugdymo(si) reiškinių kritiniam interpretavimui. Ypač jis tinka vaikų savaiminio mokymo(si) kultūros aiškinimui kaip socialiniam-kultūriniam, edukaciniam reiškiniui, kuris nepriklauso formaliojo mokymo(si) sferai, o yra kasdienio, rutininio gyvenimo sritis. Vaikų savaiminio mokymo(si) kultūros diskursą suprantant kaip socialinį veiksmą, ypa-tinę interakciją, *diskurso analizei* svarbiais tampa *diskursą kuriantys, perduodantys ir inter-pretuojantys dalyviai/vaikai*, edukaciniai, *diskursą įgalinantys bei apribojantys* tiesioginiai ar/ir sociokultūriniai-istoriniai *kontekstai* (Pearce, 1994; Powers, 1994; Berger, Luckmann, 1999; Jorgensen, Phillips, 2002).

3.2. Tyrimo metodai ir instrumentas

Vaikų savaiminio mokymo(si) kultūros socialiniam-edukaciniam diskursui į vaiką orientuotoje paradigmoje tirti taikyti *teoriniai* ir *empiriniai* tyrimo metodai.

Mokslinės literatūros (filosofinės, psichologinės, pedagoginės, sociologinės, kultūrolo-ginės) *analizės, lyginimo, apibendrinimo, metaanalizės* metodai taikyti siekiant: • *nustatyti*, kaip edukologijoje kontekstualizuojantis žmogaus mokymo(si) per gyvenimą paradigmai ryškėja vaikų savaiminio mokymo(si) kaip prasmingo ir malonaus proceso diskursas, leidžiantis jį įprasminti į vaiką orientuotoje paradigmoje; • *identifikuoti*, kaip tarpusavyje sąveikauja tradicinis (tradicionalistinis) ir postmodernusis (postmodernistinis) mokymo/mokymosi dis-kursai (konfliktuoja ar palaiko dialogą), ar nesudaro barjerų į vaiką orientuoto savaiminio mokymo(si) kultūros diskurso sklaidai ugdymo(si) teorijoje ir praktikoje. *Teoriniai* tyrimo metodai leido atskleisti konceptualiąją vaikų savaiminio mokymo(si) kultūros – šiuolaikinio postmodernaus socialinio-edukacinio reiškinio kaip fenomeno sampratą, identifikuoti teori-nius vaikų savaiminio mokymo(si) kultūros socialinį-edukacinį diskursą konstruojančius kon-tekstus. Be to, *teoriniai* tyrimo metodai taikyti kaip kokybinio tyrimo supratimo ir aiškinimo bei interpretacijos jungtis. Išanalizuota mokslinė literatūra leido plėtoti duomenų interpetaci-jos galimybes, pagilino ir praplėtė supratimą apie tiriamą reiškinį, t. y. apie vaikų savaiminio mokymo(si) kultūros diskursą kaip teorinę-filosofinę koncepciją ir tęstinį ugdymo(si) proce-są, kurio pagrindą sudaro asmeninės/individualios vaikų išgyventos patirtys konkrečiame mokymo(si) kontekste.

Kokybinio tyrimo metodas – laisvasis (nestruktūruotas) teminis vaikų rašinys „Vasarą namuose aš mokausi nesimokydamas/nesimokydama“, orientuotas į skirtingas vaikų savaiminio mokymo(si) patirtis. Šis metodas leido atskleisti vaikų kasdienes patirtis konstruojant savaiminio mokymo(si) kultūros diskursą ir jam suteikiamas pačių vaikų prasmes. Vaikų savaiminio mokymo(si) kultūros socialinio-edukacinio diskurso tyrimui atlikti gauti L tipo (angl. *life* – gyvenimas) duomenys kaip pagrindinės informacija apie vaikus bei jų veiklą, pasitelkiant L tipo laisvąjį teminį vaikų rašinį kaip tokio tipo duomenų rinkimo metodą (Bitinas, 2002, 2006; Šaparnytė, 2007; Masiliauskienė, 2008). Ugdymo diagnostikoje L tipo grupei priskirtini duomenys, gaunami stebėjimo, pokalbio ir *laisvo išsiskyrimo raštu (rašinio) metodais* (Bitinas, 2002), kurios kaip informacijos rinkimo priemonės skiriamos į dvi grupes, nes apibendrinamos kaip stebėjimo ir *išsiskyrimo metodai* (Jovaiša, 1975, cit. Bitinas, 2002). Pagal diagnostinės informacijos pobūdį L tipui priklauso neformali, kokybinė diagnostinė informacija, apibūdinanti vaikų verbalinę bei neverbalinę elgseną nepakartojamose gyvenimo situacijose, kuriose vyksta savaiminis mokymas(is).

Rašinys, kaip informacijos rinkimo apie įvairius kasdieninio vaikų gyvenimo reiškinius metodas, suteikia galimybę pasisakyti pagal turimą patirtį ir gebėjimus, nes vaikams gerai žinoma mokyklinės veiklos rūšis, todėl jų neapsunkina (Šaparnytė, 2007; Masiliauskienė, 2008). Vaikų rašinio kokybinė interpretacinė analizė padeda atskleisti jų gyvenimo ir pasaulėžiūros ypatumus, „nematomą“ vaikų gyvenimo pusę, tarpusavio santykius neformalioje/„laisvoje“ aplinkoje (Jovaiša, 2001; Bitinas, 2002). Rašinys suteikia vaikui galimybę aprašyti ir paaiškinti įspūdžius, samprotavimus, susitelkti, įprasminti situaciją, suvokti savo vidinį pasaulį ir yra vaiko kaip individo pažinimo metodas, išsamiai informuojantis apie jau turimas naujas objektų grupes. Rašinio, kaip nurodo Bitinas (2006), privalumas, palyginti su pokalbiu yra tas, jog pokalbio metu ne kiekvienas asmuo/vaikas pajėgia atsiskleisti nes neretai pokalbio situacija trikdo laisvą išsiskyrimą (vaikas gali nerasti jam priimtinių kalbinės raiškos formų, jam gali būti gėda išsiskyti „akis į akį“, „face to face“ ir pan.). Šios nepalankios pokalbio aplinkybės eliminuojamos, kai taikomas rašinio metodas. Siekiant šių diagnostinių tikslų, vengtini kognityvinio pobūdžio rašiniai, kuriuos galima parašyti operuojant žmonijos aprobuotais teiginiais. Diagnostinę vertę turi rašiniai, apibūdinantys informantų/vaikų asmeninę socialinę patirtį. Kitas diagnostinio rašinio kaip kokybinio tyrimo instrumento privalumas, lyginant su pokalbiu-interviu – galimybė gauti vertingą pirminę informaciją gana nedidelėmis tyrimo sąnaudomis. Be to, laisvasis teminis vaikų rašinys kaip kokybinio tyrimo metodas, lyginat su kiekybiniais metodais yra lankstesnis, o informantų pasisakymai leidžia gauti įvairesnės informacijos apie tiriamą reiškinį, bei pačiam tyrėjui *sužinoti tai, ko jis nežinojo* (Masiliauskienė, 2008). Rašiniuose atsispindi kalboje/tekstuose išreikštos ir diskursyviai įremitos diskurso veikėjų (vaikų) patirtys, mintys, situacijų ir įvykių interpretacijos ir pan.

Kokybinio tyrimo sąlygas tenkina tokie tyrimo instrumentai kaip interviu, laisvas pokalbis, pasyvus/aktyvus stebėjimas, diskusija, *rašinėlis*, atvirų klausimų anketa ir pan. (Bitinas, 2006). Apibūdinant *laisvojo (nestruktūruoto) teminio vaikų rašinio* kaip instrumento patikimumą ir validumą tyrime remiamasi nuostata, jog tai apsprendžia duomenų *turinys* ir instrumento taikymo *kontekstas*. *Nestruktūruotas (laisvasis) teminis vaikų rašinys kaip tyrimo instrumentas* tenkina kokybinio tyrimo sąlygas, kurias apsprendžia tyrimo instrumento taikymo *kontekstas* ir tyrimo duomenų *turinys*¹².

¹² Žr. disertacijos skyrius: 3.2. *Tyrimo metodai ir instrumentai*, kur aprašoma laisvojo (nestruktūruoto) teminio rašinio kaip kokybinio metodo, įgalinančio vaikus (pa)viešinti savo kitiško/savaiminio mokymo(si) patirtis, taikymo metodika; 3.4. *Tyrimo etika ir eiga*, kur detalizuojamas rašinio taikymas tyrimo metodikos kontekste ir 3.3. *Tyrimo imtis*, kur išsamiai aprašoma rašinių atranka pagal *turinį*. Detalus instrumento turinys pateikiamas 2 priede.

Tyrimo instrumento taikymo kontekstas. Kokybinio tyrimo duomenų pagrindą sudarė teminiai informantų/vaikų rašiniai (tema „Vasarą namuose aš mokausi nesimokydamas/nesimokydama“). Pasitelkiant motyvacinės priemonės¹³, vaikai buvo kviečiami įsitraukti į rašinių rengimą (detaliau žr. poskyrį 3.4. *Tyrimo etika ir eiga* bei 2, 4 priedus). Informantai/vaikai galėjo patys pasirinkti, ar rengti rašinius (dalyvauti tyrime), paliekant laisvo apsisprendimo galimybę atsakyti dalyvauti (rašinių rengime) arba pasitraukti iš jo (organizuojant tyrimą kai kuriuose mokyklose besimokantys vaikai nepareiškė noro įsitraukti į tyrimą/dalyvauti rašinių rengime). Todėl savanoriškas ir motyvuotas jų dalyvavimas leido surinkti kokybišką informaciją.

Tyrimo duomenų turinys. Rašydami nestruktūruotą teminį rašinį, vaikai patys galėjo laisvai pasirinkti, apie ką konkrečiai rašyti, tačiau temos (savaiminio mokymo/si) kontekste, t. y. skatinami atskleisti būtent savo kitoniško/savaiminio mokymo(si) patirtį (-is) (pasidalinti ja) „išsisakant“ laisvuose teminiuose rašiniuose. Rašinių atranką pagal turinį (kokybinei interpretacijai tyrimo duomenų analizei) apsprendžia tai, ar jų turinys susietas su tyrėjui reikšmingu kontekstu (savaiminis mokymas(is), vykstantis vasaros atostogų metu namų aplinkos sąlygomis) bei kurių pasirinkimą lemia suformuluoti probleminiai tyrimo klausimai ir uždaviniai. Pagrindinis tyrimo duomenų/rašinių atrankos turinio aspektu kriterijus – galimybė kuo išsamiau ir tiksliau apibūdinti tiriamą reiškinį (detaliau žr. poskyrį 3.3. *Tyrimo imtis*).

Metodologinėje literatūroje nurodoma, jog siekdamas padidinti rašinio kaip diagnostinės priemonės validumą, tyrėjas gali organizuoti mokinių rašinių rašymą klasės auklėtojo, gimtosios kalbos mokytojo iniciatyva (Bitinas, 2002), kas ir buvo tyrėjo realizuota. Kai ugdytinis/vaikas žino, kad jis nėra „vienkartinis“ tyrėjo subjektas, su pedagogu ir ateityje bendraus, raštiškas išsiskyrimas išlieka ugdytojo ir ugdytinio santykius veikianti „pedagoginė paslaptis“. Todėl vaikai norėjo aprašyti/paviešinti ir tokiu būdu įprasminti mokymo(si) patirtį *kitokią*, negu ji toleruojama mokykloje (kitoniškumas išreiškia tam tikrą/savitą neigimą tradicinio, įprasto mokymo/si). Šiame kontekste ugdytojai tampa vaikų sąjungininkais, nes sudaro sąlygas jų kitoniškos mokymo(si) patirties sklaidai (neigimą nukreipiant konstruktyvia linkme).

Laisvojo (nestruktūruoto) teminio rašinio kaip kokybinio metodo, įgalinančio vaikus (pa)viešinti savo kitoniško/savaiminio mokymo(si) patirtis, taikymo metodika. Pagrindinė filosofinė/metodologinė nuostata, kuria vadovautasi kuriant rašinio taikymo (taip pat ir realizavimo) metodiką yra tokia: norint pažinti vaikystės pasaulio reiškinius, tyrėjas turi prarištėti/prisiartinti prie vaikų pasaulio. Todėl siekiant „įeiti“ į vaikystės pasaulį ir pažinti savaiminį mokymą(si) kaip vaikystės pasaulio reiškinį, būtina jį suprasti ir vertinti pačių vaikų „akimis“ (t. y. iš vaikų, o ne iš suaugusiųjų perspektyvos), priimant jį tokį, koks jis yra, o ne koku nori matyti suaugusieji, ir siekiant išryškinti savaiminiam mokymui(si) pačių vaikų suteikiamas prasmes (Dencik, 2005; Gulløv, 2005a, 2005b; Hviid, 2005; Juodaitytė, 2009b; Juodaitytė, 2010a, 2010b).

Rašinio temos pa(si)rinkimas. Laisvajam vaikų rašiniui siekta parinkti temą, skatinančią vaikus atskleisti savaiminio mokymo(si) kaip *kitoniško* patirtis. Todėl pasikonsultavus su mokytojais (lietuvių kalbos mokytojais ir auklėtojais) bei gavus jų leidimą, kreiptasi į vaikus (besimokančius V–VI klasėse). Susitikimų metu vaikams buvo suprantamai paaiškintas tyrimo tikslas ir paprašyta vaikų pagalbos formuluojant rašinio temą (detalų etinių tyrimo principų realizavimo aprašymą žr. poskyryje 3.4. *Tyrimo etika ir eiga*). Siekiant įgalinti vaikus diskutuoti apie tai, kaip jie supranta savaiminį mokymą(si), organizuotas susitikimų/

¹³ Parengtas kvietimas, lankstinukai, kurie buvo platinami bendrojo lavinimo mokyklose bei viešinami virtualioje erdvėje: <<http://etmc.su.lt/Naujienos.htm>> ir <<http://nvta.puolapiai.lt/Naujienos.htm>> . Detalus lankstinukų (vaikams ir pedagogams), kvietimo turinys pateikiamas atitinkamai – 2, 3, 4 prieduose.

konsultavimosi su vaikais ciklas. Diskusijų turinio išvalgos leido tyrėjui, padedant vaikams suformuluoti keletą galimų laisvojo rašinio temos (pavadinimų) variantų. Paskutiniajame konsultacinio pobūdžio susitikimų ciklo etape vaikai pasirinko temą laisvajam rašiniui („Vasarą namuose aš mokausi nesimokydamas/nesimokydama“). Pažymėtina, jog rašinio tema turi *provokacijos* elementų, nes ji orientuota į „nematomą“/kitonišką vaikų gyvenimo ir mokymo(si) patirtį, įgytą savaiminiame mokyme(si), kuris vyksta vasaros atostogų metu. Šią temą vaikai todėl ir rinkosi, kad ji buvo intriguojanti, provokuojanti, paneigianti formaliojo mokymo(si) indoktrinuojamas vertybes (konkrečias žinias/„produktą“, o praplečiančio mokymo(si) kaip proceso reikšmingumą ir vaiko kaip aktyvaus dalyvio funkcijas).

Rašinio kaip tyrimo instrumento taikymo metodikos parengimas. Analogiškai ir paraleliai (minėtų susitikimų/konsultacijų su vaikais metu) vyko paties rašinio kaip tyrimo instrumento taikymo metodikos rengimas. Diskusijų, inspiruotų konsultacinio pobūdžio susitikimų su vaikais metu, pasiektos/kilusios išvalgos leido tyrėjui „pažvelgti“ į tiriamą reiškinį/objektą (vaikų savaiminį mokymą/si) iš vaikų perspektyvos („vaikų akimis“). Parengti kvietimas ir lankstinukai vaikams ir pedagogams, orientuojantis į jų kaip tikslinių (tyrimo) grupių/dalyvių kitoniškumą. Todėl informacija apie tyrimą (jo tikslą, tyrimą atliekančią instituciją, nurodomas jo reikšmingumas bei nauda, kontaktinė informacija: vardas, pavardė, telefonas, el. paštas, institucija kt.) pateikiama ne tik suprantamai ir aiškiai, bet ir patraukliai, intriguojančiai, dialogine forma, pasitelkiant kasdienėje (atitinkamai – vaikų, pedagogų) praktikoje naudojamą kalbėjimo stilių. Pasitelkiant minėtas priemones kviečiama įsijungti į tyrimą ir siekiama paskatinti: • *vaikus* paviėšinti savo „nematomas“/kitoniškas gyvenimo ir mokymo(si) patirtis, įgytas savaiminiame mokyme(si), kuris vyksta vasaros atostogų metu namų aplinkos sąlygomis; • *pedagogus* (kaip suaugusiuosius) pažinti vaikų savaiminį mokymą(si) ir kartu tam tikra prasme „sugluminti“ juos (suaugusiuosius), siekiant (pa)skatinti/išprovokuoti: smalsumą/domėjimąsi vaikų kasdienybės pasauliu/jų veikla (per vaikų savaiminio mokymą(si) kaip vaikų kasdienybės pasaulio reiškinį/jo pažinimą); būtina dialogą su vaiku, kai žinias apie save perduoda patys vaikai, bei išvalgą/susitelkimą į „nematomais“ suaugusiųjų kultūroje tapusius indoktrinuojančius stereotipus apie vaikų (savaiminį) mokymą(si) laisvoje aplinkoje vasaros atostogų metu (žr. 2, 3, 4 priedus).

Tyrimo duomenų apdorojimo ir analizės metodai. *Kokybinė turinio (content) analizė* (tematizuota, generalizuojanti) taikoma kokybiškai apdorojant duomenis, nagrinėjant tekstus jų rėmuose, remiantis metodologiškai pagrįstais analizės žingsniais. Nagrinėjamas tekstas – vaikų savaiminio mokymo(si) kultūrą reprezentuojantis rašinys „Vasarą namuose aš mokausi nesimokydamas/nesimokydama“ talpina naujas temas, kaip skelbiamąjį (matomą) turinį, ir konteksto informaciją, kaip latentinį (nematomą) turinį (Žydžiūnaitė, 2005). Kokybinė turinio (*content*) analizė taikoma analizuojant vaikų rašinius, ieškant teiginių, susijusių su tyrimo prasme, kurie tematizuojami į generalizuojančias temas, jų prasmes. Tematizuotos kokybinės turinio analizės metodas leidžia atskleisti „slaptąjį“ vaikų savaiminio mokymo(si) kultūros diskursą generalizuojančiomis temomis bei identifikuoti temų prasmes, jų turinį. Kokybinė turinio analizė taikoma vaikų savaiminio mokymo(si) kultūros kaip tiriamo fenomeno raiškos diagnostikai bei leidžia tyrėjui išskirti informantų/vaikų vertybes, interesus, lūkesčius, išryškėjančius jų apmąstymuose/refleksijose apie turimą savaiminio mokymo(si) patirtį (Cormack, 2002).

Vaikų savaiminio mokymo(si) socialinis-edukacinis diskursas apibūdinamas kaip „visuma idėjų, sąvokų ir kategorijų, kurios yra kuriamos, atkuriamos bei keičiamos tam tikrais socialiniais veiksmais, ir kurių dėka fizinei ir socialinei realybėms yra suteikiamos reikšmės“ (Hajer, 1995) Empiriniame tyrime analizuojamas *ne viešasis*, t. y. *įslaptintas* (tematikos požiūriu *daugiaprasmis, pasaulėžiūrinio, vertybinio pobūdžio*) vaikų savaiminio mokymo(si)

kultūros diskursas, vykstantis *kasdienio gyvenimo* diskursyviame lauke (socialinėje lokacijoje), siekiant jį paviešinti.

Diskurso analizė talpina savyje du aspektus – *diskurso turinį ir jo konstravimo kontekstą* (Hajer, 1995; Telešienė, 2006; Juraitė, Telešienė, 2009), šiuo atveju – į vaiką orientuoto savaiminio mokymo(si) paradigmos kontekstą. Vaikų savaiminio mokymo(si) kultūros *diskurso turinys* apima įvairius vaikų „pasisakymus“/„išartis“ apie savaiminį mokymą(si) kaip visumą idėjų, sąvokų ir kategorijų, kurios yra kuriamos, atkuriamos bei keičiamos socialiniais veiksmais ir kurių dėka fizinei ir socialiniai realybei yra suteikiamos reikšmės. Diskurso turinio esmė – diskurso tema (angl. *discourse topic*) kaip globali makrostruktūra (Макаров, 2003). Turinys nusakomas temomis, kurios yra rutuliojamos tekstuose. Temos apibrėžiamos kaip „semantinės makrostruktūros“, kylančios iš „semantiųjų mikrostruktūrų“ (Vand Dijk, 2001). Jos (temos) nusako, apie ką yra diskursas, organizuoja patį diskurso vyksmą ir suteikia bene svarbiausią informaciją apie jį. *Globalią* diskurso temą sudaro *lokali* tema/temos ir „kalbančiojo“ tema/temos.

Diskurso linijškumas (angl. *ordo naturus* – „natūrali tvarka“) reiškia, jog *lokaliuos* vaikų savaiminio mokymo(si) kultūros diskurso temos (angl. *discourse topic entity* vs. *global discourse topic*) yra semantiškai susijusios viena su kita tiek vertikaliai (yra vienoje hierarchinėje makrostruktūroje), tiek horizontaliai (linijškumas). Diskurso *tematiškai tolygus „vystymasis“* (angl. *speaking topically*) pasireiškia tuo, kad buvusio pasisakymo elementas „kalbančiojo“ tema tampa *lokalia* tema sekančios replikos/„išarties“, įjungiant skirtingus tematinės progresijos dialoge variantus (Макаров, 2003). Tematiškai tolygus „vystymasis“ – vienas iš būdų/variantų, išreiškiančių/patvirtinančių globalios ir lokalių diskurso temų atitikimą „kalbančiojo“ temai (ir atvirkščiai – atitikimą su lokaliomis ir globalia diskurso temomis). Vienas iš „kalbančiojo“ temos atitikimo su lokaliomis ir globalia diskurso temomis variantų yra „teminis pokalbis“/„pokalbis pagal temą“ (angl. *speaking on a topic*, Макаров, 2003), pavyzdžiui, vaikai pasakojantys savo vasaros atostogų išpūdžius. *Globali* (bendroji) diskurso tema gali būti pakankamai *laisva* (*ypač kasdienybės pokalbiuose*), o *lokali*os temos atsiranda viena po kitos arba viena iš kitos, viso diskurso visybiškumas užtikrinamas pragmatiškai – per veiklos tipą (kaip veiklos tipas).

Taigi, temos nusako, apie ką yra diskursas, jos organizuoja patį diskurso vyksmą ir suteikia bene svarbiausią informaciją apie jį (Juraitė, Telešienė, 2009). Dažniausiai temos išreiškiamos tematiniuose sakiniuose. Tyrėjas, išanalizavęs ir apibendrinęs šiuos semantinius, leksinius vienetus, gali nusakyti pagrindinę diskurso temą/temas, (t. y. tam tikrus makroteiginius). Turinyje taip pat svarbu, kokie žodžiai yra vartojami ir kokios joms suteikiamos reikšmės. Suteikdami reikšmes „kalbėtojai“ (informantai) vadovaujasi savo požiūriais, nuostatomis, t. y. įvairiomis mentalinėmis struktūromis, todėl jos geriausiai atspindi diskurso dalyvių požiūrius (vaikų pasaulėžiūrą, vertybes). Svarbi diskurso turinį nusakanti analitinė kategorija – *siužetinės linijos*. *Siužetas yra generatyvinio tipo pasakojimas*, leidžiantis veikėjams naudotis tam tikromis kategorijomis, pagal kurias fiziniams ir socialiniams reiškiniams yra suteikiama reikšmė (Hajer, 1995; Telešienė, 2006; Juraitė, Telešienė, 2009). *Diskurso siužetai* – tai pasakojimai apie socialinę realybę. Šiuose pasakojimuose susipynę įvairūs savaiminio mokymo(si) patirties probleminiai vertinimo elementai sudaro simbolinių nuorodų visumą, kuria vadovaujasi veikėjai (vaikai). Nurodant vieną iš siužeto elementų, nurodomas ir visas siužetas. Siužetai ne tik tam tikru būdu apibrėžia problemą (vaikų pasaulėžiūrą, vertybes savaiminio mokymo(si) tema), bet ir pateikia jos sprendimo būdus, atsakinguosius veikėjus, tolesnę socialinės raidos kryptį. Siužetas taip pat nusako tuos žinojimo elementus (pavyzdžiui, mokslas, technologijos), kuriais remiantis galima probleminės patirties (pasaulėžiūros, vertybių/savaiminio mokymo(si) kaip kultūrinės patirties) analizė.

Kontekstas vaikų savaiminio mokymo(si) kultūros diskurso analizėje suprantamas ke-leriojai, pirmiausia kaip edukaciniai, diskursą įgalinantys bei apribojantys tiesioginiai ar/ir sociokultūriniai-istoriniai *kontekstai*, kurių aprašymas ir analizė padeda geriau suprasti ir paaiškinti vykstantį vaikų savaiminio mokymo(si) kultūros diskursą, kritiškai jį įvertinti (Juraitė, Telešienė, 2009). Tradicinio ugdymo/į suaugusiųjų kultūrą orientuotos (mokymo) paradigmos kontekstas pozicionuojamas kaip (ap)ribojantis vaikų savaiminio mokymo(si) kultūros diskursą, jo socialinių-edukacinių prasmų vertingumą. Toks kontekstas savyje implikuoja vaikų savaiminio mokymo(si) kultūros (ne)priimtinumą suaugusiųjų kultūrai, nes vaikai nėra suvokiami kaip savo mokymo(si) kultūros kūrėjai. Alternatyvioji/postmodernioji mokymo(si) paradigma pozicionuojama kaip į vaiką orientuota, įgalinanti vaikų savaiminio mokymo(si) kultūros diskursą ir jo socialinių-kultūrinių, edukacinių prasmų viešimą bei sklaidą. Ši paradigma įprasmina orientaciją į vaiką kaip socialinį-kultūrinį individą ir išreiškia ypatingą santykį su vaiku, kai siekiama ne operuoti jo prigimtimi, o kooperotis su ja. Tokiame kontekste susidaro prielaidos vaikų savaiminio mokymo(si) kultūros reikšmingumo pripažinimui. Tuomet vaikų savaiminis mokymas(is) yra suprantamas kaip jų pačių kuriamos kultūros dalis, priklausanti bendrajai žmogaus mokymo(si) per gyvenimą kultūrai. *Kontekstas* diskurso analizėje suprantamas ir kaip tiesioginis diskurso vyksmas, t. y. vaikų savaiminis mokymas(is), vykstantis namų aplinkos sąlygomis vasaros atostogų metu. Namų aplinka/vasaros atostogos pozicionuojamos kaip „savaime suprantama“ socialinė (vaikų gyvenimo) praktika, priskiriama *kasdienio, rutininio* gyvenimo sričiai. Tačiau būtent tokioje kasdienio gyvenimo praktikoje, turint laisvo laiko ir veikimo laisvę, vaikai atranda ir išnaudoja galimybes mokytis savaiminiu būdu laisvai sąveikaujant su aplinka, pasirenkant mokymo(si) aplinkas, būdus, šaltinius, (susi)kuriant taisykles bei mokantis per autentišką patyrimą „čia ir dabar“. Šis kontekstas suponuoja konstravimą diskurso apie vaikų savaiminio mokymo(si) kultūrą kaip įprastą, t. y. *matomą, tačiau nepastebimą* vaikų kasdienio gyvenimo reiškinių/fenomeną (jo tyrimą/pažinimą siekiant padaryti „matomą“, t. y. paviešinti jo prasmingumą/reikšmingumą). Diskurso turinys konstruojamas kontekste į vaiką orientuotos paradigmos/į vaiką orientuoto savaiminio mokymo(si), vykstančio vasaros atostogų metu – laisvo kasdienio gyvenimo sąlygomis. Taigi, į vaiką orientuoto savaiminio mokymo(si) diskursas konstruojamas paradigmų (kaitos) metakontekstuose.

Kokybinių tyrimo duomenų analizės strateginis modelis. Empirinio tyrimo duomenų analizės strategija bei procedūros grindžiama *temos/tematizavimo koncepcija*. Mokslininkų (Žydžiūnaitė, 2005; Bitinas, Rupšienė, Žydžiūnaitė, 2008b), atlikusių temos kaip metodologinio koncepto metaanalizę (Krippendorff, 1980; Van Manen, 1990; Polit, Hungler, 1999; Robson, 2004)¹⁴ teigimu, jam būdingas daugiaprasmiškumas/daugybīgumas, o temų konstravimas/kūrimas yra būdas susieti išryškėjančias prasmines kategorijas/prasmes. Tema (-os) – tai prasmų „gijos“, atsirandančios pasikartojant analizuojamo tyrimo objekto (vaikų savaiminio mokymo(si) raiškos kontekstui ar situacijai, ir yra reguliariai pastebima (-os) tarp prasminių kategorijų, todėl charakterizuojama kaip jas dalijanti/perskirstanti. Be to, tema (-os) (iš)reiškia „patirties struktūros aprašymo aspektą“, aktualizuojant, jog tema (-os) negali būti objektas ar daiktas. Tema atsako į klausimą „kaip?“ ir yra (su)formuluojama jungiant prasmines kategorijas pagal išryškėjusias vieningas prasmes. Tema gali būti suvokiama, kaip teksto latentinio turinio raiška. Pažymėtina, kad kondensuotas prasminis vienetas/prasminė kategorija gali sietis su keliomis (sub)temomis, o tema gali jungti keletą subtemų.

Kokybinio tyrimo rezultatams tinkamiausia yra kokybinė turinio (*content*) analizė (tematizuota, generalizuojanti), leidžianti vaikų savaiminio mokymo(si) kultūros socialinį-edu-

¹⁴ Žr. Žydžiūnaitė, 2005; Bitinas, Ryšienė, Žydžiūnaitė, 2008b.

kacinių diskursą kontekstualizuoti (analizuojant į vaiką orientuotos paradigmos kontekste). Analizė atlikta pagal konceptualųjį temų „tinklelį“. Jį sudarančios tematinės koncepcijos pateikiamos 2 lentelėje.

2 lentelė

Konceptualusis temų „tinklelis“ (tematinės koncepcijos)

Generalizuojanti tema/prasmė <i>Vaikų savaiminio mokymo(si) aplinkų įvairovės įprasminimas</i>			
Tema	Savaiminio mokymo(si) aplinkų įvairovė	Subtemos	Vasara – palanki aplinka savaiminiam mokymui(si)
			Vasaros atostogos – palanki aplinka savaiminiam mokymui(si)
			Vasara – galimybė pakeisti įprastą kasdienybės aplinką
			Vasara, atostogos atitinka vaiko lūkesčius
			Galimybės mokytis įvairiose aplinkose
Generalizuojanti tema/prasmė <i>Įvairių veiklų ir situacijų panaudojimas savaiminiam mokymui(si) (kaip nauja vaiko saviraiškos galimybė)</i>			
Temos	Savaiminis mokymas(is) per veiklas ir situacijas bei jų derinimą	Subtemos	Žaidybinės veiklos ir situacijos
			Pomėgius atitinkanti veikla ir situacijos
			Interesus atitinkanti veikla ir situacijos
			Laisvalaikio veikla ir situacijos
			Darbinė veikla ir situacijos
			Kūrybinė veikla ir situacijos
			Mokymas(is) laisvo komunikavimo sąlygomis
			Mokymo(si) veiklų derinimas
			Mokymas(is) panaudojant rašytinius šaltinius
			Mokymas(is) panaudojant elektronines technologijas
			Mokymas(is) gyvenimo situacijų įvairovėje
			Šeimos narių/artimųjų sudarymas mokymo(si) situacijos
	Savaiminio mokymo(si) situacijų įprasminimas		
Generalizuojanti tema/prasmė <i>Savaiminio mokymo(si) šaltinių įvairovės atradimas</i>			
Temos	Savaiminio mokymo(si) šaltinių įvairovė ir jų derinimas	Subtemos	Mokymas(is) iš savo ir draugo šeimos patyrimo
			Mokymas(is) iš kitų žmonių patyrimo
			Mokymas(is) iš rašytinių šaltinių
			Mokymas(is) iš elektroninių šaltinių
			Mokymas(is) panaudojant kompiuterį
			Mokymas(is) iš įvairaus žanro TV laidų, filmų
Generalizuojanti tema/prasmė <i>Savaiminio mokymo(si) būdų ir formų taikymas</i>			
Temos	Savaiminio mokymo(si) būdai ir jų derinimas	Subtemos	Mokymo(si) būdai
			Nuoseklus mokymo(si) būdų derinimas
			Individualus mokymas(is)
	Savaiminio mokymo(si) formos		Mokymas(is) diadose
			Mokymas(is) grupėse
			Mokymas(is) su šeima ir šeimoje
Generalizuojanti tema/prasmė <i>Savaiminio mokymo(si) kitoniškumą įprasminantys būdai</i>			
Temos	Savaiminio mokymo(si) kitoniškumo įprasminimo būdai	Subtemos	Tėvų pagalba įprasminant savaiminio mokymo(si) kitoniškumą
			Paties vaiko įsijungimas į savaiminio mokymo(si) kitoniškumo įprasminimą
			Savaiminio mokymo(si) lyginimas su formaliu mokymu(si)
			Savaiminio mokymo(si) patirties refleksija/naujų prasmų suteikimas per patirtis/atradimą
	Savaiminio mokymo(si) kitoniškumo įprasminimas		Vertybių perkėlimas

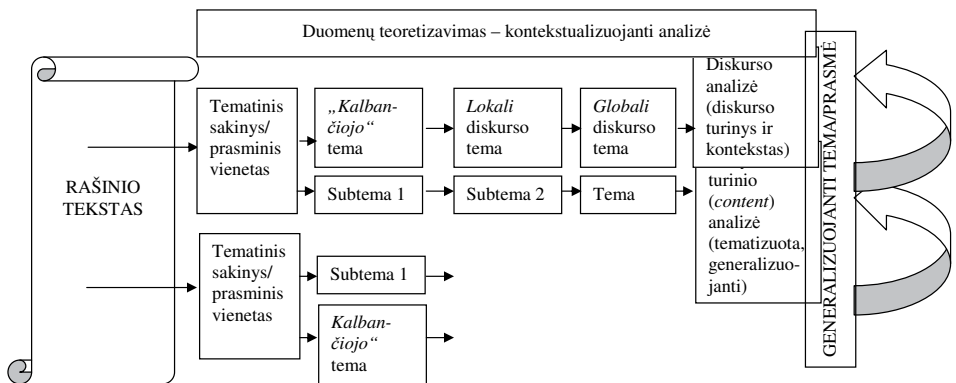
Generalizuojanti tema/prasmė <i>Savaiminio mokymo(si) kaip kūrybinio proceso esmės įprasminimas</i>			
Temos	Savaiminio mokymo(si) proceso esmės įprasminimas	Subtemos	Mokymas(is) kaip prasmingas laiko leidimas/prasminga veikla
			Mokymas(is) per gyvenimo kasdienybės ritualus
Savaiminio mokymo(si) taisyklių raiška			Talismano kaip sėkmingo mokymo(si) simbolio naudojimas
			Laisvė kaip stimulus savaiminiam mokymui(si)
			Galimybė mokytis įvairiu laiku/paros metu
			Galimybė mokytis kaip patinka/kaip norisi
			Neribotų savaiminio mokymo(si) galimybių supratimas
			Savaiminio mokymo(si) taisyklių kūrybos raiškos pobūdis
Generalizuojanti tema/prasmė <i>Vaiko kaip aktyvaus mokymo(si) proceso dalyvio vaidmenys</i>			
Temos	Naujų (besimokančiojo ir socialinių) vaidmenų prisiėmimas	Subtemos	Prisiėmimas naujo/atsakingo vaidmens
			Prisiėmimas konsultanto vaidmens
Transformacija suaugusiojo vaidmenų			Prisiėmimas „besimokančio mokytojo“ vaidmens
			Prisiėmimas aktyvaus vaidmens
			Mokymosi stereotipų paneigimas
			Tradicioniai vaidmenys
		Nauji/postmodernūs vaidmenys	
Generalizuojanti tema/prasmė <i>Vaiko kaip kūrybinio proceso autoriaus raiška</i>			
Temos	Vaiko autorystės įprasminimas	Subtemos	Mokymosi kaip saviraiškos pasiekimų įprasminimas
	Nauji vaidmenys kaip besimokančiojo identiteto raiška		Socialiniai vaidmenys
			Kūrybiniai vaidmenys
Vaiko kaip besimokančiojo identiteto įprasminimas (aš ir kiti)			Profesiniai vaidmenys
			Mažo vaiko kaip kitoniško besimokančiojo identiteto raiška
			Vaiko kaip kitoniško besimokančiojo identiteto raiška
		Savo išskirtinumo suvokimas	
Generalizuojanti tema/prasmė <i>Mokymo(si) prasmės supratimas žmogaus kaip socialinio-kultūrinio veikėjo kontekste</i>			
Temos	Žmogaus mokymo(si)/pažinimo procesų ir mokslo įprasminimas	Subtemos	Žmogaus mokymo(si) kaip socialinio proceso įprasminimas
			Mokslo įprasminimas
	Mokymas(is) kaip žmogaus socialinio-kultūrinio veiksmo įprasminimas		Mokymo(si) per gyvenimą prasmų pajautimas
			Mokymo(si) reikšmingumo gyvenimui supratimas
	Įsijungimas į mokymą(si) per gyvenimą kaip besimokančio (savaiminiu būdu) vaiko autorystės raiška		Besimokančiojo autorystės raiška, atrandant mokymo(si) per gyvenimą privalumus

Pateiksime kokybinių tyrimo duomenų tematizavimo pavyzdį (žr. 1 pav.). Atliekant rašinių „Vasarą namuose aš mokausi nesimokydamas/nesimokydama“ turinio interpretacinę analizę, informacija (prasminiai/analitiniai vienetai) skaidoma į žemesnio ir aukštesnio lygmens temas/kalbančiojo“ ir „lokalias“ temas (atitinkamai į *subtemą 1* ir *subtemą 2*). Prasminės kategorijos (temos ir subtemos) formuluojamos kokybinės turinio (*content*) analizės procese. Suskaidžius rašinio „tekstą į prasminius vienetus, kiekvienas jų nagrinėjamas atskirai“ (Bitinas, Rupšienė, Žudžiūnaitė, 2008b, p. 86). Pirmoji subtema (*subtema 1*) – žemesnio koncepcinio lygmens „etiketė“ sukuriama sutrumpinus ir apibendrinus rašinio teksto dalį (prasminį vieneta). Šiai subtemai suteikiama aukštesnio koncepcinio lygmens „etiketė“ – antroji subtema (*subtema 2*). Antrai subtemai suteikiama aukščiausiojo lygmens „etiketė“, t. y. tema, kuri laikoma pagrindine/centrine. Temų/subtemų prasminis turinys vizualizuojamas 1 pav.

Diskurso tematiškai tolygus „vystymasis“ reiškia „kalbančiojo“ temos atitikimą su <i>lokaliomis</i> ir <i>globalia</i> diskurso temomis			
TEMA	SUBTEMA 2	SUBTEMA 1	AUTENTIŠKI TYRIMO DALYVIŲ TEIGINIAI (tematinis sakiny/prasminis vienetas)
	← <i>Lokali</i> diskurso tema	„Kalbančiojo“ tema	„.....“
<i>Globali</i> diskurso tema	<i>Lokali</i> diskurso tema	„Kalbančiojo“ tema	„.....“
		„Kalbančiojo“ tema	„.....“
	← <i>Lokali</i> diskurso tema	„Kalbančiojo“ tema	„.....“
		„Kalbančiojo“ tema	„.....“
Diskurso linijiškumas („natūrali tvarka“) – <i>lokali</i> os diskurso temos semantiškai susijusios viena su kita tiek vertikaliai (yra vienoje hierarchinėje struktūroje), tiek horizontaliai			
TEMA (<i>Globali diskurso tema</i>)	SUBTEMA 2 (<i>Lokali</i> os diskurso temos)	SUBTEMA 1 („ <i>Kalbančiojo</i> “ temos)	AUTENTIŠKI TYRIMO DALYVIŲ TEIGINIAI (tematinis sakiny/prasminis vienetas)
Savaiminio mokymo(si) aplinkų įvairovė	Vasara – palanki aplinka savaiminiam mokymui(si)	Vasarą galima mokytis nepatiriant sunkumų	„ <i>Gali mokytis specialiai nesimokydamas. Būtent tokią patirtį įgijau šią vasarą.</i> “ (R18, 1 ¹⁴)
		Vasarą galima mokytis to nepastebint	„ <i>Mes patys net nepastebim, kiek daug galime išmokti.</i> “ (R59, 1)
	Atostogos – palanki aplinka savaiminiam mokymui(si)	Vasarą galima mokytis lengvai ir smagiai	„ <i>Visada svajoju, kad mokytis būtų lengva ir smagu. Taisyklės, daugybės lentelė, uždaviniai nekelia ypatingo džiaugsmo. Gal reikia mokytis vasarą?</i> “ (R30, 1)
		Atostogų metu yra laisvo laiko	„ <i>Turime labai daug laisvo laiko <...>. Tuo metu mes galime ne tik puikiai praleisti laisvalaikį, bet ir labai daug patirti, sužinoti nauja. Tai gi ir vasarą galime mokytis.</i> “ (R35, 1)

1 pav. Diskurso analizės strategijos bendrasis modelis

Diskurso analizės strategija (bendrasis modelis) realizuojama tam tikrais „žingsniais“. Konkretaus rašinio/teksto analizės (tematizuojančios ir kontekstualizuojančios) procedūrą iliustruoja 2 pav.



2 pav. Diskurso analizės strategijos „žingsniai“/ procedūros

3.3. Tyrimo imtis

Kokybinio tyrimo imčiai sudaryti netaikomi griežti tūrio reikalavimai, nes duomenų reprezentatyvumą lemia ne atsitiktiniai tiriamųjų parinkimo būdai, o lankstūs vienokie ar kitokie teoriniai teiginiai (Kardelis, 2002). Todėl pagrindinis kriterijus pasirenkant vaikų/informantų skaičių yra galimybė gauti tinkamos tyrimui informacijos (Sale, Lohfeld, Brazil, 2002). Parinkti stebėjimo objektai, kurie pakankamai informatyvūs: žvalgomajame tyrime daugiausia informacijos apie savaiminį mokymą(si) pateikė būtent 10–12 metų vaikai, besimokantys V–VI klasėse. Laisvajam (nestruktūruotam) teminiam rašiniui rašyti pasirinkti būtent 10–12 metų amžiaus vaikai, todėl, kad jų išvystyta rašto kalba/jie yra pajėgūs raštu išsakyti mintis. 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 mokytojo 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. 10–12 metų amžiaus vaikai pasirinkti ir todėl, kad jie jau turi skirtingos patirties (formaliojo, neformaliojo ir savaiminio mokymo(si)), geba ją apibūdinti raštu ir jiems tinkama rašinio forma. Be to, Piaget (2002) teigimu, nuo 11 metų vaikai pradeda logiškai mąstyti ir jau gali reflektuoti savo patirtį.

Tyrimo imtis sudaryta remiantis kokybinio tyrimo imties metodologiniais parametrais. Tyrimo imties populiaciją sudaro 120 vaikų (10–12 metų), kurie mokosi Šiaulių ir Panevėžio miestų bendrojo lavinimo mokyklų V–VI klasėse. Kokybinio tyrimo pagrindą sudarė rašinių „Vasarą namuose aš mokausi nesimokydamas/nesimokydama“ rengimas. Iš gautų 120 vaikų rašinių kokybinei interpretacinei tyrimo duomenų analizei buvo atrinkti 88 tekstai. Pagrindinis atrankos kriterijus – galimybė kuo išsamiau ir tiksliau apibūdinti tiriamą reiškinių. Dalis rašinių neanalizuojami dėl ne tokio „turtingo“/„sodraus“ turinio ir apimties (pateikiami vienas – du sakiniai; formuluoti kitaip). Mokslininkų teigimu, „toks imties dydis yra pakankamas kokybiniam tyrimui realizuoti ir aktualiam fenomenai giliai, intensyviai, o ne ekstensyviai ištirti; juo labiau, kad kokybiniame tyrime reikalingas ne respondentų kiekis, o pateikiamos informacijos turinio apimtis, gilumas ir prasmingumas“ (Bubnys, 2009, p. 66). Informantų skaičių apsprendžia teorinis „prisotinimas“, kuris išryškėja analizuojant duomenis – tekstas ar kito kokybiniam tyrimui naudojamo artefakto, pavyzdžiui, refleksijos, dieneraščio (šiuo atveju rašinio) turinys, kuriame pakartojami visi elementai iki konkretaus analizės vieneto, leidžia toliau neanalizuoti kitų informantų pateiktą analizės vienetą (Žydžiūnaitė, 2006), šiuo atveju vaikų rašinių raštu. Šiame tyrime kiekvienam iš 88 rašinių tyrėjas rasdavo naujų elementų, todėl buvo išanalizuoti visi informantų pateikti analizės vienetai. Aktualizuotinas dar vienas tyrimo imties sudarymo aspektas, tai yra *tyrimo dalyvių savanoriškumo principas*. Organizuojant tyrimą kai kuriose mokyklose besimokantys vaikai nepareišė noro dalyvauti tyrime.

Tyrimo imtis sudaryta taikant du metodus: tikslinės ir patogios atrankos. *Tikslinė*, dar vadinama kriterijumi¹⁵ grindžiama atranka (Bitinas, 2002, Ramanauskaitė, 2002; Valackienė, 2007; Valackienė, Mikėnė, 2008). Tai strategija, pagal kurią informantai buvo atrinkti apgalvotai, norint gauti svarbią informaciją, susietą su tyrėjui reikšmingu kontekstu bei kurių pasirinkimą lemia suformuluoti probleminiai tyrimo klausimai ir uždaviniai.

Patogioji atranka – kokybiniuose tyrimuose taikomas tyrimo imties sudarymo būdas, kai atrankami prienamiausi generalinės aibės vienetai (Rupšienė, 2007). Šiaulių (5 mokyk-

¹⁵ Kriterijus gali būti vidinis (duomenys apie patirties egzistavimą) ir išorinis (tiriamuosius parenka ekspertai) (žr. Bitinas, 2006).

los) ir Panevėžio (8 mokyklos) vaikai tyrimo dalyviais buvo pasirinkti dėl geografiškai artimesnių didžiųjų miestų mokyklų vadovų leidimo, savanoriško vaikų ir tėvų dalyvavimo.

Pasirinkti atrankos metodai atitinka kokybinio tyrimo tikslus, nes čia reikia išsamiai aprašyti tiriamą fenomeną, siekiant užtikrinti svarbių temų reprezentavimą, o ne pateikti procentinį santykį, išreiškiantį (sub)temų pasiskirstymą (Žydzūnaitė, 2005).

Kokybinės vaikų rašinių analizės tikslas – identifikuoti prasmes, kurias vaikai suteikia savaiminiam mokymui(si). Vienodo kokybinės analizės būdo nėra, todėl gauta informacija suvokiama kaip visuma, kuri suteikia informacijos apie vaikų savaiminio mokymo(si) kultūrą apskritai bei jos, kaip tam tikro vieneto (šiuo atveju savaiminio mokymo(si) kultūros diskurso), turinį bei struktūrą (Masiliauskienė, 20008). Duomenys buvo gauti ne iš vieno individo, t. y. vaiko, bet iš jų grupės, todėl vaikų, kaip individų, skirtumų nepaisoma, nes pastarieji nėra skirtingi kintamieji dydžiai.

3.4. Tyrimo etika ir eiga

Socialiniuose-educaciniuose tyrimuose, ypač tuose, kuriuose dalyvauja vaikai, tyrimo etikos paisyimas yra vienas svarbiausių aspektų. Vykdam tyrimą laikytasi pagrindinių socialiniuose-educaciniuose tyrimuose išskiriamų etinių principų: savanoriškumo, geranoriškumo, privatumo ir pagarbos, teisingumo, informacijos tikslumo, anonimiškumo ir kt. (Charles, 1999; Kardelis, 2002; Žydzūnaitė, 2006; 2007).

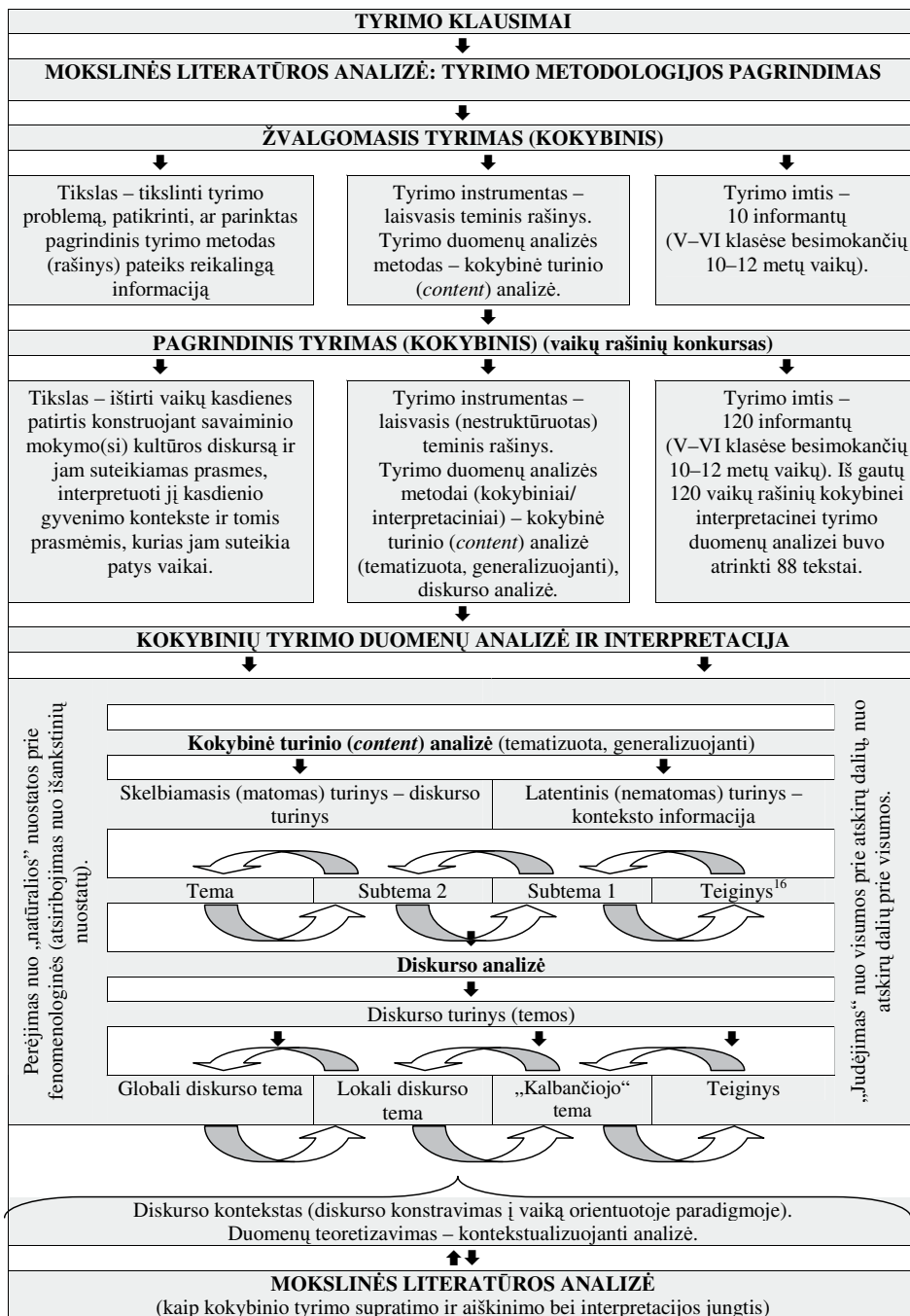
Atliekant tyrimą, kuriame dalyvauja vaikai, būtinos dvi fazės: *konsultavimasis su suaugusiais*, atsakingais už vaikus, *prašymas jų leidimo ir kreipimasis į pačius vaikus* (Kardelis, 2002; Šaparnytė, 2007). Todėl buvo tariamasi su suaugusiais (pedagogais, tėvais), prašyta jų leidimo atlikti tyrimą. Suaugusiesiems ir vaikams buvo paaiškinta, jog dalyvavimas tyrime yra savanoriškas, garantuojamas anonimiškumas, paliekama laisvo apsisprendimo galimybė atsisakyti dalyvauti tyrime arba pasitraukti iš jo.

Šie etikos principai realizuoti tiek žvalgomajame, tiek pagrindiniame tyrime. *Žvalgomajame tyrime* minėti etikos principai realizuoti betarpiškai. Dėl tyrimo atlikimo patogumo jis buvo organizuojamas mokykloje vaikams priimtinu laiku, gavus žodinį institucijos/mokyklos administracijos sutikimą. Iš anksto suderinus laiką ir vietą su tyrimo potencialiais dalyviais buvo kreiptasi į pedagogus (lietuvių kalbos mokytojus bei auklėtojus), po to klasėse buvo kreipiamasi į vaikus, aiškiai bei suprantamai paaiškinti tyrimo tikslai ir uždaviniai, tyrimo nauda, koks bus grįžtamasis ryšys bei prašoma jų sutikimo dalyvauti tyrime. Suaugusiesiems ir vaikams buvo paaiškinta, jog dalyvavimas yra savanoriškas, garantuojamas anonimiškumas bei paliekama laisvo apsisprendimo galimybė atsisakyti dalyvauti tyrime arba pasitraukti iš jo. *Tyrimo* metu etikos principai realizuoti rengiant tyrimo instrumento/metodo taikymo metodiką (paruošti lankstinukai ir kvietimas, žr. 2, 3, 4 priedus).

Vaikų savaiminio mokymo(si) kultūros socialinio-educacinio diskurso empirinis tyrimas atliktas dviem etapais:

- Žvalgomasis tyrimas (laisvasis/nestruktūruotas teminis rašinys „Vasarą namuose aš mokausi nesimokydamas/nesimokydama“) atliktas 2009 m. rugsėjo mėn. Šiuo tyrimu siekta tikslinti tyrimo problemą, patikrinti, ar parinktas pagrindinis tyrimo metodas (rašinys) pateiks reikalingą informaciją;
- Pagrindinis tyrimas atliktas 2009 m. spalio mėn. – 2010 m. balandžio mėn. (vaikų rašinių konkursas). Juo siekta, taikant laisvąjį (nestruktūruotą) teminį „Vasarą namuose aš mokausi nesimokydamas/ nesimokydama“ rašinį, ištirti vaikų kasdienės patirtis konstruojant savaiminio mokymo(si) kultūros diskursą ir jam suteikiamas prasmes, interpretuoti jį kasdienio gyvenimo kontekste ir tomis prasmėmis, kurias jam suteikia patys vaikai.

Išsami vaikų savaiminio mokymo(si) kultūros socialinio-educacinio diskurso teorinio ir empirinio tyrimo struktūra pateikta 3 pav.



3 pav. Vaikų savaiminio mokymo(si) kultūros socialinio-educacinio diskurso į vaiką orientuotoje paradigmoje tyrimo struktūra

Žvalgomojo tyrimo metu ne tik siekta tikslinti tyrimo problemą, patikrinti, ar parinktas pagrindinis tyrimo metodas (rašinys) pateiks reikalingą informaciją, bet ir suformuluoti laisvojo (nestruktūruoto) rašinio temą, atitinkančią vaikų kitiškos mokymo(si) (savaiminio) patirtį. Formuluojuotą rašinio temą (jos pavadinimą), pirmiausia konsultuotasi su pedagogais (kaip suaugusiais, atsakingais už vaikus) ir prašyta leidimo susitikti su vaikais/kreiptis į vaikus, besimokančiais V–VI klasėse. Laisvojo rašinio temos formuluoatės paieškos vyko įjungiant vaikus. Susitikimų-konsultacijų ciklo metu su vaikais kalbėtasi ir diskutuota apie savaiminį mokymą(si), po to tyrėjas (kartu su vaikais) formulavo keletą galimų laisvojo rašinio temos pavadinimų. Pažymėtina, jog rašinio tema, t. y. jos pavadinimas „Vasarą namuose aš mokausi nesimokydamas/nesimokydama“, buvo pačių vaikų laisvai pasirinkta iš kartu su tyrėju suformuluotų galimų variantų.

Pagrindinis tyrimas realizuotas nuosekliai. Pirmiausia Šiaulių ir Panevėžio bendrojo lavinimo mokyklų administracijoms buvo išsiųsti vokai su laišku, kvietimais (žr. 4 priedą) ir lankstinukais (vaikams ir pedagogams, žr. atitinkamai 2, 3 priedus), kuriuose suprantamai ir aiškiai buvo pateikta informacija apie tyrimą, jo tikslą, tyrimą atliekanti institucija, nurodomas jo reikšmingumas bei nauda potencialiems tyrimo dalyviams ir kviečiama dalyvauti tyrime. Taip pat nurodyta kontaktinė informacija ir informacija apie disertacijos autorių (vardas, pavardė, telefonas, el. paštas, institucija), pateikti paaiškinimai, kaip dalyvauti tyrime bei pareikšta padėka už dalyvavimą. *Lankstinukais* vaikams ir pedagogams kaip motyvacinėmis priemonėmis siekta sudominti tyrimu ir paskatinti informantus (vaikus) įsitraukti į tyrimą, pasidalinant savo kitiškos/savaiminio mokymo(si) patirtimi (atskleisti savo patirtį „išsiskant“ laisvuose teminuose rašiniuose).

Su tyrimo dalyviais (tiek suaugusiais, tiek vaikais) buvo sutarta, jog jie turės galimybę susipažinti su gautų duomenų rezultatais (kokybinio tyrimo rezultatų pristatymas/viešinimas ir sklaida realizuota 2010 m. gegužės 28 d., pasitelkiant vaikų patirčių sklaidos forumą „*Kaip aš mokausi ir išsiuosi*“ (vasaros atostogų metu), Šiaulių universiteto bibliotekoje, žr. 5, 6, 11, 12 priedus). Paisant metodologinių rekomendacijų padėkoti į tyrimą įsijungusiesiems, o ypač vaikams (Kardelis, 2002), forumo metu jiems buvo įteiktos padėkos (žr. 7 priedą), nedideli simboliniai suvenyrai (žr. 9 priedą) bei elektroninio formato knyga su tyrimo dalyvių rašiniiais (žr. 10 priedą), kurie pateikiami nenurodant duomenų, leidžiančių identifikuoti konkrečius vaikus. Vaikų rašiniai publikuoti gavus suaugusiųjų bei pačių vaikų sutikimą. Be to, padėkota ir pedagogams, koordinavusiems vaikų dalyvavimą konkurse, įteikiant jiems pažymėjimus (žr. 8 priedą).

4. KOKYBINIO TYRIMO REZULTATAI: VAIKŲ SAVAIMINIO MOKYMO(SI) KULTŪROS DISKURSO RAIŠKA Į VAIKĄ ORIENTUOTOJE PARADIGMOJE

4.1. Savaiminio mokymo(si) prasmingumas vaikams namų aplinkos sąlygomis

Kokybinio tyrimo rezultatai analizuojami kontekste klausimo: *Kokias prasmes vaikai (su)teikia savaiminiam mokymui(si) namų aplinkos sąlygomis ir aplinkoms, kurias atranda bei panaudoja savaiminiam mokymui(si) namuose?* Atlikus vaikų diskurso apie savaiminio mokymo(si) sąlygas namų aplinkoje analizę išskirta viena generalizuojanti prasmė, kurią sudaro viena tema.

Generalizuojanti prasmė *Vaikų savaiminio mokymo(si) aplinkų įvairovės įprasminimas* (žr. 13 priedo 1 lentelę) pozicionuojasi į temą „Savaiminio mokymo(si) aplinkų įvairovė“, kurią sudaro penkios subtemos: „Vasara – palanki aplinka savaiminiam mokymui(si)“, „Vasaros atostogos – palanki aplinka savaiminiam mokymui(si)“, „Vasara – galimybė pakeisti įprastą kasdienybės aplinką“, „Vasara, atostogos atitinka vaiko lūkesčius“ ir „Galimybės mokytis įvairiose aplinkose“. Paanalizuosime generalizuojančią prasmę temomis ir subtemomis (žr. 3 lentelę).

3 lentelė

Aplinkų įvairovės įprasminimas kaip savaiminio mokymo(si) sąlygų raiška

TEMA	SUBTEMA 2	SUBTEMA 1
SAVAIMINIO MOKYMO(SI) APLINKŲ ĮVAIROVĖ	Vasara – palanki aplinka savaiminiam mokymui(si)	Vasarą galima mokytis nepatiriant sunkumų
		Vasarą galima mokytis to nepastebint
		Vasarą galima mokytis išrandant/atrandant
		Vasarą galima mokytis tyrinėjant
		Vasarą galima mokytis eksperimentuojant
		Vasarą galima mokytis iš gyvenimo
		Vasarą galima mokytis būnant su šeima
	Vasaros atostogos – palanki aplinka savaiminiam mokymui(si)	Vasarą galima mokytis lengvai ir smagiai
		Atostogų metu yra laisvo laiko
		Atostogų metu galima mokytis kasdien, labai įvairiai
		Atostogų metu galima mokytis patiriant įspūdžių bei nuotykių
	Vasara – galimybė pakeisti įprastą kasdienybės aplinką	Vasara – kelionių metas
		Vasara – išvykos į tolimas šalis
		Vasara – išvykos į gamtinę aplinką Lietuvoje
		Vasara – svečiavimasis
	Vasara, atostogos atitinka vaiko lūkesčius	Vasara, atostogos – poilsis, nieko neveikimas
		Vasara – pramogos
		Vasara – netikėtumai/naujovės, nuotyčiai
		Vasara – labai daug laisvo laiko pomėgiams

TEMA	SUBTEMA 2	SUBTEMA 1
SAVAIMINIO MOKYMO(SI) APLINKŲ ĮVAIROVĖ	Galimybės mokytis įvairiose aplinkose	Gyvenamoji/šeimos namų aplinka
		Gamtinė močiutės namų aplinka
		Kiemo aplinka
		Kaimo aplinka
		Sodybos aplinka
		Sodo aplinka
		Įvairios gamtinės aplinkos
		Istorinės Lietuvos vietos
		Lietuvos piliakalniai
		Žemaitijos kraštas
		Vaikų vasaros stovyklos (Lietuvoje, Latvijoje)
		Viešosios kultūrinės ir socialinės-praktinės aplinkos

Tema Savaiminio mokymo(si) aplinkų įvairovė. Vasarą ir atostogas vaikai įprasmina kaip savaiminiam mokymui(si) palankias aplinkas. **Subtema 2 Vasara – palanki aplinka savaiminiam mokymui(si).** Per asmeninę patirtį vaikai atranda, kad vasarą galima mokytis nepatiriant sunkumų („Gali mokytis specialiai nesimokydamas. Būtent tokią patirtį įgijau šią vasarą.“ R18, 1). Vaikai supranta, kad savaiminis mokymasis gali vykti to net nepastebint („Vasarą aš kartais ką nors veikiu, o po to pastebiu, kad ir ko nors išmokau. Tokių atvejų buvo daug <...>.“ R45, 1), nes vasara kaip mokymo(si) aplinka suteikia naujų galimybių mokymuisi: • išrandant/atrandant („Vasara kupina ieškojimų ir atradimų <...>.“ R92, 1; „<...> vasarą <...> daug naujo sužinome, pamatome, išrandame.“ R59, 1), • tyrinėjant („<...> vasarą atlikdama savo mažuosius tyrimus aš tikrai daug ko išmokstu ir sužinau.“ R57, 4), • atliekant eksperimentus, kurie kyla iš kasdienybės/kasdienio gyvenimo aplinkybių ir situacijų įvairovės. Šie eksperimentai kelia vaikams naujų klausimų mokymuisi, jo tęstinumui („Buvo ir taip, kai pinigų neužteko ledams. Teko ledus pasidaryti patiems, susišaldžius Coca cola puodeliuose. Pastebėjom, kad pats skanumas ir spalva liko dugne, o viršuje – tik užšalęs beskonis ledas. Tai gal irgi kažkoks dėsnius?“ R36, 5).

Vasaros aplinkos palankumas savaiminiam mokymui(si) įprasminamas per galimybės mokytis iš paties gyvenimo, kaip socialinio-kultūrinio proceso, supratimą („<...> kiekvienais metais beatostogaudama aš išmokstu naujų dalykų. Šiomet išmokau su mama ant laužo virti sriubą, su tėčiu statyti palapinę, seneliai paaiškino ugnies daromą žalą ir kelamus pavojus, o kelionėse sutikti žmonės pamoko savos kalbos. Kiekvienais metais aš vis mokausi ir mokausi. Kitiems tai atrodo beviltiška, bet man tai yra gyvenimo dalis. Juk ką išmoksi – ant pečių nenešiosi.“ R37, 4). Atradus bei panaudojus galimybes mokytis tiesiog „gyvenant“, t. y. įvairiose gyvenimo situacijose (pavyzdžiui, atostogaujant, keliaujant, gaminant valgį, laisvai komunikuojant), vaikai aiškina, jog savaiminis mokymasis yra kasdienio „gyvenimo dalis“. Vaikai sieja gyvenimą su mokymu(si) ir per tas sąsajas atranda gyvenimo prasmingumą. Šiame kontekste buvimo su šeima, kaip naujos mokymo(si) aplinkos/situacijos, patyrimas teikia vaikams pasitenkinimą, džiaugsmą bei laimės pojūtį: „Aš patenkinta, kad galiu mokytis ir vasarą. Tai man teikia didelį džiaugsmą. Būti su šeima, mokytis iš savo tėvų pažinti gamtą, miestus ir kitus dalykus – didžiausia laimė.“ R31, 5.

Subtema 2 Vasaros atostogos – palanki aplinka savaiminiam mokymui(si). Vasaros atostogų aplinkoje vaikai atranda, jog mokytis galima lengvai ir smagiai: „Visada svajoju, kad mokytis būtų lengva ir smagu. Taisyklės, daugybės lentelė, uždaviniai nekelia ypatingo

džiaugsmo. Gal reikia mokytis vasarą?“ R30, 1. Galimybę mokytis **kitoniškai**, t. y. savaiminio mokymo(si) būdu, vaikai sieja su **laiku, laisvu** nuo formaliojo mokymo(si), kurį per atostogas galima panaudoti ne tik laisvalaikiui, bet ir naujam patyrimui įgyti. Tai reiškia, jog savaiminis mokymas(is) tampa prasminga laisvalaikio leidimo forma, nes laikas, kurį vaikai skirdavo formaliajam mokymui(si) tampa laisvas. Todėl atsiranda galimybių mokymui(si) panaudoti laisvalaikį, kai laisvai pasirinkdamas veiklą, atitinkančią pomėgius, interesus vaikas mokosi patirdamas naujų dalykų („*Turime labai daug laisvo laiko <...>. Tuo metu mes galime ne tik puikiai praleisti laisvalaikį, bet ir labai daug patirti, sužinoti nauja. Taigi ir vasarą galime mokytis.*“ R35, 1). Vaikai supranta, kad atostogų aplinkoje tampa nesusieti formaliais įpareigojimais, kuriuos jiems deleguoja kiti (suaugusieji), dėl ko mokymas(is) būna nuobodus („*Tada nereikia sėdėti prie vadovėlių, atlikinėti įvairias, o kartais ir nuobodžias užduotis.*“ R18, 1). Todėl laisvės mokytis/mokymo(si) laisvės pojūtis atsiranda vasaros atostogų aplinkoje – tada, kai įsipareigojimo mokytis vaikams nedeleguoja kiti. Mokymo(si) laisvės patyrimas leidžia vaikams formuluoti išvadą (ją vaikai formuluoja patyrę mokymo(si) laisvę), jog ir vasarą galima mokytis. **Turint laisvo laiko ir veikimo laisvę**, suteikiama prasmė kasdienybei kaip savaiminio mokymo(si) aplinkai ir mokymui(si) iš kasdinių dalykų. Kasdienė aplinka, kuri suprantama kaip rutininė, tampa kitokia, t. y. įprasminama kitaip, nes joje vaikai išvelgia galimybes mokytis („*Vasara – pats mylimiausias mokinių metų laikas. Nereikia eiti į mokyklą, nieko rašyti, darai ką nori, tačiau kasdieniai dalykai irgi gali daug ko išmokyti.*“ R40, 1). Tokiame kontekste įsijungia mokymas(is) per emocijas/emociniai mokymo(si) būdai. Tuomet paties vaiko sukuriama/konstruojama jam pačiam, jo mokymui(si) emociškai palanki aplinka, kuriai būdingas įkvėpimas, puiki nuotaika. Tai reiškia, kad mokymas(is) tampa savitai puikus, kelia teigiamas emocijas, nes vaikai **gali mokytis savaip** – pasirinkdami mokymui(si) fiziškai ir emociškai komfortišką aplinką: „*Vasaros atostogos – puikus laikotarpis mokytis savaip. Įdomiausia mokytis gamtoje, kur šviečia saulutė ir šilta, tai yra vidurdienis. Kaip ramu, šilta ir gera, yra įkvėpimas ir nuotaika puiki. Mokslas yra tiesiog savaip puikus.*“ R72, 1. Tokiu būdu suvokiami savaiminio mokymo(si) pranašumai: mokymas(is) yra įdomus, kai puiki nuotaika ir yra įkvėpimas, ko nėra/pasigendama formalaus mokymo(si) aplinkoje. Mokymas(is) yra malonus – tai vėl, tarsi iš naujo, patyrę, vaikai formuluoja išvadą, kad mokslas yra savaip puikus. Vaikai naujai išvelgia, kad mokymas(is) savaip puikus, nes jis **kitoks**. Vaikai patiria/supranta mokymo(si) svarbą jiems patiems asmeniškai ir tas jausmas vaikams yra naujas.

Vasaros atostogų aplinkoje savaiminiu būdu galima mokytis kasdien ir labai įvairiai („*Tokiu būdu [iš tikro nesimokant, t. y. mokantis savaiminiu būdu] mes galime mokytis įvairiai. Pavyzdžiui, lankydami svečioje šalyje mes sužinome apie jos religiją, papročius. Ir taip kasdien.*“ R70, 1). Tvirtinimas/supratimas, kad mokytis galima „kasdien“ yra labai svarbus – tai reiškia, jog vaikai išvelgia mokymo(si) proceso (-ų) nenutrūkstamumą/dinamiką, nuolatinį jo/jų pobūdį. Atsirandus/esant galimybėms, sąlygoms mokytis patiriant išpūdžių bei nuotykių, įgyjama enciklopedinių žinių („*Šią vasarą aš tikrai patyriau neišdildomų išpūdžių ir taip pat nemažai sužinojau.*“ R103, 4; „*<...> su savo šeima vykau į Izraelį. Didžiulį išpūdį paliko tai, kad Jeruzalėje susipina trys tikėjimai. Judėjai, krikščionys ir musulmonai Jeruzalę laiko šventuoju miestu. Viena ir ta pati vieta yra šventa jiems visiems. Įveikęs visos nakties kopimą į Mozės kalną ir ten pasitikęs pirmuosius saulės spindulius supranti, kad egzistuoja kažkas didesnis už mus.*“ R28, 3). Tačiau svarbiausia yra tai, jog vaikai mokosi/pradeda pajauti kontekstą ir suprasti, kad bet koks konteksto pasikeitimas sudaro naujas galimybes mokytis. Jeigu vaikai turėtų galimybę pajauti kontekstą taip pat ir formaliojo mokymo(si) aplinkoje, mokymas(is) leistų/sudarytų prielaidas ugdytis kitas vertybes, t. y. mokymas(is) taptų/būtų jiems patiems prasmingas ir leistų/sudarytų galimybes ugdytis verty-

bes. Būtent išpūdžių patyrimas tampa vidiniu stimulu, motyvacija vaikams siekti naujų žinių: „*Didžiausią išpūdį man paliko Šatrijos kalva. <...>. Būtent tai mane paskatino sužinoti apie Šatrijos kalvą kuo daugiau.*“ R1, 3. Be to, mokydami savaiminiu būdu vaikai net nusistato savo mokymo(si) turinį, nes žino, kokioje srityje jiems reikia gilinti žinias.

Subtema 2 Vasara – galimybė pakeisti įprastą kasdienybės aplinką. Vasara suteikia galimybių pakeisti įprastą kasdienybės aplinką ir mokytis naujoje. Keisdami įprastą, rutininę kasdienio gyvenimo aplinką, vaikai atranda savaiminiam mokymui(si) palankias aplinkas. Aplinkos kaita vasarą vyksta tarsi savaime ir vaikai jaučiasi tos **kaitos dalyviais**, nes atranda tas naujas mokymo(si) aplinkas ir patys keičiasi su ta aplinka. Kaitą vaikai prilygina judėjimui ir formuluoja išvadą, jog keičiantis aplinkoms ir pats žmogus tampa besikeičiančiu. Tuomet vaikui tampa suprantama vasaros kaita, kaip skatinanti priimti perėjimą iš vienos aplinkos į kitą bei į jų įvairovę, ir tai stimuliuoja jį/ją taip pat keistis, panaudojant mokymui(si) aplinkų suteikiamas/jose atsirandančias galimybes. Matydamas vasaros kaitą vaikas supranta, kad ir jam reikia keistis. Tačiau gamtos ciklo kaitos, t. y. aplinkos keitimosi, supratimas reiškia daugiau, pavyzdžiui, suaugusiajam gali norėtis tiesiog pakeisti aplinką, vaikui tai reiškia ne tik/tiesiog aplinkos pakeitimą, bet kartu ir savo paties keitimąsi bei supratimą gamtos ciklo procesualumo/kaitos. Taigi vasara tapatinama su kelionėmis, išvykomis į tolimas šalis ir/ar gamtines aplinkas Lietuvoje („*Vasarą kelionių metas. Šią vasarą buvau išvykusi į Suomiją. Kelionėje daug ko sužinojau.*“ R103, 1; „*Vasarą visi kažkur išvažiuoja: <...> į užsienį <...>. Visur <...> įmanoma pasimokyti.*“ R44, 1; „*Kiekvieną vasarą aš su tėvais važiuoju į sodą. Sode mėgstu tyrinėti gamtą, nes labai daug sužinau ir pasimokau.*“ R57, 1; „*Mes su šeima kiekvieną vasarą važiuojame išskylauti į gamtą. <...>. Taigi mokytis galima <...>.*“ R48, 6). Teigimas, jog „visur įmanoma pasimokyti“ yra **labai svarbus**, tai reiškia, jog pasikeitimai, kurie vyksta keičiantis aplinkai, vaikui nereiškia siekį tiesiog pabūti kitoje aplinkoje, bet išreiškia siekį panaudoti tą besikeičiančią aplinką savo mokymui(si). Vaikai vasarą sieja ne tik su išvykomis į kitas šalis, bet ir su vaikui nauja aplinka, su buvimu – jam/ vaikui tai reiškia būti kitų žmonių kasdienio gyvenimo aplinkoje (-ose) (būti ne tik savo, bet ir kitų žmonių kasdienio gyvenimo rutinoje). Tai reiškia, jog vaikams tampa įdomus ne tik jų pačių kasdienis gyvenimas, bet jie ieško kasdienio gyvenimo įvairovės („*Iš namų riedame takučiu pas ūkininkus į svečius. Gaila, aš neturiu tokio kaimo, kuriame būtų gyvulių, todėl paprašau, kad man parodytų tvartus.*“ R25, 13). Vasara siejama su svečiavimosi aplinka, kuri savo kitoniskumu stimuliuoja/skatina vaikų smalsumą ir atveria galimybes veiklų įvairovės paieškoms: „*Dažnai vasaros dienas leidžiu pas močiutę. Gyvena ji nuosavame name, tad ir veiklos kur kas daugiau nei daugiabutyje.*“ R13, 2. Vaikams tampa reikšminga tokia aplinka, kurioje jie gali (at)rasti daugiau veiklos (jų įvairovę). Tokiu būdu jie **nori dalyvauti** joje, **tampa veikliais**.

Subtema 2 Vasara, atostogos atitinka vaiko lūkesčius. Vaikai išvelgia, kad vasaros atostogos atitinka jų lūkesčius ir (su)teikia naujas galimybes mokytis. Lūkesčių realizavimo galimybė daro savaiminio mokymo(si) aplinkas labai svarbias. Ir vasara, ir atostogos, kurios būtent vasarą yra ilgos (nes atostogų vaikai turi ir trumpų), vaikų lūkesčių realizavimo kontekste turi daug prasmų. Pirmiausia, rekreacinę prasmę (pailsėti), susijusią su laukimu galimybės pailsėti. Vaikai atranda, kad net „tinginiavimas“ yra poilsavimo forma: „*Aš visada laukiu vasaros. Tada nesinori nieko veikti, galima tinginai. Bet ir taip leidžiant laiką galima daug ko išmokti.*“ R77, 1. Kita vaikų laukiama galimybė – pramogauti („*<...> aš ne tik pramogavau, bet ir daug ko išmokau.*“ R102, 1), dar kita – patirti nuotykių, išpūdžių, kurie vaikui būna netikėti (tie netikėtumai). Todėl vasaros laukimas yra susijęs su naujais nuotykiiais ir mokymu(si) juos patiriant, o pats laukimas tampa nekantraujantis – vaikas nebeturi kantrybės laukti, kada galės mokytis patirdamas nuotykių: „*Su didžiausiu nekantrumu kas-*

met aš laikiu vasaros. Žinau, kad kasmet patirsiu vis naujų nuotykių, kažko išmoksiu.“ R23, 1. Šios galimybės vaikų priimamos sąmoningai, įvertinant jų prasmingumą. Vaikai padaro labai svarbų savaiminio mokymo(si) atradimą: • pirma, jie atranda galimybes (savo lūkesčiam realizuoti), • antra, jie suranda galimybes, kaip jas (tas galimybes) panaudoti (mokymui/si). Galimybes vaikai atranda įvairiais būdais: stebėdami, lygindami ir kt. Tokiu būdu vaikai **tampa aktyvūs, dalyvaujantys**, nes suvokia vasaros kaip metų laiko galimybes, atranda būdų, kaip jas efektyviai panaudoti ir (pa)keisti formalaus mokymo(si) būdus į **kitokius** bei kaupti to **kitokio**, jiems priimtino, mokymo(si) patirtį/patyrimą. Tai naujas iššūkis vaikų gyvenime, nes didesniąją metų dalį jie skiria formaliajam mokymui(si). Tuo tarpu kitokiam/kitoniškam, t. y. savaiminiam, mokymui(si), lieka tik vienas periodas – ilgos vasaros atostogos. Todėl vaikai formuluoja apibendrinančią išvadą, jog vasara – tai laikas pailsėti nuo kitų deleguojamos atsakomybės. Jie suvokia tokios galimybės prasmingumą asmenybiniam augimui (kūrybai ir saviraiškai) („*Vasara – tai metų laikas, kai norisi pailsėti nuo visų vadovėlių, mokyklos aplinkos ir namų darbų. <...>. Ir aš šią vasarą įgijau naujų žinių: daug ką pamaciau ir išgirdau kelionėje, daug išmokau žaisdama su drauge, bet daugiausia sužinojau su tėvais vaikštinėdama po mišką.*“ R21, 1). Įgaudami gebėjimų mokytis vasaros aplinkų įvairovėje ir panaudoti tas aplinkas (mokymui(si) per gyvenimą), vaikai įgyja socialinių gebėjimų mokytis iš gyvenimo, planuoti laiką bei prisiimti atsakomybę. Vasaros, atostogų lūkesčiai siejami su **laisve** **vaiko saviraiškai per laisvą laiką pomėgiams** bei **galimybę organizuoti savo laisvalaikį kaip pačiam patinka**: „*Vasara kiekvienam mokiniui yra labai didelis džiaugsmas. Turime labai daug laisvo laiko, kurį galime praleisti pagal savo pomėgius: keliauti, skaityti knygas, atostogauti pas senelius kaime, pramogauti. Tuo metu mes galime ne tik puikiai praleisti laisvalaikį, bet ir labai daug patirti, sužinoti nauja. Taigi ir vasarą galime mokytis*“ R35, 1. Vaikai daro apibendrinimą, kad vasaros, kartu ir galimybės mokytis savaiminiu būdu laukimas yra būdingas ne išskirtinai kuriam nors vienam vaikui, bet visiems, t. y. **visai vaikų bendruomenei**: „*Manau, kad nerastume nė vieno vaiko, kuris nelauktų vasaros. Ir ne todėl, kad nereikia lankyti mokyklos. Vasarą savo laisvalaikį gali organizuoti taip, kaip pačiam patinka. O ir išmokti gali daug ko.*“ R19, 1.

Subtema 2 Galimybės mokytis įvairiose aplinkose. Vaikai pastebi aplinkų įvairovę, kurioje (t. y. keliose iš mokymo(si) aplinkų, vienoje ar net visose), gali savo mokymo(si) lūkesčius realizuoti, tačiau svarbiausia – vaikai ne tik suvokia, bet ir išnaudoja tas aplinkų suteikiamas galimybes **mokydami si juse** (t. y. **įvairiose aplinkose**). Nors vasaros atostogos tapatinamos su kaita, jų metu vaikai mokosi būti/būdami ir įprastoje kasdienybės, **gyvenamojoje/šeimos namų aplinkoje**. Savaiminis mokymas(is) tampa prasmingo buvimo namų aplinkoje forma. Vaikai tam buvimui suteikia prasmę (į)vertindami ir išnaudodami atsirandančias galimybes mokytis savaiminiu būdu įvairiomis formomis (mokantis vienam/vienumoje ir/ar su kitais – tiek su vaikais, tiek ir su suaugusiaisiais) per dalyvavimą įvairiose veiklose: • užsimant individualia veikla („*Namuose daug knygų skaičiau apie gamtą. Įdomiausias, kuriose aprašomi gyvūnai, tokias ir skaičiau.*“ R25, 14; „*Vasarą tenka ir namuose pabūti. Tuomet aš žiūriu televizorių, skaitau knygas, enciklopedijas ir žaidžiu kompiuterinius žaidimus.*“ R35, 5), • padedant tėvams („*<...> Išmokau dažyti sienas, nes, kai tėtis vasarą jas dažė, aš jam padėjau ir man neblogai pavyko.*“ R11, 2) bei • veikiant grupelėje su kitais vaikais („*Su broliu ir drauge žaidžiame „mokyklomis“, nurašome nuo knygos tekstus, kuriame eilėraščius, rašome rašinėlius.*“ R113, 2).

Vaiko domėjimasis gamta įprasmina **močiutės namų aplinką**, o ypač gamtinę, kaip palankią savaiminiam mokymui(si). Ši (gamtinė) aplinka vaikui tampa asmeniškai svarbi būtent per artimumą močiutės namų aplinkai, kurioje atrandama galimybė mokytis būnant gamtoje ir iš gamtos pagal savo interesus (domėjimasis gamta): „*Labai mėgstu atostogauti kaime*

pas močiutę. Man patinka jos namų aplinka, nes čia knibždėte knibžda daugybė įdomių dalykų. Tai lyg gamtos pažinimo pamokos, kurios prasideda ankstyvą pavasarį ir tęsiasi per visą vasarą. <...>. Labai daug sužinau vasarą atostogaudama pas močiutę kaime. Atsiguli žolėje, žiūri į dangų ir seka tau pasakas plaukiantys debesėliai, besikivirčijantys žvirbliai, nardančios kregždutės. Nėra kada sėdėti prie kompiuterio, nėra ir noro, nes tai, ką jauti ir išmoksti būdamas gamtoje, niekuo nepakeisi. Gamta – pati geriausia mokytoja, nes daug paslapčių sužinau, daug išmokstu nesimokydama.“ R27, 2, 15. Savaiminis mokymas(is) tampa įdomus ir besitęsiantis laike. Tokį mokymą(si) vaikas lygina su „gamtos pažinimo pamokomis“ (formaliojo mokymo(si) kontekstas), tačiau išvelgia jo **kitoniškumą**: mokantis savaiminiu būdu galima pasirenkant kūno fizinę padėtį (mokytis atsigulus žolėje), panaudojant/pasitelkiant emocinius mokymo(si) būdus bei metaforinį mąstymą. Taigi, vaikai atranda naują – savaiminio mokymo(si) kontekstą, kur gali būti laisvi (emocine ir kognityvine prasmėmis) savo pasirinkimuose.

Kita vaikams svarbi savaiminio mokymo(si) aplinka yra **kiemas**. Kiemą kaip mokymo(si) aplinką vaikai įprasmina įvairiais būdais: stebėdami bei žaisdami su kitais vaikais („Tą dieną kiemas dūzgė kaip avilys:berniukai spardė kamuoli, mergaitės šokinėjo, plepėjo, klykavo. Aš, kaip visada, sėdėjau savo ratukuose ir grožėjausi spalvingais ir dar vešliais kiemo gėlynais, mėgavausi medžių pavėsiu.“ R52, 2; „Dažniausiai vasarą su draugėmis žaidžiu kieme. Mokausi žaisti įvairius žaidimus.“ R118, 2). Kieimo aplinkoje vaikai turi galimybę būti laisvi mokymo(si) turinio bei formų pasirinkimo prasme. Pirmiausia, tarsi iš šalies stebinti kiemo aplinkoje įvairia veikla užsiimančius vaikus, atrandama galimybė pozicionuoti save per santykį „aš ir kiti“, išryškinant, o tuo pačiu metu ir priimant savo individualumą/kitoniškumą. Kita vaikams svarbi kiemo aplinkai (su)teikiama prasmė – išbandyti savaiminio mokymo(si) grupėje galimybes (santykių „aš su kitais“/„mes“), kurio vertingumas suvokiamas permaščius tokio mokymo(si) turinį ir pasiekimus. Taigi, kiemas kaip mokymo(si) aplinka įprasminama per galimybes išbandyti save socialiniuose santykiuose/santykių dinamikoje, t. y. jų įvairovėje. Tuo pačiu – išbandyti ir įprasminti santykio su kitais dinamika/dinamiškumą) („aš ir kiti“ ↔ „aš su kitais“ ↔ „mes“).

Veiklos paieškos galimybė suteikia prasmę **kaimo aplinkai**, kai vaikai atranda jos palankumą savaiminiam mokymui(si). „Atsitiktinis“, šeimos poreikių tenkinimo (pagalba proseneliui) sąlygotas buvimas kaime išnaudojamas mokymui(si) diadoje: „Vieną gražią dieną aš su broliu ir tėčiu važiuavau į kaimą, mano proseneliui reikėjo pagalbos taisant namo stogą. Kaime nelabai turėjome ką veikti, bet ne ilgam.“ R102, 1. Tai reiškia, jog laisvoje aplinkoje, kuri iš pirmo žvilgsnio gali atrodyti nesudaranti galimybių veiklai, vaikai imasi aktyvios iniciatyvos patys sumanydami idėjų mokymui(si) per veiklą (net iš pirmo žvilgsnio neįdomioje aplinkoje, tuomet, kai turi veikimo laisvę).

Sodybos aplinką vaikai įprasmina kaip artimą gyvenamajai/šeimos namų aplinkai, kuri yra šiek tiek kitoniška, nes nėra kasdienė. Mokymui(si) sodybos aplinkoje suteikiama ne viena prasmė. Pirmiausia, būdami kartu su tėvais vaikai atranda galimybę juos geriau pažinti (pavyzdžiui, pastebėdami jų pomėgį tam tikrai veiklai, interesus) keičiantis kontekstui/įvairresnėje gyvenamojoje aplinkoje (t. y. ne tik įprastoje kasdienybės rutininėje, bet ir gyvenimo sodybos aplinkoje): „Mums ir namuose labai gera, ypač jauku sodyboje. Mano šeima sugalvojo sodybą pavadinti „Lucky“. Į lietuvių kalbą išvertus reiškia „Laimė“. Mama sode augina daug gėlių. Kai kurių jų pavadinimai labai sunkūs, nelietuviški, bet aš stengiuosi juos prisiminti. Krokai, kanai, petunijos, sulfonijos žydi darželyje.“ R31, 4. Kitą galimybę mokyti vaikai panaudoja patys aktyviai veikdami sodybos aplinkoje ir taip atradami vertybes kasdieniame darbe, kuris tokiu būdu yra įprasminamas: „Dirbdamas sodyboje aš supratau, kad reikia mylėti visus darbus. Tada bus įdomu ir seksis.“ R28, 6.

Smalsumas, siekis pažinti pasaulį realizuojamas mokantis **sodo aplinkoje**, kurioje būdami vaikai atrada ne vieną galimybę, palankią jų savaiminiam mokymui(si) (mokymo(si) individualizavimui): vaikai patys numato savo mokymo(si) turinį (pavyzdžiui, gamtos pažinimas), kuris pasirenkamas atsižvelgiant į aplinką, bei įvertina ir išnaudoja galimybę mokytis pagal savo interesus, pomėgius. Savaiminis mokymas(is) tampa prasmingas, nes vaikas taiko jam pačiam kaip besimokančiajam priimtinius ir patrauklius mokymosi būdus (pavyzdžiui, stebėjimą, tyrinėjimą): „*Didžiąją vasaros dalį aš praleidžiu sode. Ten vasarodama mėgstu stebėti gamtą ir tyrinėti vabaliukų bei gyvūnų gyvenimą, noriu kuo daugiau sužinoti apie mane supantį pasaulį.*“ R8, 1. Ne mažiau svarbu yra tai, jog savanoriškai (savo noru, niekieno neskatinamas) dalyvaudamas darbinėje veikloje vaikas atranda savaiminio mokymo(si) turinį, suvokia jo procesualumą bei įprasmina tokio mokymo(si) pasiekimus, permąstydamas ir apibendrinamas įgytas žinias („*Daug vasaros dienų praleidau sode. Jis yra vaizdingoje vietoje. Stovi namelis, aplink jį svyra įvairiaspalvių gėlių žiedai, kiek toliau matosi keli pomidorų, agurkų, bulvių daigai, stovi nedidelis šiltnami. Visur nušienauta pievelė. Grožį sode kurti padedu ir aš, manęs raginti dirbti nereikia. Sužinojau, kad kiekvieną kartą sodinant augalą visų pirma iškasame duobutę ir pilame vandens, kai susigeria į žemę – pasodiname augalą ir po to vėl palaistome. <...>. Sode aš susipažįstu su gamtos pasauliu*“ R92, 2, 4). Be to, per rutininę (tam tikra prasme – ritualizuotą) darbinę veiklą vaikai įtvirtina savo specifines/veikloje įgytas žinias.

Buvimą **įvairiose gamtinėse aplinkose** vaikai tapatina su galimybe užsiimti mėgstamomis bei keliančiomis teigiamas emocijas veiklomis („*Vasarą labai gera būti gamtoje. Mėgstu maudytis ežere, važinėti dviračiu, uogauti miške. Čia tiek daug gyvybės ir grožio.*“ R35, 3; „*Pasivaikščioję po mišką, daug pamatę, pakvėpavę grynu oru, grįžome namo. Daug išmokau tą dieną. Įgytos žinios man labai praverčia per gamtos pamokas. Ir ne tik. Kai per lietuvių kalbos pamoką pasaką „Eglė žalčių karalienė“, prisiminiau savo išvyką į mišką. Tuomet ir pamoka pasidarė daug įdomesnė. Juk tiek daug jau žinojau apie tuos medžius. Manau, vasarą mokytis yra ne tik daug lengviau, bet ir smagiau, įdomiau.*“ R21, 9). Tuomet vaikai padaro labai svarbų savaiminio mokymo(si) atradimą: formalusis mokymas(is) nėra vienintelė mokymo(si) forma/būdas, o mokymas(is) vyksta ne tik formalioje aplinkoje. Šis atradimas įprasminamas dalijantis asmenine savaiminio mokymo(si) aplinkų įvairovėje patirtimi (skleidžiant šią patirtį). Savaiminio mokymo(si) aplinkos pozicionuojasi į gamtines, istorines-kultūrinės Lietuvos aplinkas, tokias kaip: istorinės Lietuvos vietos („*<...> pamokas <...> istorijos – Kernavėje ir Trakuose...*“ R44, 7), Lietuvos piliakalnių aplinka („*Man labai patinka kalnai. Visada svajojau prie jų nuvažiuoti. Lietuvoje kalnų nėra, yra tik piliakalniai. Todėl vasarą nusprendžiau prie jų nuvykti.*“ R32, 1), Žemaitijos kraštas („*Vieną šios vasaros dieną su tėveliais ir močiute lankiau Žemaitijos kraštą.*“ R1, 2). Šių aplinkų kontekste išryškėja keletą vaikų savaiminiam mokymui(si) svarbių dalykų, t. y. atsiskleidžia ne vieną prasmę (nes mokymui(si) aplinkų įvairovėje vaikai suteikia ne viena prasmę). Pirmiausia, vaikai išžvelgia/atranda kitoniškoje (t. y. ne kasdienėje) aplinkoje slypintį potencialų savaiminio mokymo(si) turinį ir pasinaudoja galimybe jį įsisavinti/mokytis (pavyzdžiui, mokosi istorijos būdami Kernavėje). Kita prasmė yra suponuota vaiko lūkesčių realizavimo galimybės, kuri siejama su aplinkos keitimu/kitoniška aplinka. Svarbu yra tai, jog išžvelgę šią galimybę (realizuoti savo lūkesčius) vaikai nori aktyviai dalyvauti tame kitime/kaitoje ir demonstruoja gebėjimą pasirinkti alternatyvią (-as) aplinką (-as) savo lūkesčių realizavimui (kaip alternatyva kalnų aplinkai pasirenkama piliakalnių aplinka). Tai reiškia, jog stimuliuojami savo lūkesčių vaikai tampa veiklūs savaiminio mokymo(si) procesu dalyviai, ir atranda bei pasinaudoja galimybe pažinti nauja kartu su šeimos nariais – būdami su jais kitoniškoje aplinkoje.

Vaikų vasaros stovyklos (Lietuvoje, Latvijoje) kaip savaiminio mokymo(si) aplinka

(-os) turi keletą prasmių. Pirmiausia, ji/jos sudaro sąlygas/prielaidas mokytis laisvo komunikavimo sąlygomis ir yra orientuota(os) ne į mokymo(si) rezultatus/pasiekimus, o į patį procesą („*Mano vasaros atostogos prasidėjo Žvejukų stovykloje. <...> Grožėdamiesi gamta, bendraudami, mokėmės <...>*“ R28, 2). Kita prasmė atskleidžia, jog vasaros stovyklos aplinka tampa iššūkiu vaikui, kurį priėmęs/įveikęs jis turi galimybę įgyti naujos, ypatingos, todėl turinčios išliekamąją vertę, patirties: „*Ši vasara man buvo ypatinga. Pirmą kartą išvažiavau ilgesniam laikui be tėvų stovyklauti į Latviją, Škedės miestelį. Ten susirinko vaikai iš Lietuvos, Latvijos, net Aliaskos. <...>. Laikas, praleistas stovykloje, liko tik prisiminimuose, o įgyta patirtis visam laikui.*“ R23, 2, 5.

Višiosios kultūrinės ir socialinės-praktinės aplinkos (biblioteka, muziejus, zoologijos sodas, kinas, teatras, kavinė) reikšmingos vaikams įvairiomis prasmėmis. „Specializuotos“ aplinkos, tokios kaip įvairūs muziejai, sudaro prielaidas įgyti ne tik tam tikros srities, specifinių (gamtos, geografijos, istorijos ir kt.), bet ir socialinių-kultūrinių žinių („*Vasara. Atostogos. Išvykstu su tėvais prie jūros. Diena apniukusi. Tikiuosi, nelis. Pirmiausia aplankėme delfinariumą, Jūrų muziejų.*“ R29, 1–2; „*Visai netoli Helsinkio yra Suomelinos sala, kurioje įsikūręs nuostabus lėlių muziejus. Pirmajai šio muziejaus lėlei net 200 metų! Tėveliai čia atrado tokių žaislų, su kuriais ir patys vaškytėje žaidė.*“ R103, 2). Svarbu tai, jog leisdami laiką su tėvais ar draugais viešose kultūrinėse bei socialinėse-praktinėse aplinkose, vaikai patys atranda galimybes mokytis savaiminiu būdu ir jas panaudoja („*Laisvalaikiu aš su tėvais arba draugais einu į kiną, teatrą ar kavinę. <...> mokausi mandagiai, kultūringai elgtis viešojoje vietoje, bendrauti su nepažįstamais žmonėmis.*“ R34, 4). Tai reiškia, kad vaikai vadovauja savo mokymui(si) – aplinkoje atranda mokymo(si) turinį ir taiko jiems patiems tinkamus, patrauklius mokymo(si) būdai, derindami įvairias veiklas, t. y. laisvalaikio su šeima leidimą ir savaiminį mokymą(si).

4.2. Savaiminio mokymo(si) teikiamų naujų galimybių vaikams įprasminimas

Kokybinio tyrimo rezultatai analizuojami kontekste klausimo *Ką vaikams reiškia savaiminio mokymo(si) teikiamos galimybės (įvairovė veiklų, situacijų, mokymo(si) šaltinių, būdų bei formų) ir kaip jie panaudoja jas savaiminiam mokymui(si) namų aplinkos sąlygomis?* Atlikus vaikų diskurso apie savaiminio mokymo(si) galimybes ir turinį analizę, išskirtos trys generalizuojančios prasmės, kurias sudaro penkios temos.

4.2.1. Savaiminio mokymo(si) veiklos ir situacijos

Generalizuojanti prasmė Įvairių veiklų ir situacijų panaudojimas savaiminiam mokymui(si) (kaip nauja vaiko saviraiškos galimybė) (žr. 13 priedo 2 lentelę). Generalizuojanti prasmė pozicionuojasi į dvi temas: • „Savaiminis mokymas(is) per veiklas ir situacijas bei jų derinimą“, kurią sudaro dešimt subtemų („Žaidybinės veiklos ir situacijos“, „Pomėgius atitinkanti veikla ir situacijos“, „Interesus atitinkanti veikla ir situacijos“, „Laisvalaikio veikla ir situacijos“, „Darbinė veikla ir situacijos“, „Kūrybinė veikla ir situacijos“, „Mokymas(is) laisvo komunikavimo sąlygomis“, „Mokymo(si) veiklų derinimas“, „Mokymas(is) panaudojant rašytinius šaltinius“ ir „Mokymas(is) panaudojant elektronines technologijas“) ir • „Savaiminio mokymo(si) situacijų įprasminimas“, kurią sudaro dvi subtemos („Mokymas(is) gyvenimo situacijų įvairovėje“, „Šeimos narių/artimųjų sudarymas mokymo(si) situacijos“). Paanalizuosime generalizuojančią prasmę temomis ir subtemomis (žr. 4 lentelę).

**Įvairių veiklų ir situacijų bei jų derinimo panaudojimas
savaiminiam mokymui(si)**

TEMA	SUBTEMA 2	SUBTEMA 1
SAVAIMINIS MOKYMAS(IS) PER VEIKLAS IR SITUACIJAS BEI JŲ DERINIMĄ	Žaidybinės veiklos ir situacijos	Mokymas(is) žaidžiant
	Pomėgius atitinkanti veikla ir situacijos	Mokymas(is) per patinkančią veiklą
	Interesus atitinkanti veikla ir situacijos	Mokymas(is) kolekcionuojant
	Laisvalaikio veikla ir situacijos	Mokymas(is) pramogaujant iškylos metu
		Mokymas(is) keliaujant
		Mokymas(is) lankantis istorinėse Lietuvos vietose
		Mokymas(is) lankantis Lietuvos regionuose
		Mokymas(is) grybaujant, uogaujant
		Mokymas(is) žvejojant
	Darbinė veikla ir situacijos	Mokymas(is) atliekant buitines/namų ruošos darbus
		Mokymas(is) gaminant valgi
		Mokymas(is) su močiute prižiūrint gėles
		Mokymas(is) dirbant už atlygį
	Kūrybinė veikla ir situacijos	Mokymas(is) gaminant papuošalą
	Mokymas(is) laisvo komunikavimo sąlygomis	Pokalbiai/sąveikos
Bendravimas internetu		
Mokymo(si) veiklų derinimas	Mokymo(si) ir laisvalaikio derinimas	
	Mokymo(si) ir pomėgius atitinkančios bei kūrybinės veiklos derinimas	
	Mokymo(si) ir komunikacinės veiklos derinimas	
Mokymas(is) panaudojant rašytinius šaltinius	Mokymas(is) skaitant knygas, enciklopedijas	
Mokymas(is) panaudojant elektronines technologijas	Mokymas(is) žiūrint televizorių	
	Mokymas(is) panaudojant kompiuterį, kompiuterinius žaidimus, internetą	
	Mokymas(is) panaudojant fotoaparata, mobiliųjų telefoną	
SAVAIMINIO MOKYMO(SI) SITUACIJŲ ĮPRASMINIMAS	Mokymas(is) gyvenimo situacijų įvairovėje	Mokymas(is) per pramogas (pramogaujant)
		Mokymas(is) lankantis svečiuose
		Mokymas(is) per šventes
		Mokymas(is) keliaujant
		Mokymas(is) atostogaujant
		Mokymas(is) poilsiaujant
		Mokymas(is) iš realių gyvenimo situacijų (įveikiant kritines/ nenusipėjamas situacijas)
		Mokymas(is) kasdienybės situacijose
	Šeimos narių/artimųjų sudarymas mokymo(si) situacijos	Mokymas(is) padedant artimiesiems (sudarymas galimybių atskleisti gebėjimus)

Tema Savaiminis mokymas(is) per veiklas ir situacijas bei jų derinimą. Subtema 2 Žaidybinės veiklos ir situacijos. Laisvoje aplinkoje vaikai atranda galimybių mokytis da-

lyvaudami įvairaus pobūdžio veiklose: žaidybinėje, pomėgius bei interesus atitinkančioje, laisvalaikio, darbinėje ir kūrybinėje. **Žaidybinė veikla** pirmiausia įprasminama kaip veikla, būdinga visai vaikų kultūrai/bendruomenei, o ne kuriam nors vienam vaikui. Tai reiškia, jog savaiminio mokymo(si) kontekste žaidybinė veikla įgauna ir kitą prasmę – pozicionuojasi į vaikų kaip besimokančiųjų kultūros/bendruomenės raišką. Konstatuojant, jog vasarą vaikai („mes“) daugiausia laiko praleidžia žaisdami, aktualizuojama, jog mokytis galima ir tokiu būdu, t. y. žaidžiant: „*Vasarą mes daugiausiai praleidžiame žaisdami. Bet ir žaidžiant galima kai ko išmokti.*“ R101, 1. Skleisdami savo asmeninę patirtį vaikai įprasmina **žaidybinės veiklos bei situacijų** panaudojimą mokymui(si). Tai reiškia, kad žaisdami vaikai atranda patrauklias dalykų (matematikos, kūno kultūros) mokymo(si) formas (mokymas(is) grupelėse/diadoje). Ne mažiau svarbu yra tai, jog savaiminio mokymo(si) kaip žaidybinės veiklos metu vaikai turi galimybę patys valdyti mokymui(si) skiriamą laiką, t. y. būdami laisvi savo sprendimuose/pasirinkimuose jie yra pajėgus susitarti, kada pradėti mokytis/mokymosi veiklą, pavyzdžiui, anksti ryte („*Ankštų vasaros rytą mes su draugais sutarėm žaisti gaudynių, taip mokėmės kūno kultūros.*“ R71, 2). Kita žaidybinės veiklos bei situacijų prasmė – mitų/stereotipų paneigimas: reflektuodami apie žaidimo procesualumą vaikai paneigia suaugusiųjų kultūroje vis dar egzistuojantį mitą/stereotipą, jog žaidybinė veikla yra pastangų nereikalaujanti veikla („reikėjo gerokai pagalvoti“, „žaidimas buvo nelegvas“): „*Žaisdama taip pat mokausi. Su seserimi žaidėme kortomis. Reikėjo gerokai pagalvoti, nes tas žaidimas buvo nelengvas. Privalėjome skaičiuoti taškus, kuriuos surenkame pralaimėdamos arba dalindamos kortas. Skaičiavau, kiek jų padaviau, kad nepaduočiau per mažai arba per daug. Taip per vasarą nepamirštu ir matematikos.*“ R47, 3; „*Labiausiai patinka žaisti krepšinį. Žaisdamas šį žaidimą aš išmokau visas jo taisykles, sužinojau garsių krepšininkų pavardes ir jų komandų pavadinimus. Tai puikus būdas pažinti krepšinį.*“ R35, 5. Be to, vaikai atranda, jog pomėgis (krepšiniui, krepšinio žaidimas) yra puikus būdas mokytis, gilinti/plėtoti tam tikros srities/specifines žinias. Tokiu būdu vaikai mokosi ir kito dalyko – ne tik derinti pomėgius su mokymu(si), bet ir mokymą(si) su malonumu, nes atranda, jog savaiminis mokymas(is) teikia malonumą bei įgalina susikurti mokymui(si) patrauklų kontekstą (aplinką/situaciją, veiklą).

Subtema 2 Pomėgius atitinkanti veikla ir situacijos. Vaiko pomėgių bei interesų realizavimo galimybė įprasmina ir kitas savaiminio mokymo(si) veiklas bei situacijas. **Pomėgius atitinkanti veikla ir situacijos** suteikia galimybę vaiko saviraiškai, mokymo(si) individualizavimui. Tokiu būdu galimybė realizuoti save per patinkančią, todėl pačiam vaikui patrauklią veiklą/situacijas, tampa vidiniu mokymosi stimulu. Tuomet vaikas pats save motyvuoja (keldamas sau klausimą, kodėl jis turėtų užsiimti tam tikra veikla, ir pats rasdamas į jį atsakymą), nusistato/apsibrėžia mokymosi turinį (pavyzdžiui, vestuvių papročiai ir tradicijos) bei pasirenka jam pačiam tinkamas bei priimtinas mokymosi veiklas (pavyzdžiui, organizacinę, informacijos paieškos): „*Kad šventė būtų graži ir iškilminga, turėjau pasirūpinti aš. Kodėl aš? Todėl, kad man labai patinka organizuoti, ieškoti informacijos apie vestuvių papročius ir tradicijas.*“ R33, 2.

Subtema 2 Interesus atitinkanti veikla ir situacijos. Kai vaikai turi galimybę užsiimti **veikla, atitinkančią jų interesus**, savaiminis mokymas(is) tampa nuoseklus ir besitęsiantis laike. Pavyzdžiui, kolekcionavimas realizuojant domėjimąsi gamta įprasminamas kaip tokios savaiminio mokymo(si) veiklos būdas/forma („*Gaila, bet mano sugautas vabalas raganosis mirė, nesulaukęs žiemos. Dabar jis yra sudžiovintas ir įdėtas į plastmasinį indelį, apsaugančio jį nuo išorinių poveikių. <...>. Dalis šių vabalų dabar yra sudžiovinti ir įdėti į mano kolekciją.*“ R2, 7–8). Galimybė pažinti gamtą savitai, pačiam vaikui priimtina, todėl patraukliu būdu/per pačiam vaikui priimtina, todėl patrauklią veiklą įgalina (vaiką) mokytis savaiminiu

būdu, pasitelkiant įvairias enciklopedinių žinių kaupimo formas bei numatant jų funkcijas/paskirtį (fotografija/vaizdas, tekstas/aprašymas): „*Namuose turiu didelį albumą, kuriame aš laikau įvairiausių augalų nuotraukas <...>. Bet šis albumas savotiškas, nes šalia aš įklijuoju ir nufotografuoto augalo aprašymą. Tai savotiška mano „Sodo enciklopedija“.*“ R57, 2.

Subtema 2 Laisvalaikio veikla ir situacijos. Laisvalaikio veiklose bei situacijose vaikai atranda galimybių savaiminiam mokymui(si). Permąstę savo laisvalaikio patirtį (veiklas bei situacijas) vaikai formuluoja išvadą, jog galima mokytis pramogaujant su draugais iškylos metu („*Kai patiekalai iškepė, visi [vaikai, iškylos metu, pramogaujant] mokėmės gražiai sutikti svečius savo palapinėje.*“ R50, 7) bei keliaujant („*Vasarą labai paprasta mokytis užsienio kalbos tiems, kurie keliauja į kitas šalis. Kai lankiausi Airijoje, išmokau keletą žodžių, frazių. Iš tiesų labai įdomu bendrauti kita kalba.*“ R48, 5). Tuomet mokytis vaikams yra paprasta ir įdomu. Tai reiškia, jog vaikams labai svarbi yra teigiama socialinė-emocinė atmosfera, kuri turi ne vieną prasmę. Pirmiausia, teigiama laisvalaikio situacijų socialinė-emocinė atmosfera pati savaime gali suponuoti mokymą(si). Kita vertus, vaikai patys deda pastangas ir susikuria jiems reikalingą/jų poreikius atitinkančią, todėl savaiminiam mokymui(si) palankią atmosferą. Tuomet vaikai atranda, kad kelionių kaip laisvo laiko leidimo/laisvalaikio situacijas (keliones, lankymąsi istorinėse Lietuvos vietose ir kt.) galima panaudoti ne tik naujų dalykų mokymuisi (pavyzdžiui, užsienio kalbos, istorijos), bet ir turimų įgūdžių lavinimuisi („*Nuvažiavus į Angliją galima mokintis anglų kalbos, o Rusijoje galima lavinti rusų kalbos įgūdžius.*“ R71, 3). Dalyvaudami laisvalaikio veiklose vaikai įprasmina mokymą(si), nes tuomet tarsi savaime susikuriama mokymui(si) palanki aplinka, kurioje atrandama galimybė mokytis/mokymo(si) turinys. Pavyzdžiui, lankantis vaiko dar nepažintuose Lietuvos regionuose (Žemaitijos kraštas, piliakalniai), istorinėse Lietuvos vietose savaime susikuriama palanki aplinka: mokymui(si) istorijos bei gimtosios kalbos („*Kai važiuojam į kokią Trakų pilį arba į Vilnių prie Gedimino bokšto, mokomės istorijos.*“ R71, 2, „<...>. *Sužinojau [su tėvais ir močiute lankantis Žemaitijos krašte], kad gyvendami toje pačioje šalyje, mes kalbame skirtingomis tarmėmis. <...>“ R1, 2–3), įgijimui gyvenimui reikalingų (funkcinių) dalykų/gebėjimų ir įgūdžių („<...>. *Šitiek išpūdžių, tiek naujų, gražių ir įdomių vietų aplankėme [kelionė, Lietuvos piliakalniai]! <...> Vadinasi, išmokau ir sudaryti maršrutą, ir fotografuoti gamtovaizdį.*“ R32, 1, 4). Be to, vaikų savaiminio mokymo(si) patirtys atskleidžia, jog vaikams labai svarbi galimybė patirti išpūdžių, naujų dalykų, kuri realizuojama laisvalaikio situacijų veiklose. Tuomet ir pats mokymas(is) vaikams tampa įdomus. Tai reiškia, jog išpūdžių, naujų dalykų patyrimas sudaro prielaidas, o todėl tampa sąlyga vaikų savaiminio mokymo(si) vyksmui.*

Galimybė įgyti funkcinių žinių bei įgūdžių įprasmina vaikų savaiminį mokymą(si) dalyvaujant tokiose **laisvalaikio veiklose bei situacijose** kaip grybavimas, uogavimas ir žvejiojimas. Tuomet vaikų mokymo(si) partneriai tampa tiek kiti vaikai („*Kaime <...> su pus sere uogaujame ir verdame visokius kompotus.*“ R108, 1; „*Vasarą atostogaudama kaime su pusbroliu dažnai eidavau žvejoti. Pusbrolis man papasakojo apie tokias žuvis kaip lynas, vėgėlė, amūras. Apie jas aš anksčiau nieko nežinojau.*“ R56, 4), tiek ir suaugusieji („*Rytais [su močiute] eidavome į mišką grybauti. Močiutė mielai aiškino, kurie grybai nuodingi, o kurie vertingi. Net pati nepastebėjau, kaip greitai pradėjau skirti grybų pavadinimus, kiek daug apie juos sužinojau.*“ R12, 2).

Subtema 2 Darbinė veikla ir situacijos. Kasdienė darbinė veikla tampa reikšminga/prasminga, kai vaikai atranda galimybę tobulinti funkcinius/gyvenimiškuosius įgūdžius, pavyzdžiui, buities/namų ruošos darbų atlikimo: „*Kaip aš mokausi vasarą? Labai paprastai, tiesiog laiką leidžiu tam tikrose vietose, pavyzdžiui, kaime ar namie. Kaime dažniausiai už-*

siimu kaimiškais dalykėliais, mokausi karvę melžti. Tai sunkus mokslas. Kol kas man šiaip sau sekasi, bulves renku, nukritusius nuo medžių obuolius <...>. <...>. Na, o namuose <...>. Užsiimu ruošos darbais, mazgoju indus, valau dulkes. Taip tobulinu namų ruošos įgūdžius.“ R108, 2), maisto gaminimo („Vasarą bandžiau kepti pyragą. Viskas buvo dėta iš akies, bet pyragas gavosi ištis skanus! Tad tobulinau ir kulinarinius sugebėjimus.“ R103, 3; „<...> vieną kartą nustebinau savo mamytę ir jai savarankiškai iškepiu obuolių pyragą. Ji labai džiaugėsi ir didžiavosi manimi.“ R14, 2). Dalyvaujant darbinėje veikloje igyjama su ta veikla susijusių žinių, kurios taip pat yra funkcinio pobūdžio, t. y. kasdienio gyvenimo srities. Pavyzdžiui, kartu su močiute prižiūrint gėles vaikas sužino jų pavadinimus, tuo pačiu tobulina kitų žmonių/artimųjų pažinimo (interpersonalinius) gebėjimus: „Mano močiutei labai patinka gėlės, todėl kaime yra labai daug gėlių. Su močiute laistydama gėles, susipažinau su naujomis gėlėmis – nasturtomis, avižėlėmis ir hortenzijomis. Štai kaip aš mokausi vasarą nesimokydama.“ R56, 5.

Vertybių atradimas kaip vaiko savaiminio mokymo(si) rezultatas/pasiekimas įprasmina **darbą už atlygį**. Sunkumai, kuriuos patiria vaikas joje dalyvaudamas tampa iššūkiu, tačiau juos įveikus sąmoningai suvokiama tokios mokymo(si) veiklos vertė/vertingumas: „<...> dirbau pas močiutę. Ji gyvena Lukšių kaime, todėl keldavausi anksti ryte ir ten skubėdavau. Eidavau į laukus, rinkdavau iš skynėjų braškes, veždavau į sandėlį ir jas susverdavau. Kai lauke kepindavo saulė, sunku būdavo visą dieną išbūti laukuose ir įveikti didelius atstumus. Juk darbas nelaukia. Braškių derlius verčia sparčiai suktis. Kartais su seneliais išveždavau braškes į turgų. Ten aš prie prekystalio prastovėdavau nuo dešimtos ryto iki vakaro. Kad nebūtų taip nuobodu, man kompaniją palaikydavo sesė. Per tą laiką labai išalkdavau, nors seneliai ir būdavo pritepę sumuštinį. Po darbo dienos gaudavau keturiasdešimt litų. Atlygis už darbą būdavo toks malonus, kad pasimiršdavo visi sunkumai. Dirbdamas supratau pinigų vertę.“ R22, 2–4). Tačiau ne mažiau svarbios vaikui yra teigiamos emocijos (atlygis už darbą – malonus), kurios kyla tada, kai mokymo(si) veikla yra įvertinama/pripažįstama vaiko įdėtų pastangų (atliekant darbus) bei pasiekimų/rezultatų prasme. Tuomet sunkumai, patirti mokymo(si) procesuose, tampa ne tokie reikšmingi, lyginant su tuo, ko buvo išmokta, todėl jų (sunkumų) patyrimu bei pastangomis juos įveikiant vaikai didžiuojasi.

Subtema 2 Kūrybinė veikla ir situacijos. Galimybė vaiko saviraiškai, laisvei save realizuoti įprasmina **savaiminį mokymą(si) per kūrybinę veiklą** („Stebėjau jų [latvių poros Amatų mugėje] darbą ir pati panorau pasigaminti pakabuką. Ant laužo išlydžiau šviną. Kai jis suskystėjo, supyliau į formą. Švinui atvėsus ir sustingus išėmiau jį - mano kūrinėlis buvo tobulas... Širdimi pajautau, kad jis ir bus mano talismanas, prisotintas karštos saulės ir geros rankų energijos.“ R51, 3). Kūrybinėje veikloje/**gaminant papuošalą** mokymas(is) vyksta tarsi savaime pasitelkiant, nuosekliai derinant įvairius pobūdžio, ne tik kognityvinius, bet ir emocinius, jausminius mokymo(si) būdus bei neverbalinę komunikaciją: stebėjimą, imitacinį mokymąsi, eksperimentavimą.

Subtema 2 Mokymas(is) laisvo komunikavimo sąlygomis. Mokymas(is) laisvo komunikavimo (tiesioginio ir netiesioginio) sąlygomis reiškiasi per pokalbius su įvairaus amžiaus žmonėmis (tiek su vaikais, tiek ir su suaugusiais), kuriuos su vaikais sieja įvairaus pobūdžio ryšiai: giminystės, draugystės bei atsitiktiniai-socialiniai (socialinė sąveika/komunikacija su nepažįstamais/atsitiktiniais žmonėmis). Svarbu tai, jog komunikacijų procesuose vaikai dažnai prisiima aktyvų vaidmenį, t. y. būna komunikacijų iniciatoriai arba priima kitų iniciatyvas, siekdami patenkinti savo smalsumą ar interesus.

Vaikų noras pažinti savo tėvus įprasmina mokymąsi kasdienėje namų aplinkoje. Laisvo komunikavimo sąlygomis kasdienėje namų aplinkoje vaikai atranda galimybę pažinti sa-

vo tėvus kitokius/kitoniškai – kalbantis tarpusavyje – tėvams dalijantis savo asmenine mokymosi patirtimi. Šiame kontekste suaugusysis ir vaikas tampa lygiaverčiais tarpasmeninės sąveikos dalyviais. Vaikai tokiomis sąlygomis pajaučia savaiminio mokymo(si) kontekstą, jo socialinį-kultūrinį pobūdį bei žinių universalumą: „*Kol pyragas kepė, mamytė man papasakojo, kaip kadaise ją šį pyragą išmokė kepti jos mamytė. Taigi ir laukti neprailgo, ir sužinojau, kaip mano mamytė mokėsi pyragus kepti.*“ R14, 2.

Galimybės įprasminėti jau turimas žinias naujame, kitoniškame mokymo(si) kontekste vaikų atrandamos laisvai komunikuojant tarpusavyje. Vaikų turimos žinias apie praeitį įpasminamos dabarties situacijoje, kurios artimos vaikams asmeniškai. Asmeninės prasmės žinioms (su)teikiamos/žinios įasmeninamos naujame kontekste įvairiais būdais: lyginant, radant panašumų su pačių vaikų patiriama situacija. Tokiu būdu vaikai plečia asmeninį žinojimą apie praeities įvykius ir atvejus remdamiesi savo patirtimi ir ankstesniu žinojimu („*Sesė Gabija mane ėmė vadinti vaidilučiu, nes prisiminė, kaip pagonybės laikais vaidilutės saugodavo šventą ugnelę. O ir draudimų būta visokių: nevalia ugnies gesinti nešvariu vandeniui, negalima į ugnį spjauti, nes šliužu pavirsi...*“ R49, 2).

Kita vertus, naujai įgytos žinios vaikui tampa prasmingos, nes įgyjamos būtent laisvo komunikavimo su šeima sąlygomis, kai visa šeima įsijungia į spontanišką, atsitiktinimo ir atradimo elementų turintį savaiminį mokymą(si) (esant galimybei gilintis į aplinkoje aptinkamus objektus). Toks mokymas(is) įgalina dalintis su kitais turimomis žiniomis ir taip plėtoti visų (savaiminiame mokyme(si) dalyvaujančių/į jį įsijungusių) esamą/turimą žinojimą. Tai reiškia, jog naujos žinios vaikui tampa prasmingos, kai įgyjamos laisvoje, mokymui(si) palankioje aplinkoje komunikuojant su tėvais. Savaiminis mokymas(is) tokiomis sąlygomis vyksta gana spontaniškai, panaudojant aplinkoje atrandamas galimybes, kai stimulus mokymui(si) laisvoje, kintančioje aplinkoje kyla tarsi savaime, nes komunikacinės veiklos poreikis atsiranda nuolat aptinkant naujų objektų. Esant palankioms sąlygoms atrandamos ir panaudojamos galimybės mokymui(si) spontaniškai gilinantis į supančius/aplinkos objektus: „*<...> aš šią vasarą įgijau naujų žinių: <...> daugiausia sužinojau su tėvais vaikštinėdama po mišką. <...>. Mus pasitiko didžiulis ažuolas. <...>. Mama papasakojo, kad ažuolai yra galingiausi, stipriausi Lietuvos medžiai. Su jais lyginami stiprūs vyrai. <...>. Šunelis tempė eiti toliau, nes priekyje pamatė kažkokį įdomų daiktą. Priėję arčiau, supratome, kad Nordą sudomino grybas. Tėtis pasakė, kad tai – lepšė. Pats grybas nebuvo labai didelis, bet jo ruda kepurėlė slėpė nestorą pilką kotelį.*“ R21, 1, 3, 5.

Aktyvi komunikacinė veikla pasitelkiama ir tuomet, kai vaikai suvokia/įsisažmonina galimybę realizuoti savo interesus ir tokiu būdu savaime mokytis („*Dar galima mokytis ir istorijos. Tikriausiai kiekvienas vasarą atostogavo pas močiutę kaime. Ir tas, kuris myli istoriją, tikrai klausinėja močiutės apie praeitį. Mano močiutė man daug pasakoja apie tai, kaip buvo užgrobtas televizijos bokštas, apie Sibirą ir t. t.*“ R48, 4). Kita šios veiklos prasmė atskleidžia, kad tokio mokymo(si) sąlygomis/aplinkybėmis, atsirandančiomis laisvoje aplinkoje (vasaros atostogos pas močiutę), gali pasinaudoti visi vaikai, t. y. visa vaikų kaip besimokančiųjų bendruomenė, jeigu jie vasarą atostogauja pas močiutę ir išreiškia savo susidomėjimą (domisi istorija). Vaikai nurodo net galimus bei pačių išbandytus tokio mokymo(si) būdus (klausinėjimas, pasakojimas) ir turinį (istorija, praeities įvykiai), taip pat apibrėžia savaiminio mokymo(si) proceso (-ų) dalyvių vaidmenis. Tokiame (-iuose) mokymo(si) procese (-uose) aktualizuojamas aktyvus paties vaiko kaip savaime besimokančiojo vaidmuo: „*Vasaros pabaigoje aš paklausiau močiutės apie karą ir ji papasakojo, kaip jiems buvo baisu, neužmiršo ir svarbiausių istorinių įvykių paminėti. Juk ji buvo istorijos mokytoja.*“ R25, 15; „*<...>. Ir bent jau man įdomiau, kai man pasakoja močiutė, nes žinau, kad tas žmogus ten buvo ir*

jis tikrai gali daugiau papasakoti negu mes sužinome per pamoką.“ R48, 4. Vaikai padaro labai svarbų savaiminiam mokymui(si) atradimą: formalusis mokymas(is), kuris aktualizuoja mokytoją kaip vieną svarbiausių mokymo(si) šaltinių bei pamoką kaip vieną svarbiausių mokymo(si) formų, nėra vienintelis pažinimo šaltinis/būdas. Vaikai išvelgia, jog mokytoju gali tapti/būti žmogus, galintis pasidalinti savo asmenine-emocine patirtimi (žiniomis, kurios grindžiamos asmenine patirtimi ir talpina savyje jausminię-emocinę turinį bei kontekstą).

Vaikų siekis funkcinių/gyvenimiškų „čia ir dabar“ panaudojamų žinių įprasmina savaiminį mokymą(si) ne tik **sąveikose** su artimaisiais ar draugais, bet ir su nepažįstamais/atsitiktiniais žmonėmis: „[su šeima būnant Izraelyje] *Vietiniai gyventojai mus išpėjo, kad saugotumėmės rajų, kurios gali nuelektrinti.*“ R28, 3. Taigi, savaiminio mokymo(si) procese (-uose) vaikai realizuoja ir jiems būdingą socialumo siekį/komunikavimo poreikį (tačiau orientuojasi į sąveikas ne tik su jiems žinomais – artimais žmonėmis ar bendraamžiais, bet ir kitais – nepažįstamais/atsitiktiniais suaugusiaisiais).

Savaiminis mokymas(is) netiesioginio komunikavimo sąlygomis pasitelkiant/panaudojant **internetu teikiamas galimybes bendravimui (internetu)** turi keletą prasmų. Pirmiausia, internetas vaikams svarbus realizuojant komunikavimo poreikį bei plėtojant šios srities (komunikacinį) patyrimą per komunikacinius ryšius su naujais žmonėmis, t. y. vaikais („internete susiradau draugę“). Savaiminis mokymas(is) pasireiškia (žinios, įgūdžiai, gebėjimai) panaudojant kompiuterį ir virtualią erdvę kaip netradicinės/alternatyvios aplinkos komunikaciniam poreikiui realizuoti. Tačiau komunikacijos procese/virtualios sąveikos metu vaikai atranda naują savaiminio mokymo(si) prasmę: „*O viskas prasidėjo, kai internete susiradau draugę, kuri kalbėjo lietuviškai, bet pasigyrė, kad puikiai moka ir ispanų kalbą. Bendraudamos internetu išsikalbėjome, ir aš sužinojau, kad ji iš tikrųjų yra lietuvė. <...> Iš jos pasakojimų sužinojau, kad Ispanija yra labai įdomi šalis. Mano draugė papasakojo, kad ispanai valgo vaisius, panašius į mūsiškius kaštonus, kad ten daug dienų per metus yra saulėta ir šilta.*“ R3, 2. Tai reiškia, jog laisvo (netiesioginio) komunikavimo sąlygomis vaikai atranda galimybę mokytis vienas iš kito (išsikalbėjimas vienas kitam – dalijimasis gyvenimiška patirtimi, informacija „iš antrų lūpų“) ir ja pasinaudoja. Mokydamiesi savaiminiu būdu vaikai turi galimybę išbandyti ir išbando keletą vaidmenų, t. y. prisiima ne tik aktyvaus besimokančiojo, bet ir „mokytojo“ vaidmenis.

Subtema 2 Mokymo(si) veiklų derinimas. Savaiminio mokymo(si) veiklų derinimas pasireiškia įvairiai: vaikai derina mokymo(si) veiklas su laisvalaikio, pomėgius atitinkančia bei kūrybine ir komunikacine veiklomis. **Maloniai leidžiant laisvą laiką** vyksta mokymas(is) spontaniškai panaudojant aplinkos (rekreacinės) (su)teikiamas galimybes. Rekreacinėje/gamtinėje aplinkoje tarsi savaime įsijungia (multi)sensorinis mokymasis, apimantis įvairius pojūčius (regą, klausą, uoslę, lytėjimą): „<...> išmokau <...> maloniai leisdama laiką. <...>. Stebėjau gražią jos gamtą, girdėjau keistai skambančią lietuvių kalbą. <...>. Pirmiausia ja [Šatrijos kalva] susidomėjau jau vien todėl, kad jos šlaitais, anot močiutės, vaikščiojo dar mano prosenelė jaunystėje – malonu pajusti savo protėvių dvasią ir keliauti jų pramintais takais. <...>. Mums kopiant [Šatrijos] kalvos šlaitu aukštyn, močiutė papasakojo ir tai, kad ši vieta buvusi mėgstamiausia Žemaitijos raganų susibūrimo vieta. <...> Pirmąkart išvydau ir pauosčiau kvepiančią čiobrelį, prisiskyniau dar nematytų lauko gėlių.“ R1, 1–4. Labai svarbu yra tai, jog vaikai atranda galimybę/mokosi pajusti kontekstą ir taip atranda vertingumą dvasinio ryšio su praeitimi/protėviais („malonu pajusti savo protėvių dvasią“) patyrimo, kuris tokiu būdu yra įprasminamas, t. y. tampa jiems patiems/asmeniškai prasmingas.

Laisvoje aplinkoje vaikai atranda galimybę išbandyti įvairias saviraiškos formas ir derinti jas su savaiminio mokymo(si) veiklomis ir saviraiškos formomis. Per **mokymo(si) ir**

pomėgius atitinkančios bei kūrybinės veiklos derinimą įprasminamas savaiminio mokymo(si) vertingumas, individuali jo vertė, nes leidžiant laisvalaikį pamėgtu būdu atrandama ir išnaudojama savaiminio mokymo(si) suteikiama galimybė realizuoti save kūrybinėje veikloje („*Mano mėgstamas laisvalaikio praleidimo būdas yra skaityti knygas. <...>. Beskaitydama knygas panorau <...> sukurti savo vaiduoklių istoriją.*“ R38, 1).

Mokymo(si) ir komunikacinės veiklos derinimas suponuoja keletą prasmų. Pirmiausia derinimas pasireiškia vaikui įdomaus žmogaus (suaugusiojo) stebėjimu, kuris derinamas su komunikacine veikla ir plėtojamas domintis būtent to žmogaus (sukėlusio susidomėjimą) profesine veikla („*Įdomaus žmogaus stebėjimas, bendravimas su juo, domėjimasis profesijomis ne tik vasarą dažnai yra pats geriausias gyvenimo mokytojas.*“ R120, 1). Kita prasmė pozicionuojasi į nenumatytų/nenuspėjamų situacijų inspiruotą/išprovokuotą vaikų (su)gebėjimą („suktis iš padėties“) pritaikyti turimas žinias esamos komunikacinės situacijos sąlygomis ir plėtoti jas turint tikslą komunikuoti su kitą kultūrą atstovaujančiais žmonėmis (vaikais ir suaugusiais, t. y. palaikyti tą emociškai patrauklią komunikacinę situaciją/veiklą): „*Kartą išsiruošiau į karusėlių parką smagiai praleisti laiką bei susitikti su Džena ir jos mama. Aš buvau viena, o ir nelabai gerai mokėjau anglų kalbą. Bet kai nėra kitos išeities, tenka prisitaikyti. Diena buvo ypatingai smagi ir aš labai smagiai praleidau laiką. Apie pusvaladį sukomes apžvalgos rate. Mes bendravome. Ir aš viską supratau, ko ji manęs klausinėjo. Taip tobulėjo mano anglų kalbos žinios.*“ R41, 2. Galimybę nedirektyvią komunikacinę veiklą (vaikai-artimieji/vyresnio amžiaus suaugusieji) derinti su savaiminiu mokymu(si) vaikai įprasmina kaip vertingą mokymo(si) patirtį, įgyjant jausminio-emocinio turinio bei vertybinio pobūdžio gyvenimiškų žinių („*<...> Ji [močiutė] apkabindavo mane ir, susėdusios ant suoliuko, kuris buvo netoli alyvų krūmų, mes ilgai ilgai kalbėdavomės. Kartą močiutė paklausė: – Užuodi, kaip kvepia alyvos? – Taip... – atsakiau nustebusi. – Dabar vėlus vakaras, todėl jos taip kvepia, – vėl prabilo ji. Nesupratau, ką močiutė norėjo pasakyti. – Kartais mes taip skubame, kad nelieka laiko tokiems paprastiesiems, bet kartu ir gražiesiems dalykams. O ar žinai, koks baisiausias sutvėrimas visoje žemėje? Ilgai negalvojusi, atrėžiau: – Liūtas, nes jis toks didelis ir piktas. Močiutė šyptelėjo: – Ne, vaikeli. Baisiausias sutvėrimas žemėje yra žmogus. Nė vienas gyvas sutvėrimas nenaikina savo rūšies. Gyvūnai šimtą kartų geresni už žmones – jie nemoka skaudinti. Tada ir dabar bendravimas su močiute man pačios geriausios pamokos, patirtos vasarą.*“, R42, 3–16). Be to, tokio pobūdžio savaiminis mokymas(is), jo emociškai-jausmiškai įsmeintintas kontekstas leidžia vaikams išvelgti suaugusiųjų žmonių, jų asmeninės patirties/patyrimo sąlygoto žinojimo išmintį ir puoselėti pagarbą jiems.

Subtema(os) 2 Mokymas(is) panaudojant rašytinius šaltinius ir Mokymas(is) panaudojant elektronines technologijas. Galimybė panaudoti tradicinius (rašytinius) mokymo(si) šaltinius ir naujas (elektronines) technologijas bei derinti jas suteikia prasmę savaiminiam mokymui(si) per įvairias veiklas. Savaiminio mokymo(si) veiklos vaikams tampa prasmingos kaip suteikiančios galimybių mokytis panaudojant tradicinius (rašytinius) šaltinius ir netradicines/naujas technologijas (elektronines). Per savaiminio mokymo(si) patirtį vaikai atranda kultūrinių vertybių (tradicijos ir naujovės) integravimo galimybes, kurios tokiu būdu yra įprasminamos. Tuomet vaikai tarsi iš naujo atranda mokymosi skaitant **knygas bei enciklopedijas** vertingumą. Skaitydami rašytinius šaltinius (enciklopedijas ir knygas) vaikai įgyja enciklopedinių žinių, plėtoja bazinius gebėjimus (rašymo be klaidų, raiškaus skaitymo) bei ugdomosi tokias savybes kaip mandagumas, gerumas, nuoširdumas („*Vasarą aš mokausi nesimokydama, kai skaitau knygas. Knygos daug padeda išmokti. Mandagumo, gerumo, rašymo be klaidų, raiškaus skaitymo ir nuoširdumo. Skaičiau enciklopedijas. Iš jų galima tikrai daug sužinoti. Daug sužinojau apie gamtą, gyvūnus, pasaulio įdomias vietas, gamtos reiškinius,*

Saulę, Mėnulį ir kitas planetas. Dabar apie Saulę žinau tai, kad vieną dieną sudegs visos dujos, iš kurių sudaryta Saulė, ir jos neliks. Bet tai bus maždaug po penkių milijardų metų.“ R56, 1). Be to, vaikai atranda, kad savaiminiam mokymui(si) galima panaudoti ir **elektronines technologijas**, ne tik **kompiuterį**, kurį šiuolaikinio mokymo(si) (tiek formaliojo, tiek savaiminio) kontekste yra įprasta pasitelkti mokymui(si), bet ir **televizorių** („*Prie kompiuterio galima taip pat mokyti per įvairias programas: piešti, skaičiuoti, skaityti, rašyti.*“ R94, 1; „*Vasarą sėdėdama namuose žiūriu televizorių ir mokausi apie gamtą, paukščius, medžius, grybus.*“ R100, 2), **fotoaparata** („*<...> pastebėjau dar nematytą augalą. <...>. Džiugu, kad turėjau fotoaparata, tad nufotografavau. <...>. Peržiūrėjusi mano darytas nuotraukas mama nustebė, kai pamatė nufotografuotą gėlę. Mama pasakė, kad tai „Mandevilla laxa“.*“ R69, 2) bei **mobilųjį telefoną** („*Pakeliui bevažiuodami pastebėjome kažkokį keistą augalą: nei jis matytas, nei girdėtas. Nufotografavau jį telefonu <...>. <...> Grįžęs pasidomėjau apie namytąjį augalą.*“ R73, 2, 7). Savaiminis mokymas(is) pasitelkiant fotoaparata ir mobilųjį telefoną (iš)reiškia ne tik funkcinių/gyvenimiškų įgūdžių plėtojimą (fotografuoti objektą/subjektą ar komunikuoti), bet kūrybiškai panaudojamas tolimesniam mokymui(si) (mokymo(si) tęstinumui), gilinantis į aplinkoje pastebėtus objektus. Vaikai panaudoja minėtus prietaisus savaiminiam mokymui(si), kuris vyksta nuosekliai: aplinkoje pastebėti objektai užfiksuojami, o vėliau ieškoma apie juos informacijos.

Tema Savaiminio mokymo(si) situacijų įprasminimas. Subtema 2 Mokymas(is) gyvenimo situacijų įvairovėje. Vaikai mokosi įvairiose gyvenimo/gyvenimiškose situacijose, kurios jiems yra reikšmingos. Viena svarbiausių vaiko gyvenimo situacijų yra pramogos/pramogavimas, kurioms suteikiama ne viena prasmė. Pirmiausia, per pramogas vaikai realizuoja savo pomėgius, taip mėgstama veikla tampa pramogos forma, o pramoga – galimybė realizuoti savo pomėgį. Pomėgių realizavimas pramogaujant neatsiejamas nuo savaiminio mokymo(si), nes mėgstama veikla stimuliuoja domėjimąsi situacijos aplinka: „*Kiekvieną vasarą aš keletą savaičių praleidžiu sode. Šalia sodo yra vandens telkinys, kur aš mėgstu žvejoti. Čia auga įvairūs augalai: nendrės, varnalėšos, smilgos, vandens lelijos ir kitokia augmenija, su kuria vis dar bandau susipažinti. Bet labiausiai mane domina žuvų įvairovė. Tvenkinyje galima sužvejoti ešerių, raudonsparnių, kuojų, karosų, karpių, karšių, lydekų, lynų, pūgžlių, vėgėlių. Gali būti, kad ten yra ir daugiau visokios žuvies, bet kol kas dar neteko matyti ir susipažinti. Taigi, galima sakyti, kad žvejojamas aš ne tik pramogauju, bet ir mokausi gamtos pažinimo.*“ R24, 2. Vaikai sąmoningai suvokia, kas vyksta jiems pramogaujant, ir formuluoja išvadą, kad net tokioje situacijose jie mokosi (t. y. mokymasis ir pramogavimas vyksta tuo pačiu metu): „*Kai aš pramogauju, tuo pačiu metu ir mokausi.*“ R34, 2.

Kita vaikams reikšminga savaiminio mokymo(si)/gyvenimiška situacija yra **svečiamasis/lankymasis svečiuose**. Vaikai suteikia šiai situacijai mokymo(si) prasmę, kai aktyviai įsijungia į jos (situacijos) pažinimą patys imdamiesi iniciatyvos, kuri kitų žmonių yra priimama: „*Iš namų riedame takučiu pas ūkininkus į svečius. Gaila, aš neturiu tokio kaimo, kuriame būtų gyvulių, todėl paprašau, kad man parodytų tvartus. Pamatau galybę gyvulių, daugiausia kiaulių, ožkos, avys, O arkliai tokie gražūs, vienam paglostau snukutį. Karvių tvarte nėra, jos ganosi pievoje. Nemažai gyvulių su mažyliais. Kieme laksto žąsys, antys, kalakutai. Vištos vis straksi, tai į tvartą, tai iš jo. Taip pat kieme riogso dideli traktoriai ir kitokia technika.*“ R25, 13. Tokiu būdu vaikai išnaudoja galimybę pažinti įvairesnę žmonių gyvenamąją aplinką ir (į)vertinti jos kitoniškumą. Vaikai suvokia, kad būtent svečiavimosi situacijoje jie įgyja komunikacinių gebėjimų/įgūdžių, kuriuos panaudoja kitose situacijose socialiniams ryšiams kurti ir plėtoti („*Keletos dalykų išmokau <...> lankydamasi svečiuose. Išmokau laisviau bendrauti, palaikyti pokalbį. Tai išmokusi susiradau daug draugų. Būdamas*

tėčio klasioko sodyboje, kur vyko jo gimtadienis, išmokau plaukti vandens motociklu.“ R66, 2). Lankymasis svečiuose perspina su asmeninio bei visuomeninio pobūdžio švenčių (tokių kaip gimtadieniai, mugės) situacijomis, kuriose taip pat atrandamos ir išnaudojamos galimybės mokytis gyvenimiškų dalykų, t. y. įvairioms žmogaus gyvenimo sritims (pavyzdžiui, rekreacinei) reikalingų funkcinių gebėjimų/įgūdžių. Remdamiesi savo patirtimi, ją apibendrinami, vaikai formuoja išvadą, jog yra dalykų, kurių švenčių situacijose mokosi visi vaikai/vaikų bendruomenė, pavyzdžiui tokių kaip etikos pagrindai: „*Etikos pagrindų vasarą mokosi kiekvienas. Būna draugų, giminių gimtadieniai. <...>. Taigi taip mokomės etikos pagrindų.*“ R48, 7.

Dalyvaudami **visuomeninio/masinio pobūdžio šventėse**, tokiose kaip amatų mugė, vaikai turi galimybę stebėti žmonių profesinės-kūrybinės veiklos bei viešojo/socialinio elgesio įvairovę. Tokio pobūdžio šventei būdinga ypatinga/teigiama socialinė-emocinė atmosfera, kuri taip pat stimuliuoja/skatina vaikų smalsumą ir atveria galimybes patrauklios veiklos paieškai („*Su šeima <...>. Vieną dieną perskaitėme, kad žvejų gyvenvietėje vyks Amatų mugė. Šventėje buvo labai įdomu. Visus džugino saulėta diena, jūros ošimas, linksmas amatininkų ir dosnių pirkėjų klegesys. Vieni mokėsi pinti krepšius, moterys skanavo kvapnią vais-tažolių arbatą, o paskui ją, labai gražiai supakuotą, pirkto lauktuvėms. Įspūdingai atrodė išžiestų puodų stirta. Bet mane pačios kojos atvedė prie linksmos latvių poros. Jie rodė, kaip gaminami papuošalai iš švino. <...>.*“ R51, 2, 3). Laisvoje aplinkoje vaikai atranda galimybę išbandyti įvairias saviraiškos formas/būdus ir kartu savaime mokytis. Įspūdžių bei teigiamos socialinės-emocinės atmosferos paveikti bei turėdami laisvę pasirinkti, vaikai ir patys ieško bei aptinka galimybę mokytis per jiems patraukliausią veiklą. Savarankiškas pasirinkimas/laisvas apsisprendimas sukuria sąlygas vaiko prigimčiai/individualybei atsiskleisti („mane pačios kojos nuvedė“), tuomet vaikas įsijungia į mokymąsi spontaniškai/tarsi savaime.

Vaiko atvirumas naujoms žinioms bei siekis jas panaudoti praktinėje/gyvenimiškoje veikloje suteikia prasmę **mokymui(si) kelionių situacijose**: „*Vasarą aš daug keliauju su tėveliais po Lietuvą ir užsienyje. Sužinojau, kad Latvijoje kalbama ne tik latvių, bet ir rusų kalbomis.*“ R31, 1, 2; „*Kur nors keliaudama taip pat mokausi, ypač geografijos. Kai važiuoju, man reikia orientuotis aplinkoje. Jeigu nesiorientuočiau, jau seniai būčiau pasiklydusi, nes užsienyje be žemėlapių, kompasų ar kitų geografinių priemonių būtų sunku. Kai einu su mama, seserimi, be tėčio, man yra baisu, kad per toli nenueitume ir nepasiklystume. Žemėlapis, žinynas tokiose situacijose mums yra patys geriausi patarėjai.*“ R47, 4. Kelionių situacijose, aktyviai kurdami/konstruodami naujas ir rekonstruodami bei perkonstruodami turimas žinias vaikai atranda jų (dalykinių bei funkcinių žinių) vertingumą, kai turi galimybių pritaikyti jas praktikoje.

Vaiko lūkesčių realizavimo galimybė bei smalsumas, žinių žingeidumo siekis įprasmina **mokymą(si) atostogaujant** kartu su tėvais („*Tėvams patiko mano susidomėjimas, dėl to jie pasiūlė vasaros atostogas praleisti šioje šalyje. <...>. Sunku buvo palikti Ispaniją, tačiau grįžusi supratau, kad labai daug išmokau atostogaudama.*“ R3, 4, 8) bei **poilsiaujant su šeima** („*Šią vasarą mūsų šeima ilsėjosi Latvijoje, Jūrmalos miestelyje. Maudėmės, deginomės, žaidėme badmintoną, mušinėjome kamuolį. <...>. Vieną saulėtą popietę tėtis mane išmokė užkurti mini lauželį net stiklo šukės pagalba. Supratau, kad neatsargiai palikta stiklo šukė gali sukelti net gaisrą.*“ R49, 1,-2).

Labai reikšmingos vaikams yra **realios gyvenimo situacijos (savaiminis mokymas(is) įveikiant kritines/nenuspėjamas situacijas)**, kurias jie aiškina kaip savaiminį mokymą(si) iš klaidų. Mokymasis iš klaidų vyksta dvejopai: vaikai mokosi tiek iš savo, tiek ir iš kitų žmonių klaidų. Vaikai įsitikinę, kad, grėsmingose situacijose įgytas patyrimas savaime

moko/yra vertingas, nes praplečia asmeninio/patirtinio žinojimo ribas apie tai, kaip reikėtų elgtis panašiose situacijose: „<...> mokymasis – <...> tai ir <...> galų gale klaidos, padedančios suprasti tiesą. Vieną nuotyki, kuris vos nekainavo man gyvybės, norėčiau papasakoti. Tas nuotykis išmokė nepasiduoti panikai, stengtis iš visų jėgų išsikapstyti iš grėsmingos situacijos.“ R54, 1, 2. Mokydamiesi iš kitų žmonių klaidų vaikai naudoja įvairius būdus: stebėjimą, situacijos bei pasekmių analizę, savikontrolę („Kartais mokomės net iš klaidų. <...>. Yra sakoma, kad iš klaidų mokomės. Prie mano namų vasarą įvyko nelaimė: automobilis partrenkė dviratininką, nes jis nedrausmingai elgėsi gatvėje. Dviratininkas nepaisė kelių eismo taisyklių ir važiojo per raudoną šviesoforo signalą. Jis buvo užsisvajojęs ir nematė atvažiuojančio automobilio. Šitas įvykis mane pamokė: dviračiu važinėju tik šaligatviais ir dviračių takeliais, o ne gatvėmis. Laikaisi kelių eismo taisyklių ir stengiuosi saugiai elgtis kelyje.“ R34, 1, 3).

Kasdienybės situacijos tampa prasmingos, nes vaikai mokosi funkcinio raštingumo. Tai realizuojama praktikoje taikant turimas teorinio pobūdžio žinias ir tokiu būdu išbandant funkcinio raštingumo įgūdžius. Vaikai išvelgia/aiškina, kad situacijų savaiminiam mokymui(si) gali atrasti kiekvienas vaikas savo gyvenimo kasdienybėje ir pateikia vieną iš jų (kaip matematiką galima taikyti praktikoje ir kartu mokytis funkcinio raštingumo): „Vasarą aš mokausi matematikos. Tikriausiai kiekvienam iš mūsų mama duoda kišenpinigių ir mes juos taupome. Ir kaskart juos skaičiuojame, taip ir mokomės matematikos.“ R48, 2. Vaikai atranda, jog funkcinio raštingumo galima mokytis ir spontaniškai panaudojant atsitiktines kasdienio gyvenimo situacijas, t. y. panaudoti jas teorinio pobūdžio žinių taikymui („Jei važiuojam kur nors ir reikia kilometrų apskaičiuoti, tai mokomės matematikos.“ R71, 2). Tai reiškia, kad vaikai sąmoningai suvokia, kokių teorinių žinių pagrindu galima mokytis funkcinio raštingumo.

Subtema 2 Šeimos narių/artimųjų sudarymas mokymo(si) situacijos. Galimybė atskleisti savo gebėjimus įprasmina šeimos narių/artimųjų vaikui sudaromas mokymo(si) situacijas. Vaikai moka ne tik priimti, bet ir (i)vertinti artimųjų (mamos, močiutės) iniciatyvą: „Sodyboje mama sudarydavo galimybę man atskleisti savo kulinarinius gebėjimus. Išmokau skaniai paruošti žuvį. Tai močiutės nuopelnas. Apie tai dar pasiskaičiau internete, įvairiose knygelėse apie maisto gamimą.“ R28, 6. Tokiose situacijose vaikas nėra susietas formaliais įsipareigojimais, kitų (suaugusiųjų) jam deleguojamais. Todėl vaikas ne tik pasinaudoja galimybe (mokymui(si) palankia situacija) atskleisti savo gebėjimus, bet ir plėtoja juos savarankiškai mokydamasis, t. y. pats prisiima/perima atsakomybę už savo mokymą(si). Laisvas vaiko apsisprendimas įprasmina jo atsakomybę už mokymą(si). Artimųjų sudarytas mokymo(si) situacijas vaikai praplečia/plėtoja mokydamiesi savarankiškai būtent toje srityje, kuri jiems buvo pasiūlyta, papildomai domėdamiesi ir ieškodami informacijos įvairiuose šaltiniuose (tradiciniuose/rašytiniuose ir alternatyviuose/elektroniniuose: knygos, internetas).

4.2.2. Savaiminio mokymo(si) šaltiniai

Generalizuojanti prasmė Savaiminio mokymo(si) šaltinių įvairovės atradimas (žr. 13 priedo 3 lentelę). Generalizuojanti prasmė pozicionuojasi į vieną temą „Savaiminio mokymo(si) šaltinių įvairovė ir jų derinimas“, kurią sudaro šešios subtemos: „Mokymas(is) iš savo ir draugo šeimos patyrimo“, „Mokymas(is) iš kitų žmonių patyrimo“, „Mokymas(is) iš rašytinių šaltinių“, „Mokymas(is) iš elektroninių šaltinių“, „Mokymas(is) panaudojant kompiuterį“ ir „Mokymas(is) iš įvairaus žanro TV laidų, filmų“. Paanalizuosime generalizuojančią prasmę temomis ir subtemomis (žr. 5 lentelę).

Savaiminio mokymo(si) šaltinių įvairovės, jų dermės raiška

TEMA	SUBTEMA 2	SUBTEMA 1
SAVAIMINIO MOKYMO(SI) ŠALTINIŲ ĮVAIROVĖ IR JŲ DERINIMAS	Mokymas(is) iš savo ir draugo šeimos patyrimo	Mokymas(is) iš savo šeimos
		Mokymas(is) kartu su savo šeima
		Mokymas(is) iš draugo „šeimos istorijos“
	Mokymas(is) iš kitų žmonių patyrimo	Mokymas(is) iš draugų
		Mokymas(is) iš nepažįstamų/atsitiktinių žmonių
	Mokymas(is) iš rašytinių šaltinių	Knygos
		Enciklopedijos
	Mokymas(is) iš elektroninių šaltinių	Internetas kaip informacijos šaltinis
		Internetas – galimybė mokytis to nepastebint
		Mokymas(is) internete padeda įsiminti žodžių rašybą
		Interneto programa kaip saviraiškos priemonė
		Bendravimas internetu („Skype“) kaip pagalbos paieškos priemonė
	Mokymas(is) panaudojant kompiuterį	Kompiuteris – draugas, kai laiką tenka leisti namuose
		Mokymas(is) prasmingo „sėdėjimo prie kompo“
		Kompiuteriniai žaidimai – galimybė mokytis to nepastebint
		Sėdėjimas prie kompiuterio – neturintiems fantazijos
	Mokymas(is) iš įvairaus žanro TV laidų, filmų	Mokslinės laidos apie gamtą, gyvūnus
		Muzikinės laidos/TV kanalai
		Animaciniai filmai/TV kanalai
		Kulinarinės TV laidos
Dokumentiniai filmai		
Istoriniai filmai		
Komedijos		

Tema Savaiminio mokymo(si) šaltinių įvairovė ir jų derinimas. Savaiminio mokymo(si) metu vaikai atranda, jog mokosi iš savo ir draugo (-ų) šeimos, taip pat iš kitų žmonių patyrimo. Galimybė laisvai pasirinkti ir taip išreikšti savo individualybę bei autonomiją įprasmina mokymą(si) iš įvairių šaltinių bei jų derinimą.

Subtema 2 Mokymas(is) iš savo ir draugo šeimos patyrimo. Mokymas(is) iš savo šeimos/šeima kaip mokymo(si) šaltinis turi keletą prasmų (gyvenimas šeimoje, mokymasis iš tėvų, brolio/sesers, draugų). Vaikai mokosi iš savo šeimos, nes pats gyvenimas šeimoje kaip augimo joje patyrimas jiems yra svarbus: „*Augdama šeimoje, kurioje branginami žmonių tarpusavio santykiai, puoselėjama pagarba vienas kitam, mylima gamta ir gyvūnai, aš kas dieną išmokstu naują pamoką. Mokausi iš senelių ir tėvų patirties <...>.*“ R33, 6. Vaikai mokosi savaime atrasdami vertybes šeimos gyvenime ir tokiu būdu jas įprasmina (t. y. vaikai atranda šeimos gyvenimo vertybes ir taip/tokiu būdu įprasmina savaiminį mokymą(si) iš šeimos). Mokymo(si) turinio prasme svarbu yra tai, jog vaikai atranda ne tik tas vertybes, kurios svarbios šeimai, gyvenimui joje (pavyzdžiui, šeimos narių tarpusavio pagarba), bet ir supančiai aplinkai, t. y. žmogaus santykiui su gamta (pavyzdžiui, meilė gamtai ir gyvūnams). Tuomet, tarsi savaime, artimųjų (tėvų, senelių) patirtys vaikams taip pat tampa vertingomis.

Vaikai pasinaudoja galimybe mokytis iš neįprasto/kitoniško šeimos gyvenimo atrasdami veiklą, kurios jiems patiems labiausiai patinka: „*Gyvenome [Latvijoje, Jūramos miestelyje] kaip tikri robinzonai – palapinėse Maistą gaminomės patys ir būtinai kurdavome laužą. Tai man labiausiai ir patiko. Tėtis mane išmokė jį sukrauti, o tai nėra taip paprasta, kaip gali*

atrodyti. Reikia prisirinkti sausų, bet ne sutrešusių šakų. Žinoti, kaip jas sudėti, kad ugnelė „neuždustų“. Man labiausiai patiko laužą kurstyti: pridėti naujų malkų, stebėti, kad ugnis neišplistų už ugniavietės ribų. <...>. Ir dar... Kai paaugsiu, tėtis papasakos, kaip medžiotojai be degtukų užkuria laužą. Labai įdomu, reikia skubėti užaugti.“ (R49, 2). Vaikai taiko įvairius mokymosi būdus: stebėjimą, veiklų derinimą ir sąmoningai suvokia savo pasiekimus bei jų prasmę. Vaiko įgyta patirtis bei mokymo(si) lūkesčiai stimuliuoja jo smalsumą, žingeidumą, todėl savaiminis mokymas(is) tampa toks įdomus, patrauklus, kad jis nekantrauja, kada vėl galės mokytis („kai paaugsiu, tėtis papasakos <...> reikia skubėti užaugti“). Savaiminiame mokyme(si) ryški orientacija (tiek paties vaiko, tiek suaugusiųjų/tėvų) į vaiko turimos patirties neviršijimą. Vaikų pasakojimai atskleidžia dar vieną svarbų dalyką, t. y. tam tikras tėvų kompetencijas – gebėjimą mokyti orientuojantis į vaiko patirties neviršijimą.

Mokymas(is) šeimoje ir iš šeimos vaikams reiškia galimybę mokytis ne tik iš suaugusiųjų jos narių, bet ir iš jaunesnių už save vaikų. Įgytos žinios vaikams tampa reikšmingos, nors jų turinys nėra siejamas su žaidimais, kas atrodytų savaime suprantama. Vaikai atranda gilesnę žinių prasmingumą, jų vertę, nes supranta, jog įgijo ne tik dalykinių žinių (lietuvių kalbos, etikos), bet ir komunikacinių: „Būten mano jaunėlis brolis šią vasarą buvo man lietuvių ir etikos mokytojas, kuris išmokė bendravimo subtilybių ir netgi tam tikrų psichologinių dalykų.“ R70, 3. Šios vaikų patirtys yra labai svarbios ir kita prasme – atskleidžia, kad savaiminiu būdu vaikai geba ne tik mokytis patys (t. y. individualiai), bet ir iš vienas kito.

Vaikų siekis aktyviai dalyvauti bendroje veikloje ir plėsti savo akiratį įprasmina **mokymą(si) kartu su savo šeima**. Vaikų patirtys atskleidžia, jog toks mokymas(is) yra nuoseklus ir įdomus, nes jo turinys nuolat keičiasi. Kiekvieną vasarą vaikai kartu su šeima atranda idėjų/sumanymų mokymui(si) ir tam mokymui(si) panaudoja kintančias aplinkas: „Mano šeima domisi įvairiais dalykais. Praėjusią vasarą keliaudami, namuose, savo sodyboje labai stebėjome, domėjomės vandens gyvūnais.“ R28, 1. Įsitraukdami į šeimos laisvo laiko planavimą, vaikai ne tik mokosi prasmingai leisti savo laiką (laisvą), jį valdyti, bet ir susitarti su kitais, paisyti kitų žmonių lūkesčių/norų. Ši mokymo(si) galimybė turi vaikams didelę reikšmę, nes tapatinama su šeimos laimingumu/laiminga šeima („Mano šeima nemano, kad geriausia yra tai, kas neplanuota. Mes laiminga šeima, manau, todėl, kad kaip tik viską planuojame. O vieną žiemos dieną mes nusprendėme šią vasarą atostogauti šiltuose kraštuose. Nusprendėm vykti į Turkiją. Labai laukiau vasaros, norėjau kuo greičiau vykti į išsvajotąją šalį. Ir pagaliau ta diena atėjo.“ R78, 1).

Savaiminis mokymas(is) kartu su šeima vaikams reiškia ir kitą galimybę, t. y. galimybę mokytis iš klaidų. Toks mokymas(is) vyksta įvairiai: sąmoningai/planuotai ir nesąmoningai/atsitiktinai. *Sąmoningas* mokymas(is) iš klaidų vyksta edukacinėje (pavyzdžiui, miško) aplinkoje. Toks mokymas(is) yra *planuotas/sąmoningas* ta prasme, kad laisvam laikui leisti (išvyka) šeima numato/pasirenka edukacinio pobūdžio (edukacine prasme turiningą/edukacinių elementų turinčią) aplinką, kuri orientuotą į visos šeimos, t. y. vaiko ir tėvų buvimą (prasmingą) kartu. Tačiau tas buvimas tampa savaiminio mokymo(si) forma/būdu, kai būdami kartu šeimos nariai siekia prasmingai leisti laisvą laiką ir tam pasitelkia/panaudoja aplinkos suteikiamas galimybes mokymui(si). Vienas iš tokio mokymo(si) variantų realizuojamas visiems kartu ieškant atsakymo į rekreacinės-edukacinės aplinkos keliamus klausimus: „Baigiantis vasarai, aš ir mano tėvai suplanavome išvyką į mišką „Mažiams ir dideliems“. Susiruošę sėdome į mašiną ir po kiek laiko jau važiuome miško keliuku. Vienoje ir kitoje kelio pusėje augo skarotos eglės, lingavo aukštos pušys, raizgėsi krūmokšniai, žydėjo gėlės. Privažiuojame aikštelę, pasiėmėme kuprines ir išžygiavome miško takeliais. Miške gausu iš medžio padarytų įvairių pasakų herojų: pelėda, žaltys, ežiukas, batuotas katinas, voverytė ir daug kitų. Man labai patiko „Ežiuko“ takas. Eidami juo matėme lenteles su klausimais

apie gamtą. Jei atsakome teisingai, tai pasirenkame teisingą takelį ir žygiuojame atgal, jei suklystame, turime sukti atgal.“ R4, 1–3. Atsitiktinis/nesąmoningas mokymas(is) pasireiškia tuomet, kai visi šeimos nariai (tiek vaikas, tiek tėvai) pasimoko iš atsitiktinės/nenuspėjamos situacijos/įvykio, įgydami bendros patirties („Kai aš buvau mažesnis, man nutiko toks nuotykiškas, iš kurio teko pasimokyti man ir mano tėveliams. <...> Mes buvome sode su tėvais, ten dirbome, o po dienos darbų maudėmės, deginomės, ilsėjomės. Tėveliai susiruošė kepti šašlykus. <...>. Pranešiau tėvams, kad jau viską padariau ir paprašiau leidimo užkurti ugnį, tėvai nenoromis leido, bet ir jie padarė didžiulę klaidą nepažiūrėdami, ko aš užpyliau ant malkų. Paėmęs degtukus ir juos uždegęs ėmiau kurti, tik staiga – didelis pliūpsnis ugnies puolė man į veidą ir nudegino plaukus! Tėvai iš mašinos čiupo gesintuvą ir užgesino ugnį. Pasirodo, aš užpyliau ne degaus skysčio, bet žibalo, buvau neatsargus. Neatsargūs buvo ir mano tėveliai. Tai buvo didelė pamoka man ir jiems. Nuo to karto niekada nebekuriu ugnies vienas. Tai daryti neleidžia ir tėveliai. Visa laimė, kad tėvai turėjo mašinoje gesintuvą ir užgesino ugnį, nes būtų ne tik mano kūnas apdegęs, bet ir sodo namelis supleškėjęs. Būtų mums buvę labai skaudu.“ R39, 2, 5, 6). Vadinas, net patirtos situacijos išpūdziai, kuriuos būtų galima pavadinti „šokiruojančiais“, savo mokymo(si) turiniu yra: • vertingi tuomet, kai iš jų pasimokoma (visi mokymo(si) dalyviai (pa)keičia savo elgesį), • universalaus pobūdžio, nes stimuliuoja tiek vaikų, tiek suaugusiųjų savaiminį mokymą(si).

Vaikai mokosi ne tik iš savo, bet ir iš **draugo (-ų) šeimos patyrimo** („draugo šeimos istorijos“). Komunikuojant su bendraamžiais/draugais dalijamasi turima patirtimi ir šeimos problemomis, kurios vaikams yra asmeniškai reikšmingos. Reflektuodami savo patirtį vaikai daro labai svarbų savaiminio mokymo(si) atradimą, įrodydami, jog geba mokytis ir mokosi ne tik savarankiškai ar kartu su kitais žmonėmis (su savo šeima, artimaisiais), bet ir vienas iš kito. Laisvo komunikavimo sąlygomis vaikai suteikia vienas kitam galimybę susipažinti su kitokiu nei savasis/su kitonišku gyvenimu šeimoje. Tačiau tai nereiškia tik dviejų draugų pokalbio, kurio metu dalijamasi savo asmeniniais rūpesčiais. Tokios sąveikos metu įsijungia emociniai mokymo(si) būdai, persmelkti empatija, o svarbiausia yra tai, jog vaikai pajaučia ir įsijaučia į socialinį-kultūrinį šeimos gyvenimo kontekstą (-us) („*Marius*¹⁶ neatsimena, kada paskutinį kartą visi kartu buvo kur nors išėję. Nebėra laiko susėsti prie bendro pietų stalo, nes jis uždengtas įvairiais popieriais. Kažkada pietūs toje šeimoje buvo svarbiausia. Jų metu aptardavo visus rūpesčius, mokėdavo džiaugtis vienas kitu. Mokėjo juoktis, pasakyti vienas kitam gerą žodį. Kažkada buvo jų, tik jų penkių asmenų, šventės, nepamiršamos, vienijančios, išmokiusios šalia matyti žmogų, jį girdėti, užjausti... Dabar švenčių liko labai mažai arba visiškai nebeliko.“ R46, 3). Draugo šeimos patirtis suteikia galimybę vaikui naujai, iš kitos perspektyvos pažvelgti į savo šeimą, gyvenimą joje bei rekonstruoti, perkonstruoti turimą/savąjį supratimą. Šis supratimas pozicionuojasi į naujas vertybes (gyvenimo šeimoje), kurios tokiu būdu yra įprasminamos: „*Marius*¹⁷ šeimos istorija verčia mane į gyvenimą, į savo šeimą žiūrėti visai kitaip. Mane ji moko vertinti kiekvieną akimirką, praleistą kartu su savo artimaisiais ir ypač juos labiau mylėti...“ R46, 6. Taigi, vaikai atranda jiems asmeniškai/vidujai svarbias vertybes, o tai reiškia, kad savaiminis mokymas(is) tampa prasmingas ir įgalina vaiką puoselėti jam kaip socialiniam-kultūriniam individui reikšmingas/svarbias vertybes.

Subtema 2 Mokymas(is) iš kitų žmonių patyrimo. Savaiminio mokymo(si) šaltinis vaikams yra ne tik draugo (-ų) reflektuotas šeimos patyrimas, bet ir jie patys, t. y. pačių draugų turimos/esamos mokymo(si) patirties/žinių reflektavimas, padedant kitam (vaikui/draugui) siekti savaiminio mokymo(si) tikslų. Viena tokio abipusio/kartu inicijuoto mokymo(si) iš draugo (kaip mokymo(si) šaltinio) situacijos variantų realizuojama, kai leidžiant laiką dia-

¹⁶ Vardas pakeistas.

¹⁷ Vardas pakeistas.

doje atsiranda ir panaudojama galimybė mokyti(s) dalijantis funkciniais/gyvenimiškaisiais įgūdžiais/mokėjimais: „Šią vasarą aš išmokau daug įdomių dalykų. Iš draugės, kuri lanko plaukimo užsiėmimus, mokiausi plaukimo būdo „Suk rankas“.“ R10, 1. Pažymėtina, kad tokiomis sąlygos įprasminamas individualizuoto pobūdžio mokymas(is), jo kontekstas, kai labiau patyrusysis (turintis daugiau specifinio pobūdžio žinių bei įgūdžių) moko kitą – mažiau patyrusį (turintį mažiau patirties/žinių). Toks savaiminis mokymas(is) vaikų vertinamas kaip jiems įdomus, todėl prasmingas.

Vaikai mokosi ir iš kitų, nepažįstamų/atsitiktinių žmonių, jų patyrimo, išnaudodami tam palankias situacijas. Laisvoje, rekreacinio-educacinio pobūdžio aplinkoje, komunicuodami su toje aplinkoje esančiais žmonėmis, vaikai mokosi įvairiai: • įgyja naujų žinių („Delfinariume delfinai plaukiojo, žaidė krepšinį, šokinėjo, piešė, rodė įvairius triukus. Nustebau, kad jie taip gali viską puikiai atlikti, suprasti žmonių kalbą. Pasirodymą tęsė jūrų liūtas. Jis dainavo pagal natas, žaidė dideliu kamuoliu. Aš nusifotografavau su delfinu. Ištiesiau ranką, delfinas iššoko iš vandens ir palietė nosimi mano delną. Pajutau labai švelnią delfino odą. Delfinų dresuotojai papasakojo, kad delfinai yra žinduoliai, jie labai padeda negalią turintiems vaikams pasveikti.“ R29, 2), • praplečia turimas žinias, kartu paneigdami klaidingas/klaidinančias nuostatas bei konstruoja naują supratimą („Kartą vasarą su tėvais išvažiavau į zoologijos sodą. O visi žinome, kad zoologijos sode yra daug nematytų ir negirdėtų gyvūnų. Ten aš mačiau begemotą, žirafą, ruonį ir daug mažų beždžionyčių. Aš sužinojau, kad mažos beždžionėlės išauga tokios didelės, kad jos nebe beždžionytės, o jau būna gorilos. Dar sužinojau, kad žirafos yra nepiktos, tik mes patys jų bijom. Bet aš jums galiu papasakoti, iš kur aš tai sužinojau. Man tai pasakė zoologijos sodo savininkas, kuris ir atvežė, ir užaugino tuos gyvūnus. Kai jau pradėjo eiti į vakarą, mes su šeima išvažiavom namo. Ir po to laiko aš visiems savo draugams tai pasakojau. Tai išvada tokia, kad ir atostogaudamas daug ko išmoksti.“ R96, 1–2).

Savaiminio mokymo(si) metu konstruojamos žinios vaikams yra reikšmingos, jie net mano esant reikalinga suteikti jų kitiems vaikams, taip ir daro, skleisdami savo patirtį draugams. Labai svarbu tai, jog vaikai, permąstę mokymo(si) procesus, turinį bei pasiekimus, sąmoningai formuluoja išvadą, jog išmokimas/mokymas(is) vyksta ne tik formalus, bet ir savaiminio mokymo(si) metu/būdu.

Subtema 2 Mokymas(is) iš rašytinių šaltinių. Turėdami laisvę/būdami laisvi savo pasirinkimuose vaikai savaiminiam mokymui(si) panaudoja įvairaus pobūdžio šaltinius. **Rašytiniai šaltiniai** pozicionuojasi į įvairaus/skirtingo turinio **knygas ir enciklopedijas**. Neformalaus/laisvo mokymo(si) aplinkoje vaikai tarsi iš naujo atranda šiuos šaltinius įvairiuose/skirtinguose savo gyvenimo situacijų kontekstuose, tokiuose kaip *laisvo laiko leidimas*, *(ne)formaliojo mokymo(si) užduočių atlikimas*, *interesų realizavimas*. Knygos kaip mokymo(si) šaltinio vertė atrandama *leidžiant laiką* paties vaiko pasirinktu būdu/forma (skaitant knygas), kai gamtinės sąlygos leisti laiką kitaip ir tuo pačiu mokytis bei panaudoti kitus šaltinius yra nepalankios (kai vaikas neturi galimybių mokymuisi panaudoti kitų šaltinių). Tuo pačiu vaikas realizuoja savo interesus, pasirinkdamas sau pačiam patrauklaus turinio knygą (nuotykių), ir tokiu būdu derina keletą savo poreikių: „Dar, būdavo, vasarą, kai už lango lydavo kaip iš kibiro, aš sėdėdavau įnikęs į *Hario Poterio ar Tarzano nuotykių knygas*. *Smagumėlis, kiek naujų žodžių sužinojau!*“ R36, 7. Taigi prasmingas laisvo laiko leidimas tampa savaiminio mokymo(si) forma. Svarbu tai, jog savaiminis mokymas(is), kelia teigiamas emocijas, kai vaikas įsisąmonina tokio mokymo(si) pasiekimus.

Vaikų patirčių refleksijos atskleidžia, jog vasaros atostogų metu, turėdami laisvo/kitų nereglamentuojamo laiko, vaikai atlieka *formaliojo mokymo(si) užduotis*, kurios jiems yra skiriamos vasaros atostogoms. Ši vaikų gyvenimo situacija, atrodytų, yra savaime suprantama

ma, tačiau paradoksali ta prasme, kad net vasaros atostogų metu vaikai yra „spraudžiami į rėmus“, t. y. laisvu/nereglamentuojamu laiku suaugusieji deleguoja vaikams formaliojo mokymo(si) įsipareigojimų. Tačiau net tokioje situacijoje pasireiškia vaiko išsradingumas, kūrybiškumas, stimuliuojamas smalsumo, žinių siekimo, gebant (su)derinti laisvę su į(si)pareigojimais ir prasmingai mokytis. Vaikai (su)derina formaliojo mokymo(si) užduočių atlikimą su galimybe mokytis nereglamentuotų dalykų (t. y. atlikdami formaliojo mokymo(si) užduotis nereglamentuotu/laisvu laiku vaikai susikuria galimybę mokytis nereglamentuoto/suaugusiųjų nedeleguoto turinio dalykų): „*Per vasarą reikia perskaityti keletą knygų. Kadangi laisvo laiko yra pakankamai, tai aš ir skaitau įvairias istorijas ir pasakojimus.* <...>.“ R44, 4. Tuomet laisvas/nereglamentuojamas laikas įgauna kitą prasmę (vasaros atostogų metu „laisvo laiko yra pakankamai“) – tai reiškia, kad vaikas gali jį valdyti, pasirinkdamas įvairaus turinio knygas. Vaikai atranda mokymo(si) turinį, kuris yra nereglamentuotas, ir tokiu būdu įprasmina knygas kaip savaiminio mokymo(si) šaltinį, nes suvokia, kad pasirenkant skirtingo turinio knygas galima įgyti ne tik (ir ne tiek) dalykinių žinių (pavyzdžiui, gimtosios kalbos), bet ir gyvenimui reikalingų dalykų. Pavyzdžiui, skaitant kulinarines knygas galima mokytis gaminti maistą, skaitant eilėraščius – susikurti nuotaiką ir pan. („<...>. *Manau, kad iš knygų žmonės sužino ir pasimoko labai daug ir įvairių dalykų: kulinarijos knygos moko gaminti maistą, enciklopedijos suteikia daug informacijos ir įdomybių apie viską, pasakos pamoko įvairių gyvenimo paslapčių, eilėraščiai nuteikia romantiškai. Aš skaitau, vartau, žiūriu nuotraukas ir paveikslėlius. Taip mokausi gimtosios kalbos ir kitų įvairių ir įdomių dalykų.*“ R44, 5). Todėl vaikai formuluoja išvadą, kad būtant namuose galima mokytis iš rašytinių šaltinių ir tokiu būdu plėsti savo akiratį („*Na, o namuose skaitau knygas, taip plečiasi mano akiratis.*“ R108, 2).

Knygos yra ne tik individualaus, bet ir mokymo(si) diadose bei grupelėse šaltinis, kai leidžiant laiką kartu yra skaitomos knygos. Tokiu būdu leisdami laiką vaikai mokosi savaime, nes atranda žmonių tarpusavio santykių vertybes, kai turi galimybę knygų turinį (su)sieti su savo asmenine patirtimi ir pasijausti knygų herojais, susitapatinti su jais, o tuo pačiu patikrina savo įsitikinimus (atranda socialinį jų/knygų turinio vertingumą sau patiems, nes susitapatina su jų herojais): „*Su Gabija buvom įsitikinusias, kad knygos daro pasaulį gražesni. Jau vakarėjant skaitėm apie draugių Britos, Anos, Lisos ir jos brolių išdaigas, aprašytas A. Lindgren nuotykių knygoje „Padaužų kaimo vaikai“.* *Ir mes patys [išskylaujančių/ pramogaujančių kiemo vaikų grupę] šiandien buvom panašūs į knygos herojus, nes supratome, kaip svarbu mokėti nudžiuginti kitą.*“ R50, 8.

Vaikų pažinimo siekis įprasmina **enciklopedijas** kaip savaiminio mokymo(si) šaltinį („*Trokšdama labiau pažinti šį žvėrelį [kiaunę] <...>. Vartydama vaikų enciklopediją, sužinojau, kokiais skanėstais mėgsta save palepinti.*“ R8, 8). Čia svarbūs du momentai: vaikai ne tik įgyja naujų enciklopedinių žinių, bet ir panaudoja jau turimas, nes žino, kur galima rasti juos dominančios informacijos (t. y. žino, kad informacijos galima ieškoti enciklopedijose).

Subtema 2 Mokymas(is) iš elektroninių šaltinių. Mokymas(is) iš elektroninių šaltinių turi daug prasmų. Pirmiausia, **internetas vaikams yra neišsenkančios informacijos šaltinis/internetas kaip informacijos šaltinis**, kuris tampa reikšmingas, nes jie atranda galimybes realizuoti savo interesus ir tuo pačiu įgyti daugiau žinių bei tapti „išmanančiais“ („*Tai [informacijos rinkimas apie gamtą internete] suteikė galimybę daugiau sužinoti apie gyvates. Dabar aš daugiau išmanau ne tik apie savo augintinius, bet ir apie laukines gyvates. Internetas – neišsenkantis informacijos šaltinis.*“ R28, 5; „*Pirmiausia ruošiantis į tokią kelionę, reikia sudaryti maršrutą. Reikia žinoti, kur Lietuvoje yra piliakalnių. Bet kur geriausia ieškoti? Žinoma, kad internete! Pasirodo, kad ne taip paprasta iš tiek daug vietų išsirinkti keletą artimiausių, o gal aukščiausių ar įdomiausių.*“ R32, 2–3). Tokiu būdu vaikai įprasmina

vieną pagrindinių savo kaip savaiminiu būdu besimokančiųjų sieki – tai yra pažinimo sieki („Troškdamas labiau pažinti šį žvėrelį [kiaunę], internete radau informaciją apie jo išvaizdą, gyvenimo būdą, charakterį.“ R8, 8). Be to, savarankiškai ieškodami informacijos internete, vaikai išreiškia savo kaip aktyvaus veikėjo/besimokančiojo poziciją, nes patys pasirenka ne tik savo mokymosi šaltinį, bet ir nusistato mokymosi turinį: „Aš ir pati nesnaudžiau. Ieškojau savarankiškai informacijos [internetu] apie šį kraštą [Ispaniją].“ R3, 3.

Internetas kaip mokymo(si) šaltinis reikšmingas vaikui ir tuo, kad **suteikia galimybę mokytis to nepastebint/internetas – galimybė mokytis to nepastebint**. Siekdami atskleisti interneto kaip savaiminio mokymo(si) šaltinio naudą/naudingumą, vaikai pateikia įrodymus paviešindami savaiminio mokymosi pasiekimus (anglų kalbos žodžių išmokimą to net nepastebint): „O kaip tie keikiami <...> internetas! Taigi jie ne vien blogis, kaip suaugę galvoja. Aš daug anglišku žodžių išmokstu to net nepastebėdamas.“ R36, 3. Be to, vaikai pagrindžia interneto kaip virtualaus mokymosi „pagalbininko“ prasmę, aiškindami, jog **mokymas(is) internete padeda įsiminti žodžių rašybą**, o tokio savaiminio mokymo(si) pasiekimai yra panaudojami naujose (formaliojo) mokymo(si) situacijose: „Na, o namuose <...>. Aišku, mokinuosi ir internete! Jis labia padeda įsiminti žodžių rašybą, o tai padeda per lietuvių kalbos kontrolinius darbus.“ R108, 2.

Savaiminis mokymas(is) tampa kūrybinės veiklos forma, kai vaikai turi galimybę panaudoti įvairias interneto programas saviraiškai (vaikai savaime mokosi realizuodami save per kūrybinę veiklą, pasitelkiant/panaudojant įvairias interneto programas). Taigi, saviraiškos galimybė įprasmina vaikų savaiminį mokymąsi panaudojant įvairias **internetu programas** (pavyzdžiui, tinklalapio kūrimo) **kaip saviraiškos šaltinį**: „Sumąšščiau susikuri tinklalapį ir ėmiausi darbo. Kūriau per gerai man pažįstamą programą. <...> Tada grįžu namo. Ir vėl prisėdu prie kompiuterio. Ir vėl pradedu kurti savo tinklalapį.“ R55, 3–4. Naudodamiesi internetu programa vaikai taiko jau turimas žinias bei įgūdžius (savo/asmeninio tinklalapio kūrimas per gerai vaikui pažįstamą programą), savo pačių susikurtoje mokymosi situacijoje. Savaiminis mokymas(is) kaip atitinkantis vaiko saviraiškos poreikius tampa nuoseklus, be to, vaikas pats vadovauja savo mokymo(si) procesui, valdo savo mokymui(si) skiriamą laiką. Tuomet **bendravimas internetu („Skype“)** savaiminiu būdu besimokančiesiems tampa reikšmingas **kaip pagalbos šaltinis** (pagalbos paieškos priemonė). Vaikai atranda, jog internetas („Skype“) gali atlikti ne tik įprasta/žinoma tapusią funkciją (bendravimo su draugais), bet ir suteikia galimybę realizuoti savo sumanymus (atranda interneto – „Skype“ daugiafunkcionalumą). Todėl bendravimas internetu pasitelkiamas kaip savipagalbos mokymosi šaltinis („Prisijungiau prie „Skype“, o ten – mano internetinių draugų žinutės, ką tik parašytos. Pagalvojau, pamaščiau ir sumaniau pasieškoti pagalbos, kas galėtų man padėti kurti tinklalapį. Pagaliau man draugė atrašė, kad sutinka man padėti. Na, ir kimbame į darbą.“ R55, 4).

Subtema 2 Mokymas(is) panaudojant kompiuterį. Dėl savo daugiafunkcionalumo (daugiafunkcinio pobūdžio) **kompiuteris**, mokymo(si) šaltinio prasme, vaikams yra **draugas, kai laiką tenka leisti namuose**. Panaudodami kompiuterio teikiamas galimybes veiklai vaikai realizuoja ne vieną savo poreikį. Tai yra veikla kompiuteriu tampa ne tik laisvo laiko/laisvalaikio leidimo forma (tenkina rekreacinius poreikius: įvairios programos, žaidimai), bet ir savaiminio mokymo(si) šaltiniu (pažinimo poreikis – mokymasis anglų kalbos): „Jeigu niekur nevažiuojame, tenka būti namuose. Kompiuteris – geras draugas. Ten daug programų ir įvairių žaidimų anglų kalba. <...> Taip mokausi anglų.“ R44, 3.

Vaikai daro apibendrinimą, kad laiko leidimas prie kompiuterio yra būdingas ne išskirtinai kuriam nors vienam vaikui, bet visiems, t. y. **visai vaikų bendruomenei** ar daugumai jų („Kaip ir visi, nemažai laiko vasarą praleidžiu prie kompiuterio. <...>.“ R28, 5). Be to, tėvų paskatinti vaikai **mokosi prasingo „sėdėjimo prie kompo“** („<...>. Mane tėvai moko

prasmingo „sėdėjimo prie kompo“. *Tėtis dažnai būna šalia. Jis paskatino rinkti informaciją apie gamtą. Tai suteikė galimybę daugiau sužinoti apie gyvates.*“ (R28, 5). Tai reiškia, kad vaikams svarbus (vaikai vertina) tėvų kaip suaugusiųjų bendruomenės vaidmuo. Teisingiau, ne tiek jų vaidmuo, kiek jų pačių (tėvų) įsijungimas į vaikų savaiminio mokymo(si) procesą, kuris apibūdinamas kaip „dažnas buvimas šalia“, paskatinant išnaudoti kompiuterio teikiamas galimybes mokymui(si). Tokiu būdu realizuojamas deramas santykis tarp vaikai patrauklios bei suaugusiojo (tėvo) siūlomos, bet neprimestos veiklos. Žvelgiant iš kultūrinės/tarpkultūrinės perspektyvos, taip pasireiškia dviejų kultūrų/bendruomenių (vaikų ir suaugusiųjų) dialogas/polilogas, kai suaugusieji skatina vaikus mokytis, orientuodamiesi į jiems (vaikams) patrauklią veiklą, tuo pačiu demonstruodami išvalgą ir pagarbą vaiko tokiai veiklai suteikiams socialinėms-kultūrinėms prasmėms.

Tačiau vaiko veikla kompiuteriu suprantama/priimtina ne visiems suaugusiesiems/tėvams. Pavyzdžiui, suaugusiesiems **kompiuteriniai žaidimai reiškia blogį**, o vaikams – **galimybę mokytis to nepastebint**: „*O kaip tie keikiami „kompai“, žaidimai anglų kalba <...>! Taigi jie ne vien blogis, kaip suaugę galvoja. Aš daug anglišku žodžių išmokstu to net nepastebėdamas.*“ (R36, 3). Vaikai (pa)neigia suaugusiųjų bendruomenės sukonstruotą stereotipą/mitą (suaugusiųjų bendruomenės kaip dominuoti siekiančios besimokančiųjų kultūros stereotipinį mąstymą) apie vaikų bendruomenės kaip besimokančiųjų kultūros savaiminį mokymąsi panaudojant kompiuterinius žaidimus, t. y. mokymąsi per žaidybines veiklas, kuri yra svarbi vaikų mokymosi kultūros požiūriu (žvelgiant iš vaikų kultūros perspektyvos). Vaikai aiškina, jog kompiuteris bei kompiuteriniai žaidimai nėra vien blogis, nes suteikia galimybę mokytis to nepastebint. Siekdami atskleisti kompiuterinių žaidimų kaip mokymosi šaltinio (savaiminio mokymosi pasitelkiant kompiuterinius žaidimus/panaudojant kompiuterį) naudą/vertinimą, vaikai pateikia įrodymus paviešindami savaiminio mokymosi pasiekimus: žaidžiant kompiuterinius žaidimus „*aš daug anglišku žodžių išmokstu to net nepastebėdamas*“. Taigi, veikla kompiuteriu, taip pat ir žaidimai, reiškia malonų bei įdomų laiko leidimą, kuris tampa savaiminio mokymo(si) forma, nes sudaro prielaidas mokytis nepatiriant sunkumų.

Kita vertus, vaikai aiškina, jog **sėdėjimas prie kompiuterio – neturintiems fantazijos** (tačiau natūralu, kad vaikų požiūris į kompiuterį/veiklą kompiuteriu yra skirtingas, nes kiekvienas vaikas yra individualybė, turi skirtingų pomėgių, interesų, ieško vis kitokių saviraiškos, taip pat ir mokymo(si) formų bei šaltinių). Tokiu būdu vaikai paneigia kitą suaugusiųjų su(si)formuotą stereotipą/mitą (apie pačius vaikus ir jų savaiminio mokymo(si) kultūrą), jog šiuolaikiniams vaikams kompiuteris yra svarbiausia jų gyvenimo dalis: „*Esu įsitikinusi, kad saulėtą vasaros dieną prie kompiuterio sėdi tik tie, kurie neturi fantazijos. O mums, dviems kiemo draugėms Gabijoms, jos niekada nepritrūksta. Mums patinka kūliais besivartantis pasaulis. Tą rytą mums šovė mintis pakviesti visus bimbinejančius ir nuobodžiaujančius kiemo vaikus papramogauti.*“ (R50, 1, 2). Vaikai įsitikinę, jog esant palankioms sąlygoms, veikla kompiuteriu nėra svarbiausia laiko leidimo kaip savaiminio mokymo(si) forma (laiko leidimas pozicionuojasi į savaiminio mokymo(si) formą), o kompiuteris (įvairios programos) – svarbiausias mokymo(si) šaltinis. Tai reiškia, kad vaikams reikšmingas yra mokymas(is) pasitelkiant fantaziją. Vadinasi, vaikų savaiminio mokymo(si) procesuose itin svarbi yra fantazija. Fantazija mokymo(si) prasme pasireiškia įvairiai, pavyzdžiui panaudojama organizuojant pramogą kiemo draugams. Tokiu būdu vyksta savaiminis mokymas(is) per įvairias veiklas bei jų derinimą: laisvalaikio veikla ir situacijos išnaudojamos mokymui(si) pramogaujant iškylos metu ar pan. Tuomet mokomasi prasmingai leisti laiką draugų grupelėje, įgyjama organizacinių gebėjimų.

Subtema 2 Mokymas(is) iš įvairaus žanro TV laidų, filmų. Vaikai mokosi iš įvairaus žanro TV laidų bei filmų: iš mokslinių laidų apie gamtą ir gyvūnus; muzikinių bei kulinariųjų

TV laidų, animacinių, dokumentinių, istorinių filmų ir komedijų. Vaikų interesai (domėjimasis gamta bei gyvūnais) įgalina juos pačius nusistatyti/apsibrėžti savo mokymo(si) turinį ir tokiu būdu įprasmina **mokslinio pobūdžio TV laidas apie gamtą, gyvūnus kaip savaiminio mokymo(si) šaltinį**. Stebėdami TV laidas vaikai konstruoja jiems patiems reikšmingas, kitų nereglamentuojamas žinias („*Daug sužinojau žiūrėdamas mokslines laidas apie gamtą. Ypač patinka, kai Stivas Irvinas pasakoja apie gyvates, krokodilus, vėžlius.*“ R28, 4). Tačiau mokymasis iš TV laidų nevyksta tik stebint, įsijungia (multi)senoriniai mokymosi būdai (rega, klausia, jausmai), nes vaikai ne tik klausosi, stebi, bet ir įsijaučia į stebimo (-ų) gyvūno (-ų) būseną (-as) (empatijos raiška: „vargšės žirafos“): „*Namuose <...> per televizorių žiūrėjau laidas apie gyvūnus. Įsimintinas buvo filmas apie laukinius šunis ir žirafas. Įdomu buvo žiūrėti, kaip laukiniai šunys medžioja ir maitina savo vaikus, atrydami prarytą grobį. Žirafos dideli gyvūnai, jiems labai lengva nuskabyti medžių lapus, bet atsigerti sunku, vargšės turi išskėsti labai plačiai kojas, o jei nugriūna, nepajėgia atsistoti ir paskęsta vandenyje.*“ R25, 14. Savaiminis mokymasis kaip pažinimo procesas vaikams tampa toks įdomus, jog mokymosi turinys įsimenamas tarsi savaime. Be to, galimybė realizuoti savo interesus ir tuo pačiu mokytis, t. y. sužinoti naujų dalykų, tampa vaikui vidiniu stimulu planuoti/valdyti savo laiką, siekiant išnaudoti galimybę pasimokyti/nepraleisti tokios galimybės („*Patinka man stebėti gyvūnus. Vasarą labiausiai stengdavausi nepraziopsoti laidos „Gyvūno kelyje“. Daugiau sužinojau apie mangustų gyvenimą. Jie gyvena grupėmis ir aršiai gina savo vaikus nuo priešų.*“ R29, 5).

Vasaros atostogų metu, kai nėra galimybių pakeisti įprastą/kasdienio gyvenimo aplinką, vaikai panaudoja namų aplinkos suteikiamas (namų aplinkoje esančias) galimybes mokymui(si). Būdami namuose vaikai patys/savarankiškai atranda savaiminiam mokymui(si) palankių/tinkamų šaltinių: „[namuose]. <...> žiūriu televizorių. Mėgstamiausi mano kanalai – MTV, Cartoon Network. Taip mokausi anglų.“ R44, 3. Tačiau būtent vaiko pomėgiai (užsienio šalių/kitų kultūrų muzika), realizuojami per įprastą, kasdienėje namų aplinkoje laiko leidimo formą/veiklą (TV žiūrėjimą) ir įprasmina **muzikines laidas/TV kanalus ir animacines laidas/TV kanalus kaip savaiminio mokymo(si) šaltinių** (užsienio šalių/kitų kultūrų muziką transliuojantis MTV kanalas/laidos): „*Ir savo anglų kalbą pagerinau. Žiūrėjau filmukus angliškus pas pusbrolių, aš mėgstu juos žiūrėti! <...>.*“ R97, 1. Vaiko pomėgiai (pomėgis gaminti) įprasmina **kulinarines TV laidas** – savaiminiam mokymui(si) kaip saviraiškai svarbų šaltinį („*Esu nuolatinis televizijos laidos „Susitikime virtuvėje“ žiūrovas. Svajoju būti toks kaip virtuvės šefas Linas. Stebinsiu gimines ir draugus naujais patiekalais.*“ R49, 4). Refleksija apie mokymo(si) šaltinį atskleidžia, jog savaiminis mokymas(si) ne tik tapatus saviraiškai, stimuliuojamai pomėgio jai atitinkančiais veiklais, bet ir vyksta per jas (saviraišką per pomėgį), o tuo pačiu įprasmina ir vaiko siekį stebinti kitus savo kūrybiškumu.

Dokumentiniai filmai vaikams yra universalus mokymo(si) šaltinis, nes atveria galimybę gauti informacijos bet kuria tema („*Dar vienas būdas, kuris man vasarą padeda mokyti – dokumentiniai filmai. Žiūrėdama dokumentinį filmą, gaunu labai daug informacijos bet kokia tema. Svarbiausia, reikia mylėti dokumentinį filmą. Šis žanras vasarą yra pats geriausias mokytojas.*“ R47, 5). Vaikai aktualizuoja, jog svarbiausia pasirenkant savaiminio mokymo(si) šaltinį yra jo atitikimas besimokančiojo/vaiko pomėgiams. Vadinas, vaiko pomėgiai, interesai šiame kontekste įprasminami kaip pagrindinis kriterijus pasirenkant mokymo(si) šaltinį.

Vaikai atranda, jog dalykinių žinių galima įgyti ne tik iš tradicinių/rašytinių, bet ir kitokių šaltinių, pavyzdžiui, istorijos galima mokytis žiūrint **istorinius filmus**: „<...>. *Ir dar mokiausi istorijos. Ne, ne iš knygų, o iš filmų. Tėtis draugas labai daug parvežė filmų istorinių. Žiūrėdavau gal po tris kartus per dieną.*“ R97, 1. Tai reiškia, jog galimybė mokytis pasirenkant kitoniškus/nejprastus (netradicinius) mokymo(si) šaltinius įprasmina istorinius ir kito pobūdžio/turinio filmus ne tik kaip savaiminio mokymo(si) šaltinį, bet ir kaip galimybę mokytis kitoniškai (kai kitoniškumas reiškiasi pasirenkant mokymuisi būtent netradicinius šaltinius). Be to, vaikai atskleidžia, kad laisvalaikio situacijose jie išnaudoja žiūrimo **filmo žanrą** (pavyzdžiui, istorinis, komedija) kaip mokymo(si) šaltinį tam tikros srities/specifinėms žinioms įgyti ar gebėjimams lavintis. Pavyzdžiui, **komediją** vaikai įprasmina kaip savaiminį mokymą(si) lavinant humoro jausmą, o **istorinį filmą** – kaip šaltinį mokymui(si) įgyjant žinių apie praeitį: „*Laisvalaikiu dažnai žiūriu filmus. Jeigu žiūriu istorinį, tikrais faktais paremtą filmą, kažką sužinau apie praeitį. Jei tai nuotaikinga komedija, lavinu humoro jausmą.*“ R118, 2. Taigi turėdami laisvę (veikti bei pasirinkti), vaikai geba ne tik kūrybiškai pasirinkti bei derinti jiems patiems tinkamiausius (priimtinausius) mokymo(si) šaltinius, bet ir apibrėžti mokymo(si) turinį. Būdami laisvi vaikai geba išnaudoti mokymui(si) laisvalaikio situacijas (kūrybiškas veiklų derinimas: rekreacija ir mokymas/is), kuriose ne tik atranda savaiminio mokymo(si) šaltinius bei mokymo(si) turinį. Tai reiškia, jog savaiminis mokymas(is) sudaro prielaidas individualizuotam mokymui(si) laisvalaikio kontekste (per kontekstines/kontekstualizuotas savaiminio mokymo(si) situacijas vaikai realizuoja individualizuotą mokymą(si). Labai svarbu ir tai, jog įvairaus žanro TV laidos, filmai kaip mokymo(si) šaltiniai įprasmina vaikų siekį mokytis įjungiant (multi)sensorius mokymo(si) būdus, nes minėtiems šaltiniams būdingas daugybinis patyrimas, sintezuojantis vizualizaciją, audializaciją, emociškai-jausmiškai įtraukiantį kontekstą.

4.2.3. Savaiminio mokymo(si) būdai

Generalizuojanti prasmė Savaiminio mokymo(si) būdų ir formų taikymas (žr. 13 priedo 4 lentelę). Generalizuojanti prasmė pozicionuojasi į dvi temas: • „Savaiminio mokymo(si) būdai ir jų derinimas“, kurią sudaro dvi subtemos („Mokymo(si) būdai“ ir „Nuoseklus mokymo(si) būdų derinimas“), ir • „Savaiminio mokymo(si) formos“, kurią sudaro keturios subtemos („Individualus mokymas“, „Mokymas(is) diadose“, „Mokymas(is) grupėse“ ir „Mokymas(is) su šeima ir šeimoje“). Paanalizuosime pirmąją generalizuojančios prasmės temą „Savaiminio mokymo(si) būdai ir jų derinimas“ subtemomis (žr. 6 lentelę).

Tema Savaiminio mokymo(si) būdai ir jų derinimas. Vasaros atostogų metu namų aplinkoje vaikai mokosi įvairiais būdais: • per atradimus (tyrinėjant, eksperimentuojant, mokantis iš klaidų), • taiko komunikacinius mokymosi būdus (klausinėjimas, savo nuomonės išreiškimas/išsakymas, dalijimasis idėjomis su kitais, susitarimai), • per fantaziją (pasitelkia fantaziją), • taiko stebėjimą, • kitų žmonių suformuluotų įsitikinimų pa(si)tikrinimą bei • probleminio mokymosi būdus (problemos apibrėžimas/identifikavimas, problemos sprendimo paieška ir rekomendacinio pobūdžio pasiūlymų teikimas).

Savaiminio mokymo(si) būdų įvairovės ir derinimo raiška

TEMA	SUBTEMA 2	SUBTEMA 1
SAVAIMINIO MOKYMO(SI) BŪDAI IR JŲ DERINIMAS	Mokymo(si) būdai	Tyrinėjimas
		Eksperimentavimas
		Stebėjimas
		Kitų žmonių suformuluotų įsitikinimų pa(si)tikrinimas
		Mokymasis iš klaidų
		Problemos apibrėžimas/identifikavimas
		Problemos sprendimo paieška ir rekomendacinio pobūdžio pasiūlymų teikimas
		Klausinėjimas
		Savo nuomonės išreiškimas/išsakymas
		Dalijimasis idėjomis su kitais, susitarimai
	Nuoseklus moky-mo(si) būdų derinimas	Tyrinėjimas, stebėjimas, poilsis
		Tyrinėjimas, stebėjimas, kolekcionavimas, informacijos paieška internete, aprašymas
		Tyrinėjimas, pastebėjimų fiksavimas, kolekcionavimas, informacijos paieška internete ir bibliotekoje, aprašymas panaudojant kompiuterį, eksperimentavimas

Subtema 2 Mokymo(si) būdai. Sumanymų/idėjų savaiminiam mokymui(si) atliekant tyrimus/tyrinėjimus vaikai atranda kiemo aplinkoje per žaidimo situacijas: „[vasarą] visi vaikai išbėga į kiemą, o aš irgi, nieko nelaukdamas, išlekiu kartu su broliu ir sesute. Mes labai mėgstam lakstyti kieme ir žaisti slėpynių. Tad vieną vasaros atostogų dieną besislėpdamas po krūmais pamačiau labai mažą driežiuką. Ir staiga mane užvaldė noras jį ištyrinėti. <...>.“ R61, 1. Vaikų pažinimo siekis/smalsumas stimuliuoja norą mokytis, t. y. pažinti kiemo aplinkoje aptiktus, dar nepažintus/jiems nežinomus gamtos objektus. To noro/siekio pažinti būsenos patyrimas toks stiprus, kad vaikas jį apibūdina kaip „užvaldymą“ – nenugalimą poreikį realizuoti savo smalsumą kaip natūralų norą/siekį pažinti, kuriam jis negali atsispirti. Todėl vaikas imasi nuoseklios tyriminės veiklos: stebi, nagrinėja aptiktą gamtos objektą (dydį, ilgį), lygina, ieško panašumų ir skirtumų, pats kelia naujus/papildomus klausimus apie tyrinėjimo objektą ir ieško į juos atsakymų („Driežiukas buvo vos trijų centimetrų ilgio, o uodegą jis visą laiką laikė lyg raidę „Z“. <...>. Pastebėjau, kad ant jo kojų buvo labai smulkūs, sunkiai įžiūrimi taškeliai, tad padidinimo stiklas man labai pravertė. Ėmiau apžiūrinėti driežo akis. Vienu metu net susimąščiau, kaip jis gali matyti pro tokį juodą sluoksnį. Įdomu, koks šio gyvūnėlio pilvelis? Tad dėžutę teko pakelti ir tyrinėti užvertus galvą. Nebuvo lengva, bet labai svarbu tai išsiaiškinti. <...>. Ilgai jo nepavyko stebėti, nes judruolis apsivertė ir į stiklą įrėmė trikampio formos nosytę. Vėl pradėjau tyrinėti jo viršutinę kūno dalį, jei taip galima sakyti. <...>. Dar niekada iš taip arti nebuvau matęs driežo, todėl šis tyrimas man buvo labai įdomus.“ R61, 1; 2). Gamtinėje aplinkoje vaikai išnaudoja atsirandančias galimybes savaiminiam mokymui(si) panaudojant pojūčius – regą ir lytėjimą bei pasitikslingant/perkonstruojant turimas žinias, t. y. naujų žinių pagrindu vaikai perkonstruoja turimas/esamas žinias: „Patyrinėjau pro stovyklavietę šlepsinčią ežiukų šeimyną. Vaikelių spygliukai dar minkšti, o mamos kaip adatos. Bet reikia neapsirikti, ežiai nevalgo obuolių, jiems jų nereikia duoti, jie valgo grybus ir įvairius gyvius.“ R25, 5. Vadinasi, naujai sukurtų žinių pagrindu konstruojamas naujas žinojimas („bet reikia neapsirikti ...“).

Būdami laisvi bei turėdami veikimo laisvę (laisvoje aplinkoje) vaikai atlieka įvairius **eksperimentus/eksperimentuoja**, pavyzdžiui: • su augalais („*Vieną šiltą vasaros dieną mano mama sugalvojo persodinti gėles. Jai besodinant iškrito mažas gėlės daigelis. Ji norėjo tą daigelį išmesti į šiukšliadėžę, o man jo pagailo... Aš pripyliau į puoduką vandens ir įmerkiau daigelį. Po kelių dienų jis vandenyje išleido naujas, baltas, gležnas šaknytes. Tada pripyliau į vazonėlį žemių, paėmiau daigelį ir pasodinau. Tą žemę šiek tiek palaisčiau vandeniu ir taip atsirado nauja gėlytė. Ją nuolat palaistydavau ir pakalbindavau.*“ R40, 2), • su maisto produktais („*<...> nė karto neteko pačiai kepti nei pyragų, nei sausainių. <...>. Ant stalo sudėlioju visus pyragui reikiamus produktus. Supyliau į dubenį miltus, cukrų, įmušiau kiaušinius, supyliau pieną ir viską išmaišiau. O paskui ir gerai išminkiau tešlą. Minkiau pirmą kartą. Rankos apkibo lyg bokso pirštinės. Tešla nebuvo tokia kaip mamos, bet pyragui tiko. Taigi tešlą sudėjau į skardą ir aptepiau kiaušinio tryniu. Pagaliau kulinarinis šedevras „sėdėjo“ orkaitėje, geltonai švytėdamas. <...>. Pyragas padidėjo dvigubai. <...>. Pyragas pasisekė.*“ R18, 4).

Svarbu yra tai, jog eksperimentinės veiklos procesuose vaikas taiko artimųjų kasdienės veiklos stebėjimo metu įgytas žinias savo paties susikurtoje/sukonstruotoje mokymo(si) situacijoje. Taip pat apsibrėžia/nusimato savo mokymo(si) proceso kaip pasiekimo vertinimo kriterijus, orientuojantis į turimos patirties nevišijimą („tešla nebuvo tokia kaip mamos, bet pyragui tiko“).

Stebėjimą kaip (dominuojantį) savaiminio mokymo(si) būdą vaikai taiko įvairiose aplinkose bei situacijose, priklausomai nuo jų (aplinkos, situacijos) pasirinkdami stebėjimo objektą/dėmesio vertą objektą (prieš tai stebėjimas įprasminamas kaip tyrinėjimo ar eksperimentavimo elementas, o šioje situacijoje – kaip pagrindinis/dominuojantis mokymo(si) būdas). Konkretų pasirinkimą lemia individualūs vaiko pomėgiai, interesai ir aplinkos/situacijos palankumas mokymui(si). Pavyzdžiui, domėjimasis gamta lemia pasirinkimą stebėti gamtos objektus būnant gamtinėje aplinkoje, t. y. būtent toje aplinkoje, kurioje vaikas jaučiasi komfortiškai: „*Labai patinka vaikščioti miško takeliais ir pievomis, stebėti dūzgiančius darbštuoles bitutes.*“ R12, 2; „*Man labai patinka stebėti paukščius, vabzdžius ir kitokius gyvius. <...>. Pasirodo, nereikia būti net gamtos pamokoje, kad galėčiau susipažinti su gyvąja gamta.*“ R35, 3. Kitais atvejais vaikai atranda galimybių savaiminiam mokymui(si) aplinkose bei situacijose tada, kai siekia realizuoti asmeninius, šeimos ar socialinius poreikius (laisvalaikis su šeima, su draugais), pavyzdžiui, būdami viešose-kultūrinėse aplinkose mokosi prisiderinti prie socialinių aplinkybių, t. y. būti su kitais žmonėmis viešoje, kultūrinėje aplinkoje („*Laisvalaikiu aš su tėvais arba draugais einu į kiną, teatrą ar kavinę. Stebėdama aplinką, kitų žmonių elgesį, bendravimą, mokausi mandagiai, kultūringai elgtis viešoje vietoje, bendrauti su nepažįstamais žmonėmis.*“ R34, 4). Be to, stebėjimą vaikai pritaiko spontaniškai panaudodami netikėtų/nenuspėjamų situacijų suteikiamas galimybes mokytis kaupiant naują, jiems reikšmingą patirtį: „*Vasarą su mokyklos vaikais važiovome į Daniją. Kelionės metu, viena mergaitė verdančiu vandeniu smarkiai nusiplikė koją. Reikėjo reaguoti greitai ir suteikti jai pagalbą. Mes, vaikai, stebėdami šią situaciją, išmokome tai, kad tokioje kritinėje situacijoje reikia labai greitai nurengti drabužius, išplauti žaizdą, ištepti tą vietą vaistais ir nuraminti išsigandusį draugą.*“ R44, 2. Vaiko patirties refleksija atskleidžia, jog stebėjimą kaip savaiminio mokymo(si) būdą taiko visa vaikų bendruomenė („mes, vaikai, stebėdami šią situaciją“). Tai reiškia, jos šis mokymo(si) būdas yra būdingas vaikų, kaip savaime besimokančiųjų, kultūrai, o ne kuriam nors vienam jos atstovui/vaikui.

Vaikų laisvės siekis realizuojant savo mokymo(si) planus įprasmina **kitų žmonių suformuluotų įsitikinimų pa(s)itikrinimą** kaip savaiminio mokymo(si) būdą. Šiam mokymo(si) būdai suteikiama ne viena prasmė. Pirmiausia, taikydami šį mokymo(si) būdą vaikai

siekia pasitikrinti suaugusiųjų pateiktas gyvenimiškas tiesas: *Nubėgusios į kambarį, paklausėme senelių ar negalėtume eiti maudytis. Senelis ir močiutė sakė, kad vienų mūsų tikrai neišleis, nes mums gali kas nors atsitikti. Išėjusios į lauką, vėl žvalgėmės į upe tekančią vandenį. Nepaklusiosios nei seneliui, nei močiutei, nubėgome prie upės. Išokusios į vandenį pajutome, kad vanduo šiltut šiltutėlis. Mano pusseserė <...> staiga paniro. <...> ji išnirusi vos gaudė kvapą. Aš stengiausi kuo greičiau nuplaukti iki jos. Pačiupusi už rankos padėjau jai parplaukti į krantą. Grįžome namo pas senelius, bet jiems nieko nedrįsime pasakoti, paprasčiausiai nenorėjome jų jaudinti. Tačiau mes supratome, kad reikia visuomet įsiklausyti į vyresniųjų žmonių nuomonę, nes jų lūpomis kalba gyvenimo patirtis. Be to, pasimokėme, kad vanduo teikia ne tik malonumą, bet savyje slepia didelę grėsmę. Supratome, kad reikia valdyti savo įgeidžius, nepasiduoti kiekvienam savo įnoriui.* “ R26, 2–4). Tokiu būdu vaikai patys atranda ne tik suaugusiųjų objektyvuotas gyvenimiškas tiesas („vanduo slepia grėsmę“ – galima paskešti), bet ir kitas – jų neregamentuotas, kurios keičia mąstymą ir įgalina vaikus suprasti, kad: • vyresnieji/suaugusieji turi vertingos gyvenimiškos patirties (pagarba vyresniesiems), • reikia derinti savo norus su suaugusiųjų patirtimi (polilogo/dialogo reikalingumo suvokimas) bei • valdyti įgeidžius ir įnorius (savikontrolės poreikio sąmoningas suvokimas). Tačiau tokiu savaiminio mokymo(si) būdu įgytą patirtį, žinias, supratimą vaikai slepia nuo kitų/suaugusiųjų, apeliuojant į artimųjų (senelių) jausmus. Žvelgiant iš vaikų, kaip savaime besimokančiųjų kultūros perspektyvos, svarbu pabrėžti, jog suaugusiojo siekis apsaugoti vaiką nuo galimo/tikėtino pavojaus, orientuojantis į savo, o ne į vaiko patirtį ir pasitelkiant autoritarinio pobūdžio priemones, yra pavojingas. Kultūrinio/tarpkultūrinio dialogo/polilogo stoka „įstumia“ vaiką į potencialiai pavojingą situaciją, nes vaikas kaip socialinis-kultūrinis individas, turintis tam tikrą sumanymą/planą deda pastangas jį realizuoti, tačiau dėl patirties tam tikroje srityje stokos nenumato/nejzvelgia galimų pasekmių.

Kita šiam savaiminio mokymo(si) būdui (kitų žmonių suformuluotų įsitikinimų pa(si)tikrinimui) (su)teikiama prasmė išreiškia vaikų pasipriešinimą suaugusiųjų didaktiniam moralizavimui, siekiant pa(si)tikrinti jų „teisingumą“, o kartu į(si)tvirtinti savąjį/savitą mokymo(si) sumanymo/projekto vertingumą („*Su drauge Aiste kartą važiauvau į jos sodą. Ten gyvena pikčiurna Aistės močiutė. Ji visada viską sugadina. Tą vakarą, kai nuvažiovome <...> pasiėmėme skaityti po knygą. Bet atsitiko taip, kad ponis pikčiurna buvo nepatenkinta, kad deginame šviesą, todėl liepė mums eiti miegoti. Nebuvo kitos išeities, todėl apsimetėme, kad miegame. Močiutė nuėjo gulti, o mes, pasiėmusios prožektorius, užsidengusios galvas antklodėmis, sėkmingai per naktį skaitėme knygas. Knygos buvo įdomios. Ir visada atsimenu lietuvių kalbos mokytojos žodžius, kad iš knygų galima labai daug išmokti. Tikrai, knygos kiekviena perskaityta knyga man padeda vis kitaip pažvelgti į mane supantį pasaulį.*“ R45, 2, 3). Norėdami slapta įgyvendinti savo mokymo(si) planus (norą skaityti knygas naktį), vaikai apsimeta, kad paklūsta suaugusiojo reikalavimams/didaktiniam moralizavimui. Ši savaiminio mokymo(si) patirties refleksija atskleidžia kultūrinį kontekstą – vaikų kultūrinį nepaklusnumą, t. y. poreikį laužyti taisykles, ypač tas, kurios yra „primetamos“ (didaktinis moralizavimas), o ne kuriamos/konstruojamos abipusės sąveikos procese kaip abiem pusėms (vaikui ir suaugusiajam) priimtinas sprendimas.

Kitas vaikams reikšmingas savaiminio mokymo(si) atrandant būdas yra **mokymas(is) iš klaidų**. Vaikai mokosi tiek iš savo pačių, tiek iš kitų žmonių klaidų. Šis mokymo(si) būdas vaikams suteikia galimybę pasitikrinti kitų žmonių apibendrintą patirtį („yra sakoma, kad iš klaidų mokomės“): „*Yra sakoma, kad iš klaidų mokomės. Prie mano namų vasarą įvyko nelaimė: automobilis partrenkė dviratininką, nes jis nedrausmingai elgėsi gatvėje. Dviratininkas nepaisė kelių eismo taisyklių ir važiojo per raudoną šviesoforo signalą. Jis buvo užsisvajojęs ir nematė atvažiuojančio automobilio. Šitas įvykis mane pamokė: dviračiu va-*

žinėju tik šaligatviais ir dviračių takeliais, o ne gatvėmis. Laikais kelių eismo taisyklių ir stengiuosi saugiai elgtis kelyje.“ R34, 3). Labai svarbu yra tai, jog klaidas vaikai supranta kaip galimybę ko nors išmokti (t. y. „klaida“ reiškia ne „nesėkmę“, o „pamoką“/galimybę pasimokyti). Analizuodami kitų žmonių klaidas vaikai įsisąmonina įvykusių nelaimę kaip klaidingą/„nesėkmingą“ elgesio pasekmę bei suvokia tokio įvykio priežastis. Tai reiškia, kad vaikai vadovaujasi tokia, savaiminio mokymo(si) atžvilgiu reikšminga nuostata: kiekvienas atsitikimas (net ir nelaimingas įvykis) yra vertingas ir reikšmingas mokymo(si) prasme, klaidas („nesėkmes“) suprantant kaip mokymo(si) momentą arba patirties rezultatą, iš kurio galima pasimokyti. Klaida („tikraja nesėkmė“) laikomas nepasimokymas iš jos, t. y. „tikroji“ mokymo(si) klaida („nesėkmė“) suprantama kaip nepasimokymo iš jos patyrimo rezultatas. Tuomet vaikai mokosi panašiose į kitų ar savo pačių patirtas situacijas (siekia išvengti „tikrosios“ klaidos – nepasimokymo), t. y. pradeda kontroliuoti savo elgesį (nuolatinė savireguliacija kaip savaiminio mokymo(si) procesas ir kaip pasiekimas, kai mokymo(si) procesualumas pasireiškia nuolatinė savireguliacija).

Mokydamiesi namų aplinkoje vaikai taiko tokius probleminio mokymo(si) būdus kaip: problemos apibrėžimas/identifikavimas bei problemos sprendimo paieška ir rekomendacinio pobūdžio pasiūlymų teikimas.

Problemos apibrėžimas/identifikavimas. Šeimos socialinio-ekonominio, kultūrinio gyvenimo kontekste vaikai identifikuoja įvairaus pobūdžio visuomenines problemas (įgyja individualios socialinės patirties identifikudami įvairaus pobūdžio problemas), pavyzdžiui: • socialines-ekonominės („Tėvelis ne kartą Mamytei siūlė keisti darbą, tačiau ji žino, kad darbas jau vėlu. Toks laikas, kai vyresnio amžiaus moteriai rasti darbą sunku. Jei Mamytė išeis iš įstaigos, tai kelias tik į bedarbių gretas, nesvarbu, ar esi geras darbuotojas, puikus specialistas, ar labai gerai išmanai savo darbą.“ R46, 4), • visuomenės sveikatos („Skaičiau, kad jeigu žmogus dirba nesaugodamas savęs, gali susirgti ir numirti. Beveik kas trečias Lietuvos gyventojas nėra sveikas. Manau, kad ir Marius¹⁸ šeima ne išimtis, o ypač Mamytė. Ji dažnai skundžiasi, kad skauda galvą. Taip dirbdama Mamytė ne tik pati nesveikai gyvena (žinau, kad dažnai ji nespėja darbe papietauti, nes trukdo neatidėliotini darbai), bet ir jų šeima jau priprato prie pusfabrikačių, picų, dešrainių. Pasiilgo natūralaus maisto. Marius sako, kad labai nori būti sveiki, nori, kad nesusirgtų jų Mamytė. Juk ji nori matyti, kaip auga jos vaikai.“ R46, 5). Tai reiškia, jog savaiminis mokymas(is) grindžiamas ryšiais su vaikui reikšmingomis gyvenimo situacijomis (šeimos ir visuomenės socialinė-ekonominė situacijos), kurias jie stebi artimiausioje aplinkoje (šeimoje). Jų (tų situacijų) pagrindu vaikai įgyja naujų socialinių sampratų/konstruoja naują žinojimą bei kaupia naują, jiems reikšmingą socialinę patirtį (kuri generalizuoja tokias temas kaip socialinė/visuomeninė aplinka, visuomenės socialinė-ekonominė situacija, socialinis teisingumas, socialinė nelygybė).

Kitas savaiminiu būdu besimokančių vaikų taikomas probleminio mokymo(si) būdas yra **problemos sprendimo paieška ir rekomendacinio pobūdžio pasiūlymų teikimas**. Labai svarbu yra tai, jog vaikai ne tik identifikuoja problemas, bet ir ieško jų sprendimo būdų, o teikdami rekomendacinio pobūdžio pasiūlymus jie numato alternatyvius problemos sprendimo variantus: *Todėl Marius¹⁹ nori, kad Mamytės direktorius pasirūpintų pavaldinių sveikata. Jei nėra galimybės darbuotojams pietauti valgykloje ar kavinėje, gal kuriame nors kabinete galėtų įkurti virtuvėlę. Darbuotojai galėtų pašildyti atsineštą maistą iš namų.*“ R46, 5. Analizuojant šio mokymo(si) būdo taikymo refleksiją paaiškėja, jog vaikas teikia specifikuotus, o kartu universalizuotus/universalaus pobūdžio pasiūlymus, t. y. orientuojasi ne į vieno žmogaus probleminės situacijos sprendimą, bet į žmonių kaip specifinės socialinės-profesinės

¹⁸ Vardas pakeistas.

¹⁹ Vardas pakeistas.

grupės, kuri patiria tą pačią problemą, sprendimą.

Vaikų smalsumas kaip natūralus noras pažinti įprasmina savaiminį mokymą(si) **klau-
sinėjant/klausinėjimą** laisvo komunikavimo sąlygomis. Tuomet dėmesys yra sutelktas į bendrą (vaiko ir suaugusiojo) veiklą kasdienėje namų aplinkoje, o mokymas(is) vyksta tarsi savaime („*Man buvo smalsu, kaip reikia išmaišyti tą tešlą, todėl ne tik pjausčiau obuolius, bet nuolat mamytės klasinėjau įvairiausių dalykų.*“ R14, 2). Kitas komunikacinio pobūdžio savaiminio mokymo(si) būdas yra **savo nuomonės išreiškimas/išsakymas** kitiems žmonėms (visiems šeimos nariams), esantiems toje pačioje mokymosi kaip naujoje/nekasdienėje gyvenimo situacijoje („*Nusprendėm [šeima] vykti į Turkiją. <...>. <...> nauja pažintis – tai pažintis su turkų virtuve. <...>. Viską ragavau ir garsiai reiškiau savo nuomonę.*“ R78, 1, 4). Taikydami kitą komunikacinį mokymosi būdą – **dalijimąsi idėjomis su kitais, susitarimus** vaikai mokosi kartu su kitais vaikais **susitardami** dėl bendro mokymo(si) turinio, t. y. kaip spręsti kilusią problemą, ieško jos sprendimo būdų („*<...> aš su drauge ir broliu sėdėjome namie. <...>. Nusprendėme pasivaikšioti salduosius. Ieškojome jų ir spintelėse, ir stalčiuose, ir visose įmanomose vietose, bet nieko neradome. Aš pagalvojau, kad galėtume ir patys pasigaminti. Bet kaip? Juk nė karto neteko pačiai kepti nei pyragų, nei sausainių. Mano brolis pasiūlė receptų paieškoti internete. Pasiūlymui pritarėme visi ir greitai turėjome įvairiausių receptų. Beliko tik išsirinkti tinkamiausią ir viską paversti realybe.*“ R18, 2, 3). Labai svarbu yra tai, jog mokydami tokiu būdu vaikai turi galimybę išbandyti tiek aktyvius, tiek pasyvius komunikacinius vaidmenis, generuodami idėjas/teikdami pasiūlymus arba pritardami joms. Vaikų siekis realizuoti savo poreikius tampa stimulu savaiminiam mokymui(si). Be to, patirties refleksija rodo, jog vaikų mokymas(is) kasdienėje aplinkoje yra susijęs su gyvenimo uždavinių sprendimu, o jo metu įgyta patirtis yra funkcionali ir gali būti panaudojama „čia ir dabar“.

Subtema 2 Nuoseklus mokymo(si) būdų derinimas. Laisvė mokytis įgalina vaikus nuosekliai derinti savaiminio mokymo(si) būdus. Tai vaikai daro turėdami laisvę veikti ir pasirinkimo laisvę (t. y. būdami laisvi savo pasirinkimuose/sprendimuose). Mokymo(si) būdų derinimas turi keletą prasmų – pasireiškia įvairiai. Tačiau svarbiausia vaikams yra galimybė užsiimti kitomis veiklomis (poilsio poreikius atitinkančia/rekreacine, pomėgius bei interesus atitinkančia/hobis) ir kartu mokytis, derinant keletą savaiminio mokymo(si) būdų, t. y. mokytis per kitas veiklas. Tai reiškia, kad kitos veiklos (rekreacinė, interesus atitinkanti ir pan.) tampa savaiminio mokymo(si) formomis, o savaiminio mokymo(si) būdų kontekste – savitu mokymo(si) būdu, pasireiškiančiu tam tikros veiklos kontekste. Pavyzdžiui, užsiimdami pasyvia rekreacine veikla vaikai atranda galimybę ir nuosekliai, tačiau kūrybiškai derina tokius savaiminio mokymo(si) būdus kaip tyrinėjimas, stebėjimas, poilsis („*[vasarą] Ilsiوسي pievoje ir matau, kaip ant smilgos stiebo ropščiasi boružėlė, o ją vejasi kita, kaip varnėnai maitina savo vaikelius mano senelio sukaltame inkile, <...> kaip kermis išpureną žemę ten, kur tėtis ką tik ją sulygino ir pasėjo žalią veją. Kiekvienas jų vis kitaip prisitaikęs prie gamtos. Aš stebiu juos ir mąstau, kokie darbštūs ir draugiški, kartais žmonės galėtų iš jų pasimokyti...*“ R8, 1). Taigi savaiminis mokymas(is) bei mokymo(si) būdų derinimas yra susijęs su vaiko individualių/asmeninių poreikių (rekreacija, laisvalaikis) realizavimu (savaime mokomasi juos realizuojant).

Galimybė užsiimti mėgiama, vaiko interesus atitinkančia veikla/hobiu įprasmina tokius nuoseklaus savaiminio mokymo(si) derinimo tipus/formas: • **tyrinėjimą, stebėjimą, kolekcionavimą, informacijos paiešką internete, aprašymą** („*<...> Dalis šių vabalų dabar yra sudžiovinti ir įdėti į mano kolekciją. <...>. Per vasarą aš ne tik tyrinėjau [auginū ir stebiu] savo vabalus, bet apie juos radau labai daug informacijos internete. Pagal savo sukauptus duomenis jau esu aprašęs nemažai vabalų rūšių.*“ R2, 8; 11) ir • **tyrinėjimą,**

pastebėjimų fiksavimą, kolekcionavimą, informacijos paiešką internete ir bibliotekoje, aprašymą panaudojant kompiuterį, eksperimentavimas: „<...> mėgstu tyrinėti gamtą <...>. Vieną vasaros dieną aš vaikštinėjau po aplinkinius sodus. Einant mano žvilgsnį patraukė dar nematyta, labai graži gėlė. Apžiūrėjusi tą gėlę, aš nuskuodžiau į sodo namelį pasiimti fotoparato. Namuose turiu didelį albumą, kuriame aš laikau įvairiausių augalų nuotraukas <...>. Bet šis albumas savotiškas, nes šalia aš įklijuoju ir nufotografuoto augalo aprašymą. Tai savotiška mano „Sodo enciklopedija“. <...>. Grįžusi iš sodo namo, pradėjau ieškoti informacijos [numanoma, kad internete] apie gėlę. Net į biblioteką nulėkiau. Viską užsirašiau, namuose surinkau tekstą kompiuteriu ir įklijuoju į savo knygą. <...>. Kitą dieną aš ėjau į Žemdirbių turgelį nusipirkti tos gėlės sėklų. <...>. Atvažiavusi į sodą, suradau tinkamą vietą ir pasėjau. Purpurinė rusmenė išdygo ir dabar puošia mūsų sodą.“ R57, 1; 2; 3.

Analizuojant vaikų savaiminio mokymo(si) būdų ir kitų veiklų derinius ryškėja labai svarbus dalykas – taikyti keletą savaiminio mokymo(si) būdų, nuosekliai juos derinti vaikus stimuliuoja noras pažinti/smalsumas kaip natūralus noras pažinti. Taigi, savaiminis mokymas(is) bei mokymo(si) būdų derinimas yra susijęs su vaiko individualių/asmeninių poreikių (tokių kaip asmeninis tobulėjimas, rekreacija) tenkinimu ir kūrybiškumo raiška, nes sumanymų mokymo(si) formų derinimui vaikams kyla juos realizuojant. Vadinas, vaikų asmeniniai/individualūs bei saviraiškos poreikiai šiame kontekste tampa savaiminio mokymo(si) poreikiais.

4.2.4. Savaiminio mokymo(si) formos

Paanalizuosime antrąją **generalizuojančios prasmės Savaiminio mokymo(si) būdų ir formų taikymas** (žr. 13 priedo 4 lentelę) temą „Savaiminio mokymo(si) formos“ subtemomis „Individualus mokymasis“, „Mokymas(is) diadose“, „Mokymas(is) grupėse“ bei „Mokymas(is) su šeima ir šeimoje“ (žr. 7 lentelę).

7 lentelė

Savaiminio mokymo(si) formų įvairovės raiška

TEMA	SUBTEMA 2	SUBTEMA 1	
SAVAIMINIO MOKYMO(SI) FORMOS	Individualus mokymasis	Mokymasis vienam (vienumoje), savarankiškai	
	Mokymas(is) diadose	Mokymas(is) su drauge, draugu	
	Mokymas(is) grupėse	Mokymas(is) vaikų grupėje/„komandoje“	
		Mokymas(is) įjungiant suaugusiuosius ir vaikus	
	Mokymas(is) su šeima ir šeimoje	Mokymas(is) būnant su šeima/leidžiant laiką su šeima	
		Mokymas(is) priimant pagalbą iš šeimos narių	
		Mokymas(is) dirbant „komandoje“ su šeimos nariais	
		Mokymas(is) diadose su artimaisiais	

Tema Savaiminio mokymo(si) formos. Vaikų savaiminiam mokymui(si) vasaros atostogų aplinkoje būdinga formų įvairovė. **Subtema(os) 2 Individualus mokymasis** ir **Mokymas(is) diadose**. Individualus mokymasis pasireiškia vaiko mokymusi savarankiškai, būnant vienam, t. y. vienuoje keliant sau pačiam klausimus ir atsakant į juos patirties apmąstymu („Dažnai susimąstau, kodėl jie [gydytojai] pasirinko gydytojo profesiją? Ir randu atsakymą. Todėl, kad jie nori būti angelais, kurie gali išgydyti net labiausiai kraujuojančias žaizdas. Todėl, kad jiems nesvetimas kitų skausmas. Jie nori pamatyti išgelbėtų žmonių šypsena. Juk dažnai šypsena pasako daugiau negu galima pasakyti paprastais žodžiais. Šypsena yra širdies lūpos, kurios visada sako tiesą.“ R120, 6 „<...> išmokau pati, savarankiškai būtent per

vasaros atostogas.“ R59, 5). Tuo tarpu būdami su drauge ar draugu vaikai **mokosi diadose**, teisingiau mokosi iš to bendro buvimo (buvimo su kitais) patirties, jos apmąstymo: „*Vasaros pradžioje aš kaip ir visada statau slėptuvę su draugais. O sugalvoju šį kartą taip: pastačiau sofą ir stogą padariau. Gaila, bet po savaitės susipykau su vienu draugu. Slėptuvėje jis nebesilankė. Nuo jo gavau žinutę: „Draugai? Susitinkam prie trylikaaukščio. Pakalbėsime.“ Į susitikimą aš atėjau. Jis pamatė mane, pakvietė už namo ir ten mane sumušė. Štai kaip kartais baigiasi draugystė. Tai aš ir išmokau su blogais žmonėmis nesusidėti, tai gera pamoka. Veltui laiko neleidau per šias atostogas – aš gavau pamoką apie gėrį ir blogį.“ R101, 2, 3. Tokia savaiminio mokymo(si) forma igytas patyrimas, nors yra skaudinantis, tačiau kartu vaikų įprasminamas kaip vertingas, nes (su)teikia galimybę konstruoti vertybinio/moralinio-etiinio pobūdžio žinojimą (generalizuojantį/tematizuojantį žinias tokiomis gyvenimiškais temomis kaip „draugystė“, „gėris-blogis“). Vadinasi, patirtis, jos apmąstymas veda vaikus gilesnio supratimo/žinojimo link.*

Savaiminis mokymas(is) diadoje su draugu/drauge turi ir kitą prasmę. Tokia mokymo(si) forma įgalina vaikus tapti labiau patyrusiais, priimant kitų (vaikų) pagalbą, teikiama jų savaiminiam mokymuisi. Vaikai pateikia pavyzdį, kaip praktikuoja tokią savaiminio mokymo(si) (diadoje) formą: „<...> *prie durų suskamba skambutis. Atidarau duris, o ten – <...> geriausia mano draugė. Klausia, ar aš važiuosiu maudytis. <...> mudvi iškeliujame prie upės. Ji moka plaukti, o aš ne, todėl man būna liūdna, kai ji plaukioja. Vieną kartą panėriau ir aš. Draugė sušuko iš laimės: –Tu plauki! Aš pati netvėriau iš džiaugsmo. Paskui panėriau dar ir dar kartą. Bet vėl bėda: po vandeniui tai aš moku plaukti, bet ant vandens – ne. Draugė man davė pripučiamus antrankius. Vieną kartą gavau gurkšnį. Antrą kartą truputėlį paplaukiau. Ir šaukiau: – Aš jau plaukiu! Draugė sako, kad nusiimčiau nuo rankų tuos antrankius ir mokyčiausi plaukti be jų. Truputėlį mane prilaiškė, bet staiga paleido, aš jau iš baimės, pati to nežinodama, pradėjau plaukti, o draugė vėl netvėrė džiaugsmu.“ R55, 1, 2. Vadinasi, bendramžiai vaikams yra reikšmingi ne tik kaip draugai, su kuriais jie leidžia savo laisvalaikį/pramogauja, bet ir kaip „besimokantys mokytojai“, su kuriais palaikomi lygiaverčiai santykiai, ir kurie teikia pasiūlymus (bet ne nurodymus, kaip „teisingai“ mokyti) bei pagalbą/paramą. Savaiminį mokymą(si) inspiruojančios situacijos procesuose mokantieji (t. y. gyvenimo srityje, kurioje mokomasi, labiau patyrusieji) draugai palaipsniui tą paramą/pagalbą mažina bei nuolatos (pa)skatindami įgalina vaiką (pa)siekti savaiminio mokymo(si) tikslų/rezultatų. Be to, vaikams itin svarbus yra emocinis-jausminis savaiminio mokymo(si) kontekstas (įsijautimas į kitą/besimokantįjį), kurį implikuoja savyje nuoširdus kito (mokančiojo/besimokančio mokytojo) džiaugsmas savaiminio mokymo(si) procesu bei pasiekimais, o ne aktualizuotas siekis lenktyniauti/konkuruoti ar kitaip (nu)vertinti/(su)menkinti kitą (besimokantįjį).*

Subtema 2 Mokymas(is) grupėse. Savaiminio mokymo(si) grupėse forma realizuojama/vyksta dviem būdais: • vaikų grupėje/„komandoje“ („Šią vasarą daug laiko praleidau žaisdamas futbolą su darugais. Du kartus per savaitę rinkdavomės kieme ir sudarydavome komandas. <...>. Būdavo labai smagu. <...>. Mokiausi žaisti su kitais kartu vienoje komandoje. Išmokau stipriau spirti kamuolį. Apskritai, mano raumenys tapo tvirtesni, o aš pats įgijau išvermės. Bet svarbiausia – aš išmokau dirbti komandoje.“ R77, 2), • įjungiant į mokymą(si) tiek vaikus, tiek suaugusiuosius: „Tą rytą mums [dviems draugėms] šovė mintis pakviesti visus bimbinėjančius ir nuobodžiaujančius kiemo vaikus papramogauti. Savo brolių Arną (jis visada mums padeda) įpareigojau surasti lentą ir pagaminti reklaminią stendą. Visi trys sudarėme pramogų sąrašą. <...>. Iškabinę pramogų sąrašą nuskubėjome pasiimti reikalingų daiktų ir susitarti su tėčiu, kad jis užkurtų šašlykinę ir būtų atsakingas už vaikų saugumą (nežinai, kas gali atsitikti). Kaip nustebome, kai grįžę pamatėme pilną kiemą drau-

gų net su keturkojais augintiniais Toriu ir Pliuškiu. Net šeši vaikai atsinešė „maximines“ palapines.“ R50, 2; 4. Savaiminio mokymo(si) kontekste ryškėja toks vaikų kaip savaimė besimokančiųjų bendruomenės/kultūros ypatingumas: vaikų mokymui(si) (savaiminiam), įvairioms jo formoms itin svarbi žaidybinė ir laisvalaikio veiklų bei situacijų realizavimo perspektyva. Tai reiškia, kad žaidybinė veikla yra svarbi ne tik ikimokyklinio, bet ir vyresnio amžiaus vaikų mokymo(si) forma/būdas.

Subtema 2 Mokymas(is) su šeima ir šeimoje. Kita vaikams reikšminga savaiminio mokymo(si) forma yra mokymas(is) su šeima ir šeimoje. Ši mokymo(si) forma pasireiškia įvairiai/vaikų taikoma įvairiuose kontekstuose: • mokymas(is) būnant su šeima/leidžiant laiką su šeima (*Vasarą aš nebuvau išvažiavusi kažkur toli, tačiau to ir nenorėjau. Man patiko namuose laiką leisti su šeima. Per tą laiką išmokau geriau suprasti savo artimuosius to nesimokydama. Man ypač patiko ilgi penktadienio vakarai. Per kuriuos mes su šeima žiūrėdavome filmus. Man buvo labai smagu bendrauti su šeima. Taip išmokau juos geriau suprasti. Sužinojau, ko jie nori, ko trokšta, kada jie būna laimingi, o kada liūdni.*“ R62, 2; 3); • mokymas(is) priimant pagalbą iš šeimos narių („Būdama pas močiutę kaime sugalvojau pasidaryti lesyklėlę <...>. Mama man padėjo tą lesyklėlę daryti. Senelis atpjovė nuo rasto plačią, bet siaurą skiedrą, o mes su tėčiu nuvažiavome į miškelį beržo šakelių nusiskinti.“ R40, 3); • mokymas(is) dirbant „komandoje“ su šeimos nariais („Šią vasarą aš mokiausi statyti malkinę. <...> aš, tėtis ir brolis važiavome pirkti lentų ir vinių. Parvažiavę kibom į darbą. <...>. Džiaugiasi, kad aš, broilis ir tėtis dirbome kaip komanda.“ R15, 2, 3; 6); • mokymas(is) diadose su artimaisiais: su mama („Šią vasarą taip pat sužinojau, kad puikių žinių turi ir mano mama. <...>. <...> kiekviena vasaros pabaiga mane liūdina tuo, kad ant odos, o ypač veido, atsiranda pleiskanojančių dėmių. Kiekvieną dieną naudoju kremą sausai veido odai, bet ... Kartą aš užmiršau jį pasiimti. Teko suktis iš padėties. O tai daryti padėjo mama. <...>. Tai irgi vadinu puikia pamoka, kurią man padėjo įsisavinti liaudies medicinos žinovė – mano mama.“ R58, 3); su močiute/seneliu („Močiutė, nuskynusi vaistažoles, aiškino jų savybes, kaip jas paruošti žiemai. Net nustebau, kad tiek daug močiutė išmano apie įvairiausias žoleles. Tikra žiniuonė. Prisiskynė pilną krepšelį įvairiausių žolelių, o grįžusios jas rūšiovome ir ruošėme džiovinti. Sužinojau, kokios vaistažolės tinka, kai kamuoja kosulys, kokias reikia gerti peršalus.“ R12, 2; „Į vasaros pabaigą su seneliuėjau grybauti. Sužinojau kelis grybų pavadinimus, kurių anksčiau nebuvau girdėjusi. Tokius kaip makavykas ir žalioji musmirė.“ R56, 3), su seserimi („Mano sesė- tikras gamtos vaikas. Jos dėka ir aš priversta bičiuliautis su visokiais gyvuliukais, vabaliukais ir net sliekais (brrrr...ši draugystė visai manęs nežavi). <...>. Mus pagyrė, kad rūpinamės gamta, ir papasakojo apie paukštelį. Nepatikėsit, mano sesutė išgelbėjo čiurlį. Apie tokį sparnuotį net nebuvau girdėjusi.“ R52, 3; 4). Pažymėtina, jog mokymo(si) laisvose aplinkose, laisvo komunikavimo sąlygomis vaikai mokosi partnerystėje su suaugusiais. Vadinasi, savaiminio mokymo(si) procesams vykstant šeimoje/su šeima atsiranda sąlygos vaikų ir suaugusiųjų kaip dviejų mokymo(si) (sub)kultūrų nekonfliktinei sąveikai.

4.3. Savaiminio kaip kitoniško mokymo(si) socialinių-kultūrinių prasmų reflektavimas

Kokybinio tyrimo rezultatai analizuojami kontekste klausimo *Kokias prasmes vaikai (su)teikia savaiminiam kaip kitoniškam mokymui(si) bei kokiais būdais tą kitonišką mokymo(si) patirtį įprasmina/reflektuoja?* Atlikus vaikų diskurso analizę savaiminio mokymo(si) kaip kitoniško mokymo(si) tema, išskirta viena generalizuojanti prasmė, kurią sudaro dvi temos.

Generalizuojanti prasmė Savaiminio mokymo(si) kitoniškumą įprasminantys būdai (žr. 13 priedo 5 lentelę). Generalizuojanti prasmė pozicionuojasi į dvi temas: • „Savaiminio mokymo(si) kitoniškumo įprasminimo būdai“, kurią sudaro keturios subtemos („Tėvų pagalba įprasminant savaiminio mokymo(si) kitoniškumą“, „Paties vaiko įsijungimas į savaiminio mokymo(si) kitoniškumo įprasminimą“, „Savaiminio mokymo(si) lyginimas su formaliu mokymu(si)“ ir „Savaiminio mokymo(si) patirties refleksija/naujų prasmų suteikimas per patirtis/atradimą“) ir • „Savaiminio mokymo(si) kitoniškumo įprasminimas“, kurią sudaro viena subtema („Vertybių perkėlimas“). Paanalizuosime generalizuojančią prasmę temomis ir subtemomis (žr. 8 lentelę).

8 lentelė

Savaiminio mokymo(si) kaip kitoniškos mokymo(si) patirties įprasminimo būdai

TEMA	SUBTEMA 2	SUBTEMA 1
SAVAIMINIO MOKYMO(SI) KITONIŠKUMO ĮPRASMINIMO BŪDAI	Tėvų pagalba įprasminant savaiminio mokymo(si) kitoniškumą	Tėvai – konsultantai
	Paties vaiko įsijungimas į savaiminio mokymo(si) kitoniškumo įprasminimą	Emocinė reakcija: nuostaba ir abejonė
		Įsigilinimas ir galimybė permąstyti
		Stebėjimas
		Naujos žinios
	Savaiminio mokymo(si) lyginimas su formaliu mokymu(si)	Veiklos išmokimas
		Mokymo(si) vertingumo atradimas
	Savaiminio mokymo(si) patirties refleksija/naujų prasmų suteikimas per patirtis/atradimą	Nedirektyvus mokymas(is)/nedirektyvaus mokymo(si) galimybė
		Atradimo, naujumo džiaugsmas
		Savaiminis mokymas(is) – paprastas ir malonus mokymo(si) būdas
Išmokimas specialiai nesimokant/nepatiriant sunkumų		
Išmokimas nelankant mokyklos		
Išmokimas „neatverčiant vadovėlio“, knygos		
Žinių patikrinimas praktikoje, pritaikymas, jų plėtojimas		
Praktinių gebėjimų pritaikymas		
Pačiam reikšmingos žinios, nereglamentuojamos žinios		
Gyvenimui reikalingų (funkcinių) dalykų išmokimas		
SAVAIMINIO MOKYMO(SI) KITONIŠKUMO ĮPRASMINIMAS	Vertybių perkėlimas	Gyvenimiškų dalykų mokymo(si) reikalingumas
		(Persi)Orientavimasis į mokymo(si) procesą (malonu, paprasta, įdomu)
		(Persi)Orientavimasis į veiklą (mokymo(si) veiklų įvairovę)

Tema Savaiminio mokymo(si) kitoniškumo įprasminimo būdai. Savaiminio mokymo(si) kitoniškumą vaikai įprasmina įvairiais būdais: su tėvų pagalba, patys įsijungdami, lygindami savaiminį mokymą(si) su formaliu ir reflektuodami savaiminio mokymo(si) patirtį(-is).

Subtema 2 Tėvų pagalba įprasminant savaiminio mokymo(si) kitoniškumą. Tėvų pagalba vaikams pasireiškia konsultavimu/konsultacinio pobūdžio aiškinimu („<...> kaip galima mokytis nesimokant? Ilgai galvojau, kol mama man paaiškino. <...>.“ R1, 1).

Subtema 2 Paties vaiko įsijungimas į savaiminio mokymo(si) kitoniškumo įprasminimą. Pačių vaikų įsijungimą į savaiminio mokymo(si) kitoniškumo įprasminimą reprezentuoja vaikų patirtys, jų refleksijos. Pirmiausia, sužinojus apie savaiminį mokymąsi (kaip „mokymąsi nesimokant“), vaikai reaguoja emocionaliai – kyla **nuostaba** („Išgirdusi rašinėlio temą, nustebau: kaip galima mokytis nesimokant?“ R1, 1) ir **abejonė** („Oijojej... kad būtų galima vasarą daug išmokti, tai į mokyklą eitume pasišvilpaudami!“ R36, 1). „Net nesusi-mąščiau, nė nepastebėjau, kaip ėmiau mokytis. Ir dar kada! Vasarą! Nors čia, Lietuvoje, buvo vasara, aš tiek daug per ją išmokau!“ R3, 1. Vaikams yra nauja tai, jog mokytis galima ne tik formalioju, bet ir savaiminiu būdu. Tai intriguoja vaikus, stimuliuoja jų siekį **įsigilinti** kaip **galimybę permąstyti**. Smalsumas kaip natūralus noras pažinti įprasmina vaikų norą įsigilinti ir siekį suprasti, kaip galima mokytis kitoniškai/savaiminiu būdu („<...> kaip galima mokytis nesimokant? Ilgai galvojau <...>.“ R1, 1. Vaikai bando įsigilinti, permąstydami turimą mokymo(si) patirtį/žinias, kurias apibendrinami jie formuluoja išvadą, jog savaiminis mokymas(is) – tai mokymasis iš paties gyvenimo/tai pats gyvenimas ir tokiu būdu mokosi visi žmonės (**mes** „gyvenam ir mokomės“, t. y. vaikai ir suaugusieji). Vaikai konstruoja savaiminio mokymo(si) konceptualiąją sampratą, atrasdami jo sąsajas su gyvenimu/siedami jį su gyvenimu ir mokymusi iš paties gyvenimo („<...>. Bet gerai pagalvojus, tai gyvenam ir mokomės – kaip mama sako.“ R36, 1). Tuomet vaikams kyla naujas klausimas apie tai, ko jie patys išmoksta mokydami savaiminiu būdu („Matematika, lietuvių kalba, anglų kalba, gamta...Ir taip devynis mėnesius... Pagaliau atėjo ilgai lauktos vasaros atostogos. Pailsėsiu nuo mokslų, pamokų. Tačiau aš sužinojau, kad net nesimokydama aš mokausi. Ko?“ R5, 1; 2; „Visų vaikų laukiama ateina vasara... Per ilgus mokslo metus mes sužinojome labai daug: kaip ir kur rašyti nosines raišes, kaip apskaičiuoti perimetrą, kas buvo prieš Kristų ir po jo, kodėl dieną šviečia saulė, o mėnulis naktį? Sužinotų, išmoktų, išgirstų dalykų sąrašas būtų labai labai ilgas. Kasdien einam į mokyklą, ne tik, kad sužinotume, tai, kas įdomu, bet ir kad būtume protingesni už savo tėvus ir senelius, kad žiniomis galėtume praturtinti save ir kitus. Atrodo, kad mokykloje viską išmoksti, o per vasaros atostogas gali tik ilsėtis, nieko neveikti, sėdėti prie kompiuterio, atostogauti su tėvais, žiūrėti televizorių. Taip ir darai, ir tik rugsėjo pirmąją paklausta mokytojos susimąstai, ko gi aš išmokau vasarą namuose nesimokydama?“ R37, 1). Naujas žinojimas (apie kitonišką mokymą/si) tam tikra prasme **šokiruoja** vaikus, bet tuo pačiu ir meta jiems iššūkį, kuris įgalina generalizuoti turimą mokymo(si) patirtį (apimančią mokymo(si) turinį, formas, būdus ir kt). Tačiau turėdami galimybę ne tik konsultuotis su kitais, (individualiai) įsigilinti, permąstyti, bet ir reflektuoti apie savaiminį mokymą(si), vaikai konstruoja naują/kitonišką mokymo(si) patirtį, nes atkoduoja jo prasmes/prasmingumą savo kaip savaiminio mokymo(si) kultūros kūrėjų patirtyse.

Kiti, glaudžiai tarpusavyje susiję vaikų įsijungimo į savaiminio mokymo(si) kitoniškumo įprasminimą būdai yra **stebėjimas**, **naujos žinios** ir **veiklos išmokimas**. Šių būdų taikymo/realizavimo prasminiai kontekstai atskleidžia, jog savaiminis mokymas(is) yra kitoniškas, bet nuoseklus mokymo(si) procesas. Stebėdami vaikai turi galimybę mokytis kitaip negu formaliojo mokymo(si) metu, t. y. mokytis laisvoje aplinkoje, realaus gyvenimo situacijoje („Išmokau <...> važiuoti su traktoriumi. Iš pradžių tik stebėjau, kaip senelis užveda variklį, į kurią pusę važiuodamas suka vairą, spaudžia kojomis pedalus..“ R33, 4), įgyti naujų žinių, kurios yra jiems reikšmingos/funkcionalios („Išmokau <...> važiuoti su traktoriumi. <...> Vėliau išmokau ir šias sąvokas: sankaba, greitis, stabdžiai, vairas.“ R33, 4), ir

išmokti atitinkamos (žinias atitinkančios) gyvenimiškos veiklos („Išmokau <...> važiuoti su traktoriumi. <...>. Dažnai važiuodavau su seneliu į didžiąją pievą ir veždavome gyvuliams vandens.“ R33, 4).

Subtema 2 Savaiminio mokymo(si) lyginimas su formaliu mokymu(si). Savaiminio mokymo(si) kitoniškumą vaikai konceptualizuoja per formalus ir savaiminio mokymo(si) lyginimą. Savaiminio mokymo(si) lyginimas su formaliu mokymu(si) pozicionuojasi į du prasminius kontekstus, per kurių turinį įprasminamas savaiminio mokymo(si) kitoniškumas. Lyginimo pagrindu vaikų konstruojama savaiminio mokymo(si) kitoniškumo samprata atskleidžia dvi vaikams svarbias/reikšmingas savaiminio kaip kitoniško mokymo(si) galimybes, kurios vaikams yra naujos. Kitoniškumo prasmių turinys atskleidžiamas per mokymo(si) vertingumą ir nedirektyvų mokymą(si). Vaikai atranda mokymo(si) (savaiminio) vertingumą, kurį įprasmina jo (pasiekimų) perkeliamumas į kitus kontekstus („Manau, kad įgytos žinios ir bendravimas pravert kitose pamokose.“ R18, 5; „<...> aš pabandysiu įrodyti, kad tikrai būnant namuose galima išmokti įdomių ir vertingų dalykų.“ R40, 1). Tuo pačiu vaikai atsiriboja nuo formalus mokymo(si) kaip orientuojančio į rezultatus, o ne į patį procesą, atsisakydami įprastų mokymo(si) formų („buvimas prie knygų“), šaltinių (knygos) bei fizinės kūno padėties (sėdėjimas): „Ir nuo šiol nesutinku su tais, kurie teigia, kad vasarą mes nesimokome, nes mokyti nereikia visada būti prie knygų.“ R58, 4. Kitonišką nei formalus mokymą(si) vaikai konceptualizuoja kaip vertingą (todėl prasmingą), aiškindami, jog savaiminio mokymo(si) pasiekimus (patirtį, funkcines/funkcinio raštingumo žinias, įgūdžius ir kt.) jie pritaikys ir formalus mokymo(si) situacijose. Tai reiškia, jog savaiminis mokymas(is) įprasminamas kaip universalus pobūdžio mokymas(is) – jo metu įgytas žinojimas kaip pasiekimai/patirtis yra funkcionalus, nes vaikai išvelgia galimybę jį panaudoti naujose, t. y. įprasto/formalaus mokymo(si) situacijose. Tokiu būdu įprasminamas savaiminio mokymo(si), jo pasiekimų universalus pobūdis. Lygindami savaiminį mokymą(si) su formaliuoju, vaikai atranda galimybę ir realizuoja savo laisvę per nedirektyvų mokymą(si) (laisvas aplinkas): „Vasarą kitaip nei pamokose mokaisi gamtoje ar kur kitur, ne mokykloje. R71, 4; „Dar pamiršau įrašyti gamtos pamokas, vykusias braškynė, matematikos- skaičiuojant centus parduotuvėje, istorijos – Kerna- vėje ir Trakuose...“ R44, 7; „Šiuo metų laiku [vasarą] galima ne tik atostogauti, pramogauti, bet ir susipažinti su įvairia augmenija, gyvūnija, vandens telkiniais, miškais ar net pasaulio užmirštais kampeliais. Tai puikiausias laikas mokyti nelankant mokyklos. Be to, taip galima išmokti ir susipažinti su daugeliu dalykų, kurie bus reikalingi ateityje.“ R24, 1.

Subtema 2 Savaiminio mokymo(si) patirties refleksija/naujų prasmių suteikimas per patirtis/atradimą. Kitas savaiminio mokymo(si) kitoniškumo įprasminimo būdas yra savaiminio mokymo(si) patirties refleksija. Vaikų savaiminio mokymo(si) patirties refleksija reprezentuoja naujas prasmes, kurias vaikai suteikia kitoniškam/savaiminiam mokymui(si). Vadinasi, vaikų savaiminio mokymo(si) patirties refleksijos reprezentuoja kitoniško mokymo(si) reikšmingumą vaikui.

Naujas mokymo(si) prasmes vaikai konstruoja remdamiesi naujais pojūčiais, bei individualia/savaiminio mokymo(si) patirtimi. Nauji pojūčiai, kurių vaikai nepatyrė formalus mokymo(si) metu, pasireiškia teigiamomis emocijomis – mokymo(si) kaip naujumo atradimo džiaugsmu (*Smagumėlis, kiek naujų žodžių sužinojau!*“ R36, 7; „Taigi smagu, kai ko nors išmoksti iš tikrųjų net nesimokydamas.“ R67, 3). Apibendrinami savo pojūčius vaikai teigia, jog savaiminis mokymas(is) – paprastas ir malonus mokymo(si) būdas („O šis pažinimo būdas yra paprastas ir malonus.“ R1, 5; „Mokyti nesimokant – pats maloniausias užsiėmimas. Būtent taip mes įgauname daugiau gyvenimo patirties...“ R47, 6). Toks apibendrinimas formuluojamas remiantis individualia/nauja kitoniško (savaiminio) mokymo(si) patirtimi, t. y. išmokimu specialiai nesimokant, arba – nepatiriant sunkumų („<...> išmokau ne

besimokydama, o atvirksčiai – maloniai leisdama laiką.“ R1, 1; „*Taigi vasara yra toks metas, kai mes ilsimės nuo pamokų, namų darbų, mokyklos. Tačiau mes vis tiek išmokstame naujų dalykų to net nepastebėdami. Aš manau, kad tokios pamokos patinka visiems.*“ R62, 4; „*Taigi vasarą galima mokytis nesimokant, net žaidžiant, nes visą laiką, kai pamatai kokį įdomų dalyką, imi apžiūrinėti jį arba stebėti, nepajunti, kad tu mokaisi net nesimokydamas.*“ R61, 3). Tokiu būdu vaikai vėl/dar kartą aktualizuoja teigiamas emocijas, jų svarbą mokantis įprasmina kaip išmokimą maloniai leidžiant laiką. Tai reiškia, kad teigiamas emocinis krūvis, emocionalus/emocinis mokymo(si) kontekstas bei mokymas(is) įjungiant emocijas vaikams yra labai svarbus. Todėl malonus laiko leidimas/malonus užsiėmimas, kurio metu įgyjama gyvenimiškos patirties, tapatinamas su savaiminiu mokymu(si).

Analizuodami savo kitonišką (savaiminio) mokymo(si) patyrimą (išmokimą specialiai nesimokant – nepatiriant sunkumų), vaikai atranda, jog toks išmokimas/mokymas(is) vyksta nelankant mokyklos („*Vasarą aš neinu į mokyklą. Tik nemanykite, kad tada aš visiškai nieko nesimokau. Vasarą galima taip pat daug ko išmokyti ir pasijusti tartum skirtingų dalykų pamokose būtų pasėdėjęs.* <...>.“ R71, 1, 4; „*Taigi puiku, kad labai dažnai mes daug ko sužinome ir išmokstame tiesiogiai nesimokydami. Tai dažniausiai ir nutinka vasarą, kai nereikia eiti į mokyklą ir iš tikrųjų mokytis: skaityti knygas, klausyti mokytojų aiškinimų. Tada mes mokomės net nesimokydami.*“ R69, 3). Tačiau vaikai ne tik atranda, bet ir sąmoningai suvokia, jog išnaudoja/panaudoja galimybes mokytis savaiminiu būdu. Šį suvokimą reprezentuoja vaikų išmokimas naujų dalykų nelankant mokyklos, simbolizuojančios formalųjį mokymą(si) („*Manau, kad kiekvienam vaikui smagiausias metų laikas yra vasara. Aš irgi labiausiai jos [vasaros] laikiu. Juk tada nereikia mokytis! Atrodytu, neinu į mokyklą, tai ir nieko neišmokstu. Bet tai netiesa.* <...>. <...>. *Daug dalykų išmokau šią vasarą: užkurti laužą, pajauti žolę, virti uogienę, žvejoti... Visų tų dalykų išmokau ne mokykloje.*“ R13, 1; 5; „*Šią vasarą aš taip pat važinėju su dviračiu ir motoroleriu kaime. Bet svarbiausia, kad pr šias atostogas išmokau daug dalykų nesimokydamas mokykloje.*“ R67, 2). Tuo pačiu vaikai padaro labai svarbių savaiminio mokymo(si) atradimų: • pirma, jie atranda kitokias mokymo(si) aplinkas (gamtinė, namų, kaimo ir kt.); • antra, jie panaudoja tas naujas/kitoniškas aplinkas mokymui(si)/mokydamiesi jose.

Kitas vaikams svarbus atradimas, įprasminantis savaiminio mokymo(si) kitoniškumą, yra išmokimas „neatverčiant vadovėlio“, knygos („*Neatversdama knygos aš daug sužinojau apie vieną gražiausių Lietuvos dalių – Žemaitiją.*“ R1, 5; „*Taigi šią vasarą aš tikrai daug išmokau, nors nebuvau atsivertęs jokio vadovėlio. Manau, kad vadovėlyje tokių dalykų ir nerasčiau.*“ R16, 3; „*Pastebėjau, kiek daug šią vasarą aš sužinojau, nors nebuvau atsivertęs nė vieno vadovėlio.*“ R13, 1). Tai reiškia, jog vaikai (pa)neigia vadovėlių, knygų, kaip svarbiausių/tinkamiausių mokymo(si) šaltinių reikšmę, išvelgdami galimybę panaudoti mokymui(si) kitus šaltinius, jų įvairovę.

Vaikams reikšmingos galimybės patikrinti žinias praktikoje bei pritaikyti praktinius gebėjimus, kurios realizuojamos būtent savaiminio mokymo(si) metu. Tuomet vaikai išvelgia kitoniško mokymo(si) privalumą (t. y. minėtas galimybes vaikai conceptualizuoja kaip savaiminio mokymo(si) privalumą/us), kurį atranda lyginant jį su formaliojo mokymo(si) galimybėmis: • žinių patikrinimas praktikoje, pritaikymas, jų plėtojimas („*Vasaros mokykla tuo ir pranašesnė už tą, kurią mes pradedame lankyti rudenį, todėl, kad viskuo, apie ką kažkada esame skaitę ar girdėję, galime iš tiesų įsitikinti.*“ R103, 4; „*Apgalvojusi visą savo kelionę, supratau, kad mokykloje įgytas žinias pritaikiau praktiškai ir, žinoma, jas išplėčiau.*“ R5, 6) ir • praktinių gebėjimų pritaikymas („*Su nekantrumu laikiu kitos vasaros, kad vėl galėčiau rūpintis arkliuku ir pritaikyti savo praktinius gebėjimus.*“ R16, 3). Tos naujos galimybės mo-

kytis vaikams tokios svarbios/reikšmingos, jog jų laukimas tampa nekantraujantis („su nekantrumu laukiu“). Be to, vaikai turi galimybę įgyti konstruktyvių, t. y. jiems patiems reikšmingų, nereglamentuojamų žinių („<...> *Taigi vasarą galima mokytis, išmolti nė kiek mažiau [nei mokykloje]. <...>. Svarbiausia, kad įgyji žinių, ir nėra svarbu, kokiomis aplinkybėmis.*“ R71, 4; „*Taigi vasarą galima mokytis įvairiai ir išmolti daug daugiau nei mokykloje.*“ R65, 4; „*Tai, ką patyriau, pamačiau, nė per vieną biologijos ar geografijos pamoką nebūčiau gavusi.*“ R65, 3). Šis prasminis kontekstas yra labai svarbus. Jo turinio analizė atskleidžia, jog kitonišką mokymą(si) vaikai įprasmina kaip vertingą. Tokio mokymo(si) vertingumas pasireiškia gyvenimui reikalingų (funkcinių) dalykų išmokimu, t. y. tokių vaikams svarbių dalykų, kurių jie nėra mokomi formaliojo mokymo(si) metu („*Šią vasarą aš ne tik pramogavau, bet ir daug ko išmokau. Žinoma, dviračiais važinėti mokykloje nemoko, nors galėtų (tai daug kam patiktų), bet tai vis tiek tam tikrų sugebėjimų formavimas.*“ R102, 1). Tai reiškia, jog gyvenimiškų/funcinių dalykų, ypač tokių, kurių jie nėra mokomi formaliojo mokymo(si) metu, išmokimas yra svarbus vaikams. Neturėdami galimybės to išmolti formalioje aplinkoje vaikai mokosi laisvoje aplinkoje. Vaikų mokymo(si) patirčių refleksijos atskleidžia, jog vaikai atranda galimybę ir pasinaudoja ja gyvenimiškų/funcinių dalykų mokydamiis kitaip, t. y. laisvoje aplinkoje (gamtinėje, namų, kaimo ir kt.).

Tema Savaiminio mokymo(si) kitoniškumo įprasminimas. Subtema 2 Vertybių perkėlimas. Savaiminio mokymo(si) kaip kitoniško atradimas įgalina vaikus vertybių perkėlimui. Vertybių perkėlimas pasireiškia tokiu prasminiu turiniu: • gyvenimiškų dalykų mokymo(si) reikalingumo (sąmoningu) supratimu („*Taigi vasaros atostogos man buvo puiki proga ne tik pailsėti, bet ir sužinoti, išmolti daug įdomių, naudingų dalykų, kurie pamokų metu gal ir nebūtų tokie įdomūs. Todėl, manau, kad puikiai galima mokytis netradicinėje aplinkoje, o tai reiškia, mokytis nesimokant. Prigaudžiau ne tik žuvis, bet ir išmokau svarbią gyvenimišką pamoką.*“ R24, 4), • (per)siorientavimu nuo mokymo(si) rezultatų į procesą (prasmė vaikų išsakyimuose tematizuojama/generalizuojama žodžiais „malonu“, „paprasta“, „įdomu“): „*Vasara – atostogų metas, o per atostogas į galvą neateina mintis sąmoningai ko nors mokytis. mes norime tik pramogauti, ilsėtis ir linksmai leisti laiką. Bet patikėkite manimi, vasarą mes be galo dažnai mokomės, net patys to nežinodami. <...>. Taigi, akivaizdu, mes nežinodami išmokstame vis naujų dalykų, patiriam įvairių nuotykių. Ir nesvarbu, ko mes išmokstame ir kokiais būdais. <...>.*“ R64, 1; 3; „*Vasara – atostogos. Atostogos – nerūpestingas laiko leidimas. Nerūpestingai leidi laiką, vadinasi, neruoši namų darbų, nematai knygų. Bet negaliu sakyti, kad vasarą aš buvau [?] ir nieko gero neišmokau.*“ R67, 1 ir • (persi)orientavimusi į veiklą/mokymo(si) veiklą įvairovę („*Taigi manau, kad vasarą galima laisvai mokytis nesimokant. Dažniausiai mes patys net nepastebime, kaip mokomės atlikdami buitines darbus, lankydamiesi svečiuose ar pramogaudami.*“ R66, 5; „*Vasarą mokytis įmanoma įvairiai: keliaujant, pramogaujant ir kitaip. Vienas iš būdų – tiesiog atostogaujant. Atostogaudama šią vasarą aš nemažai ko išmokau.*“ R65, 1). Vadinasi, savaiminis mokymas(is) vaikams reiškia kitonišką mokymo(si) turinį, kitonišką mokymo(si) procesą ir kitoniškas mokymo(si) veiklas, jų įvairovę.

4.4. Savaiminio mokymo(si) kaip kūrybinio proceso raiška

Kokybinio tyrimo rezultatai analizuojami kontekste klausimo *Kaip vaikai įprasmina savaiminio mokymo(si) procesą/kokias prasmes jam suteikia?* Atlikus vaikų diskurso apie savaiminio mokymo(si) kaip kūrybinio proceso analizę, išskirta viena generalizuojanti prasmė, kurias sudaro dvi temos.

Generalizuojanti prasmė Savaiminio mokymo(si) kaip kūrybinio proceso esmės įprasminimas (žr. 13 priedo 6 lentelę). Generalizuojanti prasmė pozicionuojasi į dvi temas:

- „Savaiminio mokymo(si) proceso esmės įprasminimas“, kurią sudaro dvi subtemos („Mokymas(is) kaip prasmingas laiko leidimas/ prasminga veikla“ ir „Mokymas(is) per gyvenimo kasdienybės ritualus“), ir
- „Savaiminio mokymo(si) taisyklių raiška“, kurią sudaro šešios subtemos („Talismano kaip sėkmingo mokymo(si) simbolio naudojimas“, „Laisvė kaip stimulus savaiminiam mokymui(si)“, „Galimybė mokytis įvairiu laiku/paros metu“, „Galimybė mokytis kaip patinka/norisi“, „Neribotų savaiminio mokymo(si) galimybių supratimas“ ir „Savaiminio mokymo(si) taisyklių kūrybos raiškos pobūdis“). Paanalizuosime generalizuojančią prasmę temomis ir subtemomis (žr. 9 lentelę).

9 lentelė

Savaiminio mokymo(si) kaip kūrybinio proceso raiška

TEMA	SUBTEMA 2	SUBTEMA 1	
SAVAIMINIO MOKYMO(SI) PROCESO ESMĖS ĮPRASMINIMAS	Mokymas(is) kaip prasmingas laiko leidimas/prasminga veikla	Mokymas(is) kaip „ne tuščias“ laiko leidimas Nuobodulys ir liūdesys kaip stimulus mokytis Neturėjimas ką veikti kaip stimulus mokytis	
	Mokymas(is) per gyvenimo kasdienybės ritualus	Mokymas(is) prasmingai leisti laiką per kasdienybės ritualus/rutiną Ritualizuoto/rutininio šeimos narių elgesio stebėjimas kaip galimybė savaiminiam mokymui(si)	
SAVAIMINIO MOKYMO(SI) TAISYKLIŲ RAIŠKA	Talismano kaip sėkmingo mokymo(si) simbolio naudojimas	Tikėjimas, kad talismanas padeda mokytis	
	Laisvė kaip stimulus savaiminiam mokymui(si)	Sumanymų mokymui(si) kyla jaučiantis laisvai	
	Galimybė mokytis įvairiu laiku/paros metu	Nereglamentuojamas laikas veiklai, nereglamentuojamas paros metas	
	Galimybė mokytis kaip patinka/norisi	Nereglamentuojamas mokymas(is) per veiklas, situacijas	
	Neribotų savaiminio mokymo(si) galimybių supratimas		Mokytis galima ne tik mokykloje
			Mokytis galima vasarą
			Savaiminu būdu mokytis galima ne tik vasarą
Savaiminio mokymo(si) taisyklių kūrybos raiškos pobūdis		Individualiai susikurtos taisyklės savaiminiam mokymui(si)	
		Diadose susikurtos taisyklės savaiminiam mokymui(si)	
		Grupės susikuros taisyklės savaiminiam mokymui(si)	

Tema Savaiminio mokymo(si) proceso esmės įprasminimas. Subtema 2 Mokymas(is) kaip prasmingas laiko leidimas/prasminga veikla. Orientuodamiesi į procesą bei veiklą vaikai konceptualizuoja savaiminį mokymą(si) kaip prasmingą laiko leidimą/prasmingą veiklą. Šios koncepcijos prasmio turinio analizė atskleidžia keletą prasmų. Pirmiausia, savaiminis mokymas(is) vaikams reiškia „ne tuščią“ laiko leidimą: „Šią vasarą aš išmokau <...> plaukti <...>. <...>. Bet svarbiausia – išmokau susitaikyti su liūdesiu, nes vasarą netekau savo šuniuko... . <...> išmokau važinėti su riedučiais, dabar tiesiog tobulai važinėju!

<...>. *Taip pat išmokau nebijoti aukščio <...>. Vasarą išmokau ir megzti, <...> spausdinti [kompiuteriu]. <...>. Tai tokia mano vasaros mokykla. Kaip matote, laiko tuščiai neleidau...* R11, 1–4; „*Laiko tuščiai neleidžiu. Esu nuolatinis televizijos laidos „Susitikime virtuvėje“ žiūrovas. Svajoju būti toks kaip virtuvės šefas Linas. Stebinsiu gimines ir draugus naujais patiekalais.*“ R49, 4). Kita prasmė reprezentuoja tokias (vidines) emocines situacijas, stimuliuojančias vaikų savaiminį mokymąsi/tampančias stimulų vaikams mokytis savaiminiu būdu, kaip: • nuobodulys ir liūdesys („<...> aš taip pat išmokau labai svarbų dalyką. O viskas prasidėjo liūdną vasaros dieną. Sakau liūdną todėl, kad tądien visos mano draugės, kaip susitarusios, buvo išvažiavusios į jų kaimus ar kitus miestus. Buvo labai nuobodu. <...> jaunėlis [brolis] pastebėjęs, jos aš nuobodžiauju, pakvietė prie jų prisijungti. <...>. Tik iš nuobodulio aš sutikau. Pamaniau: „Juk nieko blogo“. <...> aš išmokau, kad ir su jaunesniais už save mums gali būti linksma bei malonu. Taip pat išmokau labiau pažinti savo brolių.“ R70, 3; „*Viena vasaros dieną labai nuobodžiauju ir nutariau, kad reikia pagaminti ką nors nepaprasto, tą, ko dar niekada nesu gaminusi.*“ R59, 2) bei • neturėjimas ką veikti („*Vieną gražią dieną aš su broliu ir tėčiu važiavau į kaimą, mano proseneliui reikėjo pagalbos taisant namo stogą. Kaimė nelabai turėjome ką veikti, bet ne ilgam. <...>. išmokome važiuoti dviračiu <...>.*“ R102, 1).

Vaikų savaiminio mokymo(si) proceso prasminiai kontekstai atskleidžia jo (savaiminio mokymo(si) esmę: vaikų orientaciją į mokymo(si) procesą ir veiklą, jų įvairovę. Pirmiausia, savaiminio mokymo(si) procese vaikams itin reikšmingas yra teigiamas emocinis „krūvis“, kuris pasireiškia siekimu įveikti neigiamas emocines, situacines būsenas (nuobodulį ir liūdesį, neturėjimą ką veikti), siekiant teigiamų (kad būtų linksma, malonu). Todėl situacinės emocinės būsenos, siekis jas įveikti stimuliuoja vaikus veiklų įvairovės paieškoms ir savaime mokytis realizuojant pasirinktas veiklas. Tokiu būdu savaiminis mokymas(is) reprezentuojamas kaip prasmingas laiko leidimas.

Subtema 2 Mokymas(is) per kasdienybės ritualus Vaikai atranda galimybių mokytis per gyvenimo kasdienybės ritualus/rutiną ir tokiu būdu įprasmina savaiminio mokymo(si) procesą, kurio esmė yra tokia: savaiminis mokymas(is) vyksta savaiminiu kasdienės praktikos būdu ir nelabai skiriasi nuo kasdienės, ritualizuotos/rutininės veiklos. Laisvoje, nesuvaržytoje aplinkoje, neverčiami mokytis to, ko iš jų nori kiti/suaugusieji, vaikai įprasmina galimybę mokytis per kasdienybės ritualus/rutiną. Gyvenimo kasdienybės ritualų samprata atskleidžia du savaiminio mokymo(si) proceso esmės prasmų kontekstus. Vaikai įprasmina savaiminio mokymo(si) proceso esmę tokiais būdais: per kasdienybės ritualus/rutiną mokosi prasmingai leisti laiką ir išnaudoja galimybę mokytis stebint ritualizuotą/rutininį šeimos narių elgesį. Pirmiausia, per savo kasdienybės ritualus/ rutiną vaikai mokosi prasmingai leisti laiką. Kasdienėje veikloje savaiminis mokymas(is) vyksta vaikų kasdienybės gyvenimo praktikose per jiems reikšmingus/svarbius ritualus. Vienas iš tokių ritualų yra vaiko kasdienis (ritualu tapęs/ritualizuotas) naudojimas kompiuteriu („prisėdimas“ prie kompiuterio), kuris tarsi savaime stimuliuoja mokymąsi („sumąščiau susikurti tinklapį“): „<...>. *Pavalgiau vakarienę ir prisėdau prie kompiuterio. Sumąščiau susikurti tinklapį ir ėmiausi darbo. <...>. Taip ir praėina vakaras [vakaro dalis]. <...>. <...> nauja diena. <...>. Tada [pabuvus kieme] grįžu namo. Ir vėl prisėdu prie kompiuterio. Ir vėl pradėdu kurti savo tinklapį. Pasiūniau į savo užsiėmimą, ir nepastebėjau, kaip sugrįžo mama. Tada mes pavalgėme vakarienę. Aš vėl išėjau į kiemą <...>.*“ R55, 3; 4. Šios ritualizuotos veiklos kontekste ryškėja tokia vaikų savaiminio mokymo(si) perspektyva: kitų/suaugusiųjų neverčiamas vaikas neplanuotai (savaime) mokosi, siekdamas asmeninių tikslų, kuriuos realizuoja užsiėmdamas jam priimtina veikla. Vaikų savaiminio mokymo(si) patirčių refleksijų turinio prasminė analizė atskleidžia kitą vaikų kasdienės praktikos ritualą – kasdienį (ritualu tapusį/ritualizuotą) „išėjimą į kiemą“

praleisti laiką su draugais („Išjungiau kompiuterį ir nusprendžiau išeiti į kiemą. Ir ten jau pilna draugų. Nubėgau pas juos. Taip ir praleidau kitą vakaro dalį. <...> nauja diena. Atsike-liu kaip įprastai <...>. <...> išeinu į kiemą, o ten – lyja lietus. Visi laksto po balas. Jau ir aš norėjau lėkti iš paskos, bet prisiminiau ką sakė, mama. Juk balos nešvarios ir jose braidant galima sušalti. Tada grįžtu namo. <...> sugrižo mama. Tada mes pavalgėme vakarienę. Aš vėl išėjau į kiemą <...>.“ R55, 3, 4). Šis ritualas išreiškia vaiko savaiminį mokymą(si), kuris kyla iš kasdienio gyvenimo patirties, yra susijęs su kasdienybės gyvenimo rutina (jos įvaldy-mu). Tokiu būdu, vaikas, įsisavindamas kasdienybės gyvenimo rutiną, palaipsniui/nuosekliai mokosi struktūruoti savo laisvą laiką (laipsniškas/nuoseklus laiko struktūravimo įvaldymas), derinant kasdienybės gyvenimo veiklas, ir tuo pačiu mokantis leisti jį (laiką) prasmingai.

Be to, vaikai išnaudoja galimybę savaime mokytis stebėdami ritualizuotą/rutininį kitų žmonių/šeimos narių elgesį: „Net ir per vasaros atostogas nemėgstu ilgai miegoti. Keliuosi anksti, todėl matau, kaip mama daro pusryčius. Tai tarsi technologijų pamoka, kurioje suži-nau, kaip reikia elgtis virtuvėje.“ R35, 2.

Tema Savaiminio mokymo(si) taisyklių kūrybos raiška. Vaikų siekis mokytis lais-vai – kurti savąją savaiminio mokymo(si) kultūrą pasireiškia patiems vaikams konstruojant savo mokymo(si) taisykles. Tokiu būdu savaiminis mokymas(is) įprasminamas kaip kūrybi-nis procesas. Konstruodami savaiminio mokymo(si) taisykles vaikai vadovaujasi tokiomis koncepcijomis: talismanas kaip sėkmingo mokymo(si) simbolis; laisvė kaip stimulus savaimi-niam mokymui(si); galimybė mokytis įvairiu laiku/paros metu; galimybė mokytis kaip patin-ka/norisi; nereglamentuojamas mokymas(is) per veiklas, situacijas; neribotų savaiminio mo-kymo(si) galimybių supratimas; savaiminio mokymo(si) taisyklių kūrybos raiškos pobūdis.

Subtema 2 Talismano kaip sėkmingo mokymo(si) simbolio naudojimas. Vaikai nau-doja talismaną kaip sėkmingo mokymo(si) simbolį. Tikėjimą, kad talismanas padeda moky-tis, vaikai aiškina savo mokymo(si) sėkme („Su savo talismanu nebesiskiriu nei namuose, nei mokykloje. Tikiu, kad jis padeda atsiskleisti mano talentui. Jau šį rudenį tapau „Kalbų kengūros“ nugalėtoja, mokykloje buvau apdovanota už labai gerą mokymąsi. Nesijuokit, bet aš tikiu, kad mano rankų palytėtas švino gabalėlis tikrai stebuklingas...“ R51, 4). Talismano naudojimas simbolizuoja vieną pamatinių/pagrindinių vaikų savaiminio mokymo(si) taisyk-lių turinį, jų pagrindą – vaiko tikėjimą savo mokymo(si) sėkme. Savaiminio mokymo(si) sąly-gomis, jo metu įprasmintas tikėjimas yra universalus pobūdžio, nes juo vaikas vadovaujasi įvairiuose kontekstuose – ne tik laisvo, bet ir formalaus mokymo(si) aplinkos situacijose.

Subtema 2 Laisvė kaip stimulus savaiminiam mokymui(si). Kita savaiminio moky-mo(si) kaip kūrybinio proceso prielaida, sudaranti sąlygas vaikams konstruoti savo moky-mo(si) taisykles ir jomis vadovatis yra **laisvė**. Laisvę vaikai konceptualizuoja bei reprezen-tuoja kaip stimulą savaiminiam mokymui(si), aiškindami, jog sumanymų mokymui(si) kyla jaučiantis laisvai: „Tėvų [namuose] nebuvo, tad jautėmės laisvai. Paprastai tada vaikams ir kyla įvairiausių sumanymų. Kilo jų ir mums.“ R18, 2. Su laisve glaudžiai susijusi (nuo jos neatsiejama) yra galimybių pasirinkti įvairovė, nes laisvės tematika pasireiškia ir kitų vaikų savaiminio mokymo(si) taisyklių konstravimo turinyje: per galimybę mokytis įvairiu laiku/paros metu ir galimybę mokytis taip, kaip pačiam patinka, norisi.

Subtema 2 Galimybė mokytis įvairiu laiku/paros metu. Galimybė mokytis įvairiu laiku/paros metu reiškia kitų/suaugusiųjų nereglamentuojamą laiką vaiko veiklai, neregla-mentuojamą paros metą. Svarbu yra tai, jog galimybę vadovautis šia taisykle vaikai atranda ir realizuoja būtent savaiminio mokymo(si) metu. Tuomet vaikų mokymo(si) veikla nėra kitų/suaugusiųjų reglamentuojama, kas yra būdinga formaliajam mokymui(si) („<...> nėra skambučių, kurie reguliuoja tavo veiklą <...>.“ R13, 5). Be to, vaikams reikšminga galimybė būti laisviems savo mokymo(si) procesuose, disponuoti savo laisve. Būtent savaiminio mo-

kymo(si) metu/procesuose vaikai yra laisvi pasirinkti, kada mokytis, nes kitų neregamentuojamas yra laikas veiklai/paros metas. Tuomet vaikai savaiminiu būdu mokosi įvairiu laiku, paros metu: • ankstų vasaros rytą („*Ankstų vasaros rytą mes su draugais sutarėm žaisti gaudynių, taip mokėmės kūno kultūros.*“ R71, 2), • dieną, vakare, auštant ar net naktį („*Vasarą vabalus gaudydavau ne tik dieną, bet ir vakare. <...>. Gyvenimas „vabalyne“ niekada nenurimsta. Dieną iš žemės išsirausia auksavabaliai – lėti ir taikūs vabalai. Vakare pasirodo lėti, labai nerangūs, bandantys išskristi grambuoliai. Naktį iš tamsių ir gilių plyšių išlenda mėsdžiai, jie tik ir ieško, ką sudraskyti. Tačiau dieninių vabalų negali suėsti, ne jie įsirausia į patį „vabalyno“ dugną. Auštant viskas vėl pasikeičia: naktiniai plėšrūnai pasislepia plyšiuose, o netrukus iš žemės išlenda dieniniai vabalai.*“ R2, 6; 9). Ši prasminė tema atskleidžia, jog realizuojant galimybę laisvai pasirinkti (mokymo(si) veiklą, laiką, paros metą), savaiminis mokymas(is) tampa vidine motyvacija siekti naujų žinių, nes toks mokymas(is) vaikams tampa įdomus, malonus.

Subtema 2 Galimybė mokytis kaip patinka/norisi. Neregamentuojamas mokymas(is) per veiklas, situacijas įprasmina galimybę mokytis kaip patinka/norisi, o tai vaikai supranta kaip kitų/suaugusiųjų neregamentuojamą mokymą(si), kai jie (vaikai) turi laisvę pasirinkti, kaip mokytis (mokymo(si) veiklas/situacijas): „*<...> vasarą <...> mokaisi taip, kaip tau patinka.*“ R13, 5; „*Ir visai nesvarbu, kad nevertysiu vadovėlių. Juk galiu mokytis taip, kaip man norisi: keliaudama, stovyklaudama, iškylaudama.*“ R23, 1.

Subtema 2 Neribotų savaiminio mokymo(si) galimybių supratimas. Turėdami laisvę patys konstruoti savo mokymo(si) taisykles ir jomis vadovautis vaikai ne tik atranda, bet ir supranta neribotas savaiminio mokymo(si) galimybes. Vaikai atsisako formalios mokymo(si) sampratos, aiškindami, jog mokytis galima ne tik mokykloje („*<...> manau, kad mes ne tik mokykloje mokomės <...>.*“ R102, 1). Šia galimybę vaikai supranta ne deklaratyviai, tačiau sąmoningai, remdamiesi vasaros atostogų metu įgyta kitoniško (savaiminio) mokymo(si) patirtimi. Apibendrinami tą patirtį vaikai nurodo, jog mokytis galima vasarą, o ne tik rudeni–pavasari („*<...> manau, kad mes ne tik mokykloje mokomės, o tai darome kasdien, net ir vasarą.*“ R102, 1). Be to, patyrimas savaiminio mokymo(si) kaip kūrybinio proceso, suponuojančio palankias sąlygas patiems vaikams konstruoti savo/savitas mokymo(si) taisykles ir vadovautis jomis, įgalina vaikus perkonstruoti mokymo(si) sampratą, ją universalizuoti. Šią naują mokymo(si) sampratą vaikai įprasmina formuluodami išvadą, jog savaiminiu būdu mokytis galima ne tik vasarą („*Įdomaus žmogaus stebėjimas, bendravimas su juo, domėjimasis profesijomis ne tik vasarą dažnai yra pats geriausias gyvenimo mokytojas.*“ R120, 1).

Subtema 2 Savaiminio mokymo(si) taisyklių kūrybos raiškos pobūdis. Savaiminio mokymo(si) procese vaikai realizuoja savo kūrybinę/saviraiškos laisvę savitai konstruodami savaiminio mokymo(si) taisykles. Šių taisyklių raiškos (konstravimo ir taikymo) pobūdis yra įvairus, nes ir taisykles savaiminiam mokymui(si) vaikai konstruoja ir taiko įvairiai: individualiai, diadose bei grupėse.

Savaiminio mokymo(si) taisykles vaikai kuria bei taiko individualiai, orientuodamiesi į savo pomėgius, nors komunikacinis kontekstas yra svarbi taisyklių konstravimo turinio dalis („*Taisyklingai padeda mokytis ir labai pamirštas būdas – laišku rašymas. Turiu daug draugų, su kuriais susirašinėju laiškais, ir tikrai stengiuosi rašyti taisyklingai. Man nepatinka rašyti žinutes telefonu, todėl mieliau renkuosi laišką.*“ R48, 3). Tačiau taisykles savaiminiam mokymui(si) vaikai konstruoja ne tik individualiai, bet ir diadose („*Vasarą į mokyklą eiti nereikia, bet aš su broliu einu į biblioteką, pasiimame knygų ir lenktyniaujame, kuris greičiau perskaitys, taip išmokstu geriau skaityti.*“ R113, 1) bei grupėse („*Vasarą galima mokytis ir lietuvių kaalbos. Pavyzdžiui, mes su draugais vasarą žaidžiame žaidimą „Taisyklinga lietuvių kalba“.* Žaisdami turime kalbėti labai taisyklingai. Jei kuris nors žodį pasako

netaisyklingai, tas turi atlikti užduotį.“ R48, 3). Konstruojamų ir taikomų taisyklių turinys atskleidžia, jog mokantis savaiminiu būdu vaikams svarbūs yra žaidybiniai elementai (žaidybinės veiklos, situacijų panaudojimas savaiminiam mokymui/si), t. y. reikšmingas žaidybinis kontekstas. Taigi savaiminis mokymas(is) kaip kūrybinis procesas sudaro prielaidas/sąlygas vaikams konstruoti savo mokymo(si) taisykles ir jomis vadovautis.

4.5. Vaiko kaip savaiminiu būdu besimokančio individo vaidmenų ir identiteto raiška individuacijos ir bendruomeniškumo sąlygų įvairovėje

Kokybinio tyrimo rezultatai analizuojami kontekste tokių klausimų: *Kokius vaidmenis vaikai prisiima savaiminio mokymo(si) procese ir ką šiame procese vaikams reiškia suaugusieji? Kaip savaiminio mokymo(si) procesuose pasireiškia vaiko autorystė ir kokiais būdais įprasminamas jo kaip savaiminiu būdu besimokančiojo identitetas?* Atlikus diskurso turinio analizę vaiko kaip savaiminiu būdu besimokančiojo individo vaidmenų ir identiteto raiškos tema išskirtos dvi generalizuojančios prasmės, kurias sudaro penkios temos.

4.5.1. Vaidmenų prisiėmimas ir jų raiška

Generalizuojanti prasmė *Vaiko kaip aktyvaus mokymo(si) proceso dalyvio vaidmenys* (žr. 13 priedo 7 lentelę). Generalizuojanti prasmė pozicionuojasi į dvi temas: • „Naujų (besimokančiojo ir socialinių) vaidmenų prisiėmimas“, kurią sudaro penkios subtemos („Prisiėmimas naujo/atsakingo vaidmens“, „Prisiėmimas konsultanto vaidmens“, „Prisiėmimas „besimokančio mokytojo“ vaidmens“, „Prisiėmimas aktyvaus vaidmens“ ir „Mokymosi stereotipų paneigimas“) ir • „Transformacija suaugusiojo vaidmenų“, kurią sudaro dvi subtemos („Tradiciniai vaidmenys“, „Nauji/postmodernūs vaidmenys“). Paanalizuosime generalizuojančią prasmę temomis ir subtemomis (žr. 10 lentelę).

10 lentelė

Vaiko kaip aktyvaus mokymo(si) proceso dalyvio vaidmenų įprasminimo raiška

TEMA	SUBTEMA 2	SUBTEMA 1
NAUJŲ (BESIMOKANČIOJO IR SOCIALINIŲ) VAIDMENŲ PRISIĖMIMAS	Prisiėmimas naujo/atsakingo vaidmens	Mokymasis vienuoje, savarankiškai
		Vadovavimas savo mokymuisi
		Projektai mokymosi tęstinumui
	Prisiėmimas konsultanto vaidmens	Konsultaciniai pasiūlymai
		Konsultavimas dalijantis patirtimi/ patirties sklaida
	Prisiėmimas „besimokančio mokytojo“ vaidmens	Tikėjimas savo pasiekimų vertingumu
		Žinių suteikimas (kaip nuostata) kitiems, dalijantis patirtimi/ patirties sklaida
		Kitų mokymas (tiesioginis) bei vaidmenų derinimas (mokymas ir mokymasis)
	Prisiėmimas aktyvaus vaidmens	Veiklos iniciatyvos prisiėmimas
		Kitų iniciatyvos priėmimas
	Mokymo(si) stereotipų paneigimas	Berniukai mokosi „moteriškų“ dalykų, mergaitės „vyriškų“
		Kompiuteriai, žaidimai, internetas – ne vien blogis
Vaikai nori pasirodyti kultūringi		
		Vaikai prisiima atsakomybę už savo saugumą

TEMA	SUBTEMA 2	SUBTEMA 1
TRANSFORMACIJA SUAUGUSIOJO VAIDMENŲ	Tradiciniai vaidmenys	Suaugusysis – „visažinis“
		Suaugusysis „sugadina vaikų planus“
		Suaugusysis draudžia, reikalauja paklusti
		Suaugusysis – mokytojas
		Suaugusysis moko savo pavyzdžiu/elgesiu
		Suaugusysis – autoritetas
	Nauji/postmodernūs vaidmenys	Suaugusysis atsižvelgia į vaiko susidomėjimą ir skatina jį
		Suaugusysis suteikia laisvę vaikui, pasitiki juo
		Suaugusysis – konsultantas/patarėjas
		Suaugusysis padrašina vaiką
		Suaugusysis pripažįsta vaiko pasiekimus
		Suaugusysis suteikia galimybių atsiskleisti vaiko talentui
		Suaugusysis pripažįsta nesantis „visažinis“/žinantis ne viską
		Suaugusysis padėjėjas/pagalbininkas
		Suaugusysis moko „būdamas šalia“
		Suaugusysis moko ir pats mokosi kartu su vaiku

Tema Naujų (besimokančiojo ir socialinių) vaidmenų prisiėmimas. Savaiminis mokymas(is) sudaro sąlygas/galimybes vaikams išbandyti įvairaus pobūdžio vaidmenis. Vaikas kaip savaiminiu būdu besimokantis žmogus prisiima naujus vaidmenis ir tokiu būdu konstruoja savo identitetą individuacijos ir bendruomeniškumo sąlygų įvairovėje. Vaiko aktyvus dalyvavimas savaiminio mokymo(si) procese (-uose) pasireiškia naujų vaidmenų prisiėmimu. **Subtema 2 Prisiėmimas naujo/atsakingo vaidmens** turi keletą prasmų. Pirmiausia, vaikams tai reiškia mokymąsi vienuoje, savarankiškai („Štai vieną tokią dieną aš buvau viena namuose, o mama ir tėtis buvo darbe. Tėtis su savimi buvo pasiėmęs ir mano brolių. Kadangi jų nebuvo, nusprendžiau padaryti kulinarijos šou. Tada kečiau mėsos burbuliukus. Gavosi ne kas, nes jie išsiplojo kaip blynai, bet tėveliai vis dėlto pagyrė. <...> tai nutiko savime <...>.“ R72, 2; 3; „Taigi mokausi ne tik mokykloje, bet ir vasarą namie ar gamtoje. Tik mokykloje, jei ko nesuprasiu, paaiškins mokytojai, o per atostogas tenka aiškintis pačiai.“ R118, 3). Kitą prasmę reprezentuoja galimybė individuacijos sąlygomis vadovauti savo mokymuisi („Vasarą aš jau ne pirmą kartą bandžiau auginti vabalus. Aš sugaudavau juos kieme, ir įleisdavau į plastikinį indą. Savo forma indas primena kibirėlį ir yra uždengtas kietu, plastmasiniu tinkleliu. Šią vasarą man pavyko sugauti daugiau nei tris šimtus vabalų.“ R2, 1; „Tokių atradimų, pastebėjimų, kuriuos aš pati aptinku, turbūt nei per vieną pasaulio pažinimo, biologijos ar geografijos pamoką nesužinosiu. R57, 4). Toks mokymasis įgalina vaikus konstruoti projektus savo mokymo(si) tęstinumui („Dirbdamas supratau pinigų vertę. Jų nebeleisdavau visokiems niekalams. Prieš ką nors pirkdamas, prisimindavau, kaip sunkiai juos uždirbau. Manau, kad ši vasara man buvo geriausia pamoka, kaip elgtis su pinigais. Ir ne tik. Išmokau daug laisviau bendrauti su žmonėmis. Tad su nekantrumu laikiu kitos vasaros, kad savo igūdžius galėčiau tobulinti.“ R22, 4; „Praeis dveji – treji metai. Panevėžyje vyks kartingų lenktynės. Kaip manote, kas taps čempionu? Atspėjote – VARDAS PAVARDĖ [rašinio autoriaus], trenerio Haroldo mokinyš.“ R53, 6; „Norėčiau nors trumpam turėti tokią galimybę kaip Irvinas [mokslesnės laidos apie gamtą vedėjas] pabūti laukinėje gamtoje, pamatyti nauja, gražaus, dar niekieno neištyrinėta.“ R28, 4; „Ši pavasarį žadu išgyti kiek didesnį indą vabalams, kad jiems būtų žymiai daugiau erdvės. Tuomet bus galima pasodinti daugiau didesnių augalų.“ R2, 10; „Man kilo dar didesnis noras mokytis, per pamokas mokykloje neuobodžiauti, semtis išminties, kad galėčiau kitą vasarą drąsiai sakyti: „Aš ir nesimokydama mokausi.““ R5, 6).

Subtema 2 Prisiėmimas konsultanto vaidmens. Kitas, vaikams naujas ir reikšmingas vaidmuo yra konsultanto, kuris įprasmina vaiko identitetą bendruomeniškumo sąlygomis. Savaiminio mokymo(si) konsultanto vaidmuo pasireiškia dvejopai: vaikai teikia patariamojo (konsultacinio) pobūdžio pasiūlymus kitiems žmonėms (vaikams ir suaugusiesiems) ir dalijasi savo individualia patirtimi tuo pačiu ją skleisdami. Konsultacinio pobūdžio pasiūlymai, nors grindžiami vaiko asmenine patirtimi, yra labiau hipotetinio/samprotaujamojo pobūdžio. Vaikai aiškina, jog savaiminiu būdu galima mokytis vasarą, panaudojant atsirandančias galimybes, pavyzdžiui, mokytis galima keliaujant („*Mes patys net nepastebim, kiek daug galime išmokti. Juk vasarą labai daug kur keliaujame <...>.*“ R59, 1) bei, orientuodamiesi į savo situaciją/patyrimą hipotetiškai samprotaudami nurodo galimą tokio mokymo(si) turinį (pavyzdžiui, geografija): „*O jeigu dar pakeliautume daugiau, tai su geografija tikrai neturėčiau problemų!*“ R36, 6. Konsultavimą dalijantis patirtimi/patirties sklaidą vaikai realizuoja skleisdami konkrečią savaiminio mokymo(si) patirtį, atskleisdami savaiminio mokymo(si) galimybes, kuriomis siūlo pasinaudoti ir kitiems žmonėms. Vaikai nurodo, jog labai paprasta mokytis užsienio kalbos kartu su draugais („*Vasarą labai paprasta mokytis <...>. Kalbos bendraujant galima mokytis ir su draugais. Su jais bendrauju anglų kalba. Kai kuris nors pasako žodį netaisyklingai, būna labai juokinga. Mes pasijuokiamo, paskui pasakome jo klaidą ir bendraujame toliau.*“ R48, 5). Šios mokymo(si) patirties analizė atskleidžia, jog vaikams labai svarbus komunikacinis bei žaidybinis savaiminio mokymo(si) kontekstai, kuriuose galima išvelgti vaikų mokymo(si) taisyklių konstravimą, jų taikymo raišką. Kita mokymo(si) patirties refleksija reprezentuoja teigiamų emocijų reikšmingumą vaikų savaiminiame mokyme(si), nes vaikai dalijasi patirtimi, kaip galima mokytis su humoru, t. y. susikurti teigiamą emocinę atmosferą: „*<...> mokausi gamtos ir žmogaus. <...> vasarą važiuojame iškylauti į gamtą. Su pussesere skaitėme knygą, kurioje buvo surašyti visų augalų pavadinimai. Pasiėmėme knygą ir išėjome į mišką ieškoti įdomių augalų. Buvo tikrai linkma, nes radome tikrai juokingų pavadinimų. Taigi mokytis galima ir su humoru. Buvo tikrai linkma, nes radome tikrai juokingų pavadinimų. Taigi mokytis galima ir su humoru.*“ R48, 6. Labai svarbu yra tai, jog skleisdami savo mokymo(si) patirtį vaikai orientuojasi į vaikams/vaikų bendruomenei reikšmingas kasdienio gyvenimo situacijas („humoras“/teigiamos emocijos, bendravimas su draugais, žaidybinės situacijos) ir jų panaudojimą mokymui(si). Viena tokių emocinio pobūdžio situacijų yra „nuobodulys“. Tačiau vaikai aiškina, jog net nuobodžiaujant namuose taip pat galima mokytis („*Vasarą galima mokytis <...>. <...> kartais nuostabių dalykų nutinka netgi nuobodžiaujant namuose.*“ R59, 1). Toks mokymas(is) (stimuliuojamas nuobodulio) suprantamas kaip savaiminis. Kita savaiminio mokymo(si) patirtis yra orientuota į galimybių mokytis įvairiose aplinkose atskleidimą. Vaikai teigia, jog mokytis galima, pavyzdžiui, gamtinėje aplinkoje (miške), ir net nurodo, kokio turinio mokymuisi tokia aplinka yra palanki (gamtos ir pasaulio pažinimui): „*<...>. Vasarą <...> galima taip pat daug ko išmokti [kaip ir mokykloje]. <...>. Važiuodami, pavyzdžiui, į mišką, išmokstame gamtos ir pasaulio pažinimo.*“ R71, 2). Kitas savaiminio mokymo(si) patirties kontekstas atskleidžia, jog vaikai pataria/rekomenduoja mokytis kintančioje vasaros aplinkoje, panaudojant jose atsirandančias situacijas mokymui(si) bendrauti ir pažinti kitus žmones. Vaikai tikina, jog toks mokymasis yra labai lengvas, o tai reiškia – patrauklus („*Vasarą labai lengva mokytis bendrauti su kitais žmonėmis ir labiau juos pažinti. Taip teigiu todėl, kad vasarą mes dažnokai keičiame aplinką, tada turime galimybių susipažinti su kitais asmenimis. Tad bendravimo ir bendradarbiavimo įgūdžius, kuriuos mes įgyjame per etikos pamokas ar apskritai lankydami mokyklą, vasarą taip pat galima gilinti.*“ R68, 1; 2). Be to, vaikai aktualizuoja savaiminio mokymo(si) naudą ir tuo pačiu nurodo, kaip galima skatinti mokymo(si) motyvaciją/motyvuoti mokymuisi (mokantis atostogų metu, laisvoje aplinkoje galima gilinti formalaus mokymo(si) metu įgytas

žinias, plėtoti įgūdžius). Formalaus mokymo(si) procesuose įgytų žinių bei įgūdžių įtvirtinimui vaikai siūlo pasinaudoti kasdienio gyvenimo situacijomis ir pateikia pavyzdį, kaip patys paktikuoja tokį savaiminio mokymo(si) būdą: „*Kai sutauptome tam tikrą sumą [kišenpinigių], einame į parduotuvę pirkti ledų, saldainių, sausainių ar kitų gardumynų. Mes turime suskaičiuoti gražą, kurią mums atiduoda pardavėja. Štai taip vasarą mokausi matematikos.*“ R48, 2.

Subtema 2 Prisiėmimas „besimokančio mokytojo“ vaidmens. Savaiminio mokymo(si) metu vaikai prisiimama „besimokančio mokytojo“ vaidmenį, kuris pozicionuojasi į vaiko tikėjimą savo pasiekimų vertingumu, žinių suteikimu (kaip nuostata) kitiems, dalijantis patirtimi/patirties sklaida ir kitų mokymu (tiesioginiu) bei vaidmenų derinimu. „Besimokančio mokytojo“ vaidmenį atskleidžia keletas koncepcijų (suponuojančių, jog „besimokančio mokytojo“ vaidmuo pasireiškia įvairiai). Pirmiausia, tai reiškia tikėjimą savo pasiekimų vertingumu, t. y. savaiminio mokymo(si) pasiekimai yra vertingi/prasmingi pačiam vaikui dabartyje. Tuomet vaikai yra pasirengę mokyti kitus žmones netiesiogiai ir ateityje („*Gal kada nors tikrai turėsiu galimybę išleisti savo „Sodo enciklopediją“.* Tikiu, kad atsirastų žmonių, kuriuos ji sudomintų. <...>“ R57, 3, 4; *Taigi sausainiai išėjo labai gardūs ir netgi paslaptingi: jie tiesiog tirpsta ne tik burnoje. O aš drąsiai galiu teigti, kad šią vasarą turėjau rimtą kulinarinį pasiekimą, nors tuo ne visi galėjo įsitikinti. Bet aš pati tai tikrai žinau, kad esu puiki konditerė, ir to išmokau pati, savarankiškai būtent per vasaros atostogas.*“ R59, 5). Žinių suteikimas (kaip nuostata) kitiems žmonėms, dalijimasis patirtimi/patirties sklaida yra kita vaiko kaip „besimokančio mokytojo“ vaidmens raiškos forma: „*Tad vasarą aš daug ko išmokstu ir net su kitais savo žiniomis galiu pasidalinti.*“ R57, 4; „*Dabar visiems galiu papasakoti apie Islandijos nepakartojamą gamtą, pasakyti, kad ten beveik nėra medžių ir krūmų, o oras yra švaresnis. Aplankydamas šalį, susipažinau su jo kraštovaizdžiu, žmonėmis, papročiais.*“ R35, 4; „*Greitai prabėgo vasarėlė. O aš į mokyklą grįžtu šitiek visko išmokusi ir savo įspūdžiais dalinuosi su draugais. Mokau juos kepti obuolių pyragą.*“ R14, 3; „*Grįžęs šį nutikimą papasakojau kiemo draugams, tegul tai bus pamoka ir jiems, bet ne tokia skaudi kaip man.*“ R39, 6). Prasminiu turiniu vaikų koncepcijos „tikėjimas savo pasiekimų vertingumu“ ir vaikų „nuostata suteikti žinių kitiems, dalijantis savo patirtimi“ yra tarpusavyje glaudžiai susijusios.

Galimybė savaiminio mokymo(si) procese išbandyti įvairius vaidmenis – ne tik besimokančiojo, bet ir „besimokančio mokytojo“ vaidmenį, tiesiogiai mokant kitus žmones, bei derinti juos/vaidmenis (mokant kitus ir pačiam mokantis) įprasmina vaiko identitetą individualizacijos ir bendruomeniškumo sąlygų įvairovėje. Turėdami laisvo laiko ir veikimo laisvę, vaikai realizuoja savo kaip savaiminiu būdu besimokančiojo vaidmenį per įvairias veiklas, siejamas su pramogavimu (linksmu laiko leidimu): „*Vasarą aš linksmai leidžiu laiką: maudausi, važinėju dviračiu, riedučiais, žaidžiu kieme su draugais. Kai aš pramogauju, tuo pačiu metu ir mokausi. Pavyzdžiui, kai maudausi, neinu toli nuo kranto, nors ir moku plaukti. Nešokinėju į vandenį, nes galiu susižeisti. Sudraudžiu kitus, kurie taip daro.*“ R34, 2. Besimokančiojo vaidmuo pasireiškia vidine vaiko kontrole (savikontrole) pačiam sąmoningai suvokiant ir prisiimant atsakomybę už savo elgesį. Gebėjimas mokytis per veiksmų savikontrolę įgalina vaikus keisti besimokančiojo vaidmenį į „besimokančio mokytojo“ socialinėse situacijose, kuriose jie mano esant reikalinga mokyti savikontrolės kitus vaikus. Tokiu būdu vaikai moko kitus ir patys mokosi prisiderinti prie socialinių aplinkybių, t. y. būti su bendraamžiais ar/ir jaunesniais vaikais bei su suaugusiaisiais viešojoje socialinėje erdvėje („<...> *kelionėje kai ko ir pasimokėme. <...>. Maudykloje daug žmonių, bet buvo ir vaikų be suaugusiųjų. Tie vaikai nekrepė dėmesio nei į mažus vaikus, nei į vyresnius žmones, kurie buvo atlydėję norinčius maudytis. Jie taškėsi, rėkavo ir nekrepė dėmesio į perspėjimus. Mes su draugais juos rami-*

nome ir sakėme, kad vitik reikia gerbti vyresniusius.“ R73, 1; 3).

Subtema 2 Prisiėmimas aktyvaus vaidmens. Vaikų aktyvus vaidmuo savaiminio mokymo(si) procese pasireiškia/realizuojamas dviem būdais: prisiimant veiklos iniciatyvą ir priimant kitų žmonių/vaikų bei suaugusiųjų iniciatyvas. Vaikų refleksijos apie veiklos iniciatyvos prisiėmimą atskleidžia keletą prasmų. Pirmiausia, vaikai prisiima veiklos iniciatyvą ieškodami partnerių/vaikų savaiminiam mokymui(si) ir laisvai komunikuoti naujose aplinkose/kontekstuose: „*Atvykusi į Ispaniją nieko nepažinojau, tėvai buvo užsiėmę savo reikalais, o aš savo. Tačiau per keletą dienų susiradau mergaitę, kuri norėjo bendrauti su manimi.*“ R3, 5. Svarbi sąlyga tokio vaidmens prisimėmimui yra veikimo laisvė/vaiko laisvė veikti, t. y. galimybė laisvai pasirinkti veiklą. Tuomet vaikai mokosi patys sumanydami idėjų savo veiklai („nutariau tyrinėti mišką“), geba pasirinkti mokymosi turinį (gamtos pažinimas), kuriam yra palanki konkrečių buvimo aplinka (gamtinė aplinka), pasirinkti tinkamus/pačiam vaikui priimtinius mokymo(si) būdus (tyrinėjimas, klausinėjimas) bei priemones savo mokymui(si) (pavyzdžiui, lūpa): „*Vasarą buvau išvažiavusi į mišką. Nutariau tyrinėti mišką, pirmas pastebėtas objektas – medis. Jo žievė buvo nelygi, susiraukšlėjusi. Pasiėmiau lūpą ir žiūrėjau iš arti. Pamačiau, jog medžio žievė yra suskilinėjusi. Ir nuo to vieno mažo tyrinėjimo išmokau pažinti gamtą, medžius. Tuo tarpu miške dar aš išmokau atpažinti grybus. Vaikščiojau, rinkau grybus ir tėčio klausinėjau, kokie grybai.*“ R90, 1. Vaikų patirtys prisiimant veiklos iniciatyvą reprezentuoja dar vieną prasmę. Vaikui prisiimant aktyvų vaidmenį/veiklos iniciatyvą, jo savaiminio mokymo(si) partneriais tampa ne tik vaikai, bet ir suaugusieji („*Vieną dieną buvau kaime. Pamačiau, kaip močiutė ravi gėlių darželį. Nutariau jai padėti. Ir močiutė man parodė daugybę įvairiausių gėlių ir pasakė jų pavadinimus. Ir dar močiutė mane pamokė ravėti darželį.*“ R90, 2).

Svarbu yra tai, jog vaikai geba ne tik patys prisiimti, bet ir priimti kitų žmonių iniciatyvas savaiminiam mokymui(si). Laisvo komunikavimo sąlygomis savaiminio mokymo(si) iniciatoriais tampa įvairūs žmonės. Pirmiausia, tai žmonės iš vaiko artimiausios aplinkos/šeimos: • tėvai („*Šiomet tėvelis išmokė paruošti kompostą. Jau seniai esu matęs, kaip tai atliekama, bet niekada negalvojau, kad tai reikia atlikti irgi su didele meile.*“ R28, 6), • broliai/seserys („*Ir kaip aš nustebau, kai jaunėlis [brolis] pastebėjęs, jos aš nuobodžiauju, pakvietė prie jų prisijungti. Vos akys ant kaktos neiššoko ir todėl, kad to dar niekad nėra buvę. <...> aš sutikau. Pamaniau: „Juk nieko blogo“. Išėjusi susipažinau su brolio draugais. Jie buvo visai linksmi. Pradėjome žaisti įvairius žaidimus. Man pasidarė labai linksmu. Aš netgi pakeičiau savo nuomonę apie brolio draugus ir jį patį. Be to, noriu prisipažinti, kad su jais praleidau didžiąją vasaros atostogų dalį.*“ R70, 2), • seneliai („*Su močiute daug kalbėjomės. Kai močiutė sužinojo, kad aš neklausiau mokykloje mokytojų, mane išmokė tramdyti nervus, nepykti ant savęs ir kitų žmonių. Atrodo, tai sulkmena, bet močiutės patarimai man labai padeda šiais mokslo metais.*“ R119, 1).

Savaiminio mokymo(si) iniciatoriais gali tapti/tampa ir kiti žmonės/vaikai, kurie gali būti net kitos kultūros atstovai. Pavyzdžiui, nauji draugai/draugės, kuriuos vaikai susiranda atostogaudami kitoje kultūrinėje aplinkoje/salyje („*Iš pradžių niekaip neišėjo mums [su mergaite ispane] susikalbėti. Tai ji sugalvojo kiekvieną kartą, kai būdavo su manimi, pasiimti mažą juodą lentelę ir kreidos gabalėlį. Toje lentelėje ji piešdavo man įvairius daiktus ir versdavo mane kartoti ispaniškai jos nupieštų daiktų pavadinimus. Aš labai norėjau išmokti ispaniškai, todėl labai stengiausi ir po kiek laiko jau pradėjau suprasti ir susikalbėti.*“ R3, 5).

Subtema 2 Mokymo(si) stereotipų paneigimas. Vaikai konstruoja savo kaip savaiminiu būdu besimokančiųjų identitetą, (pa)neigdami įvairaus turinio/pobūdžio mokymo(si) stereotipus. Vaikų savaiminio mokymo(si) patirčių refleksija pozicionuojasi į tokią koncepciją: berniukai mokosi „moterišku“ dalyku, mergaitės „vyrišku“. Tai reiškia, jog vaikams yra

svarbu/reikšminga galimybė mokytis tradiciškai kitai lyčiai priskiriamų dalykų. *Vaikai ne tik nori mokytis, bet ir mokosi tradiciškai berniukams arba mergaitėms „priskiriamų“ dalykų.* Tokiu būdu paneigiamas suaugusiųjų stereotipinis mąstymas kaip pripažintos „tiesos“ apie vaikų savaiminį mokymą(si), orientuotą į lyčių vaidmenis (aktualizuojant „teisingą“ jų perėmimą). Šis stereotipas konceptualizuojamas tokiomis sampratomis: „berniukai turi mokytis vyriškų vaidmenų, o mergaitės – moteriškų“, todėl „savaiame suprantama“ yra vaikus mokytį/ vaikams mokytis lyties požiūriu „tinkamų“ dalykų (nes lytinio identiteto formavimas(is) siejamas su mokymusi atlikti/perimti tam tikrai lyčiai priskiriamus vaidmenis). Mergaičių savaiminio mokymo(si) refleksijų/patirčių prasminis turinys atskleidžia, kad jos mokosi tokių, tradiciškai berniukams „priskiriamų“ ir įprastų mokytis, gyvenimui reikalingų/funkcinių dalykų (veiklos) kaip žvejyba, žolės pjovimas, sienų dažymas („<...> mane [mergaitę] sudomino senelio pasakojimas apie žvejybą. Su didžiausiu malonumu jis pasakodavo, kaip jaunystėje su draugais bėgdavę žvejoti į tvenkinį, kiek ten išpūdžių patirdavę, kiek ten žuvelių pagaudavę. Mačiau, kad tie prisiminimai seneliui labai malonūs, tad pasiūliau jam surengti išvyką prie tvenkinio ir prisiminti tuos senus gerus laikus. Tiesą pasakius, pačiai labai knietėjo tai pabandyti.“ R19, 2, 3; „Šią vasarą aš <...> išmokau dažyti sienas, nes, kai tėtis vasarą jas dažė, aš jam padėjau ir man neblogai pavyko. <...>. Pats paskutinis darbas, kurį išmokau vasarą – tai žolės pjovimas (anksčiau bijojau elektrinės žoliapjovės). Taigi kitą vasarą galėsiu drąsiai kieme pjauti žolę, šio darbo tikrai niekam neužleisiu...“ R11, 2, 3). Vaikams yra svarbus artimųjų (senelio, tėčio) vaidmuo, kai jie nesipriešina, neprieštarauja, o **palaiiko** vaikų siekį mokytis lyties požiūriu įvairių dalykų. Berniukų savaiminio mokymo(si) refleksijų/patirčių prasminis turinys atskleidžia, jog jie mokosi tokių, tradiciškai mergaitėms „priskiriamų“ ir įprastų mokytis dalykų (funkcinės/gyvenimiškos veiklos) kaip maisto gaminimas (kasdienė veikla) arba žaidimas „gumytė“ (žaidybinė veikla): „Šią vasarą aš išmokau kepti blynus, išvirti manų košę ir dar ivairiausių valgių. Išmokau žaisti tokį žaidimą „Gumytę“.“ R116, 1; „Aš išmokau pagaminti patiekalą. Jis vadinasi „Koldūnai su žuvimi ir grybais“. Galiu drąsiai teigti, jog tai mano firminis patiekalas. Juo vaišinu ne tik tėvelių draugus, bet ir nelauktai atvykusius giminaičius. Daugelis stebisi, kad mėgstu šeiminkauti virtuvėje. Man patinka stebinti.“ R35, 2. Vaiko siekis realizuoti save per pomėgius atitinkančią veiklą įprasmina jo kaip savo identitetą konstruojančio individo autorystę. Tuo pačiu vaikas keičia suaugusiųjų stereotipinį mąstymą („laužo“ jo nubrėžtas ribas), kuris pasireiškia stebėjimusi lyties požiūriu „neįprastu“ vaiko/berniuko pomėgiu.

Kitas savaiminio mokymo(si) stereotipas, kurį paneigia vaikai yra toks: „kompiuteriai, žaidimai, internetas yra blogis“ („O kaip tie keikiami „kompai“, žaidimai anglų kalba, internetas! Taigi jie ne vien blogis, kaip suaugę galvoja. Aš daug angliškų žodžių išmokstu to net nepastebėdamas.“ R36, 3). Žvelgiant iš vaiko kaip savaiame besimokančiojo pozicijų (vaikų kaip besimokančiųjų kultūros perspektyvos), internetas vaikams svarbus socialinę-kultūrinę prasmę. Aiškindami, jog internetas – puiki galimybė mokytis nepatiriant sunkumų (mokantis to nepastebinti), vaikai paneigia suaugusiųjų sukonstruotą stereotipą/mitą apie vaikų kaip besimokančiųjų savaiminį mokymąsi panaudojant/pasitelkiant internetą.

Bendruomeniškumo sąlygomis vaikai siekia prisiderinti prie socialinių aplinkybių/situacijų. Tai vaikai suvokia sąmoningai, aiškindami, jog (vaikai) nori/siekia pasirodyti kultūringi, siekdami socialiniu požiūriu tinkamai atstovauti ne tik save, bet ir savo šeimą, kaip socialinę-kultūrinę grupę („<...> mes tikrai norime pasirodyti kultūringi, kad mokame bendrauti ir valgyti prie stalo. Norime, kad negalvotu, jog mes esame nekultūringi. O jeigu vaikas bus nekultūringas, tai taip galvos ir apie to vaiko šeimą. Taigi taip mokomės <...>.“ R48, 7). Minėtas siekis įprasminamas kaip būdingas ne išskirtinai kuriam nors vienam vaikui, bet visiems, t. y. **visai vaikų bendruomenei**. Tokiu būdu vaikai paneigia suaugusiųjų

suformuotą stereotipą, jog „vaikus reikia kontroliuoti“, nes jie „tik imituoja suaugusiųjų elgesį, bet nesuvokia jo (to elgesio) prasmės/atsakomybės esmės“. Tačiau kasdienėje praktikoje vaikai prisiima atsakomybę už savo saugumą. Tą atsakomybę už save vaikai ne deklaruoja, o suvokia sąmoningai, aiškindami, jog „*Kai suaugusieji negali visą laiką stovėti mums už nugarų, mes patys turime savimi pasirūpinti ir žinoti, kas galima, o kas ne.*“ R34, 2. Tai reiškia, jog suaugusiųjų nekontroliuojami vaikai geba būti atsakingi, jeigu turi galimybę konstruoti žinojimą/žinias ir galimybę/laisvę tuo žinojimu vadovautis kasdieniame gyvenime, kuris (tas konstruktyvus žinojimas) tokiu būdu yra įprasminimas/tampa patiems vaikams prasmingas.

Tema Transformacija suaugusiojo vaidmenų. Vaiko kaip besimokančiojo individo vaidmenų ir identiteto raiška individuacijos ir bendruomeniškumo sąlygomis įprasmina suaugusiojo vaidmenų transformaciją. Suaugusiųjų vaidmuo savaiminio mokymo(si) procesuose vaikams yra svarbus, tačiau vaikai konceptualizuoja transformacijos (kaitos) poreikį/būtinybę, kuri aktualizuojama pozicionuojant suaugusiųjų tradicinius ir naujus/postmodernius vaidmenis. Tokiu būdu vaikai konstruoja naujus/postmodernius identitetus – ne tik savo kaip vaikų kultūros/bendruomenės, bet ir suaugusiojo kaip suaugusiųjų kultūros atstovo, kurie įprasmintų dviejų kultūrų (vaikų ir suaugusiųjų) polilogą kaip lygiaverčių kultūrų koegzistavimo bendradarbiaujant sąlygą.

Subtema 2 Tradiciniai vaidmenys. Vaikų patirčių analizė atskleidžia tradicinius suaugusiųjų vaidmenis, vaikams ir suaugusiesiems sąveikaujant savaiminio mokymo(si) procesuose. Vaikai reflektuoja įvairovę tradicinių suaugusiojo vaidmenų ir prasmes, kurias jie suteikia tiems vaidmenims (ką tie vaidmenys jiems reiškia). Pirmiausia, tradicinis suaugusiojo vaidmuo vaikams reiškia, jog suaugusysis yra „visažinis“ įvairiose kasdienybės praktikose/situacijose, perduodantis/deleguojantis vaikams apibendrintą žinojimą/gyvenimo reiškinį aiškinimo „tiesas“ („*Bėgant senelių sodu upeliuko link, po senu, išsikerojusiu klevu pamatėme spurdančią būtybę. <...>. <...> medyje, kurio paunksmėje jis blaškėsi, jau seniai gandrai susisuko lizdą. <...> Abi nukūrėme sodo takeliu atgal. Kai pranešėme naujieną seneliui, jis visažiniu balsu pareiškė: - Matyt, tėvai mažylį išstūmė. Vadinasi, ne koks metas ateina. Neprieklių senieji jaučia. - Kodėl gi, seneli, kalbi apie negerus dalykus? Gal jis pats iškrito? – Gal ir tavo tiesa. Tik žmonės taip kalba.*“ R7, 2, 3, 5). Tačiau vaikai yra linkę suabejoti šio suaugusiojo vaidmens pagrįstumu, jo „žinojimu“ ir tokiu būdu išreiškia savo kaip savaiminiu būdu besimokančiojo identitetą/aktyvų vaidmenį konstruojant savitą žinojimą.

Kitas tradicinis suaugusiųjų vaidmuo įprasmina suaugusįjį kaip žmogų, kuris „sugadina vaikų (kaip socialinių-kultūrinių individų) planus: „*Su drauge Aiste kartą važiavau į jos sodą. Ten gyvena pikčiurna Aistės močiutė. Ji visada viską sugadina [sugadina vaikų planus]. <...> pasiėmė skaityti po knygą. Bet atsitiko taip, kad ponia pikčiurna buvo nepatenkinta, kad deginame šviesą, todėl liepė mums eiti miegoti. Nebuvo kitos išeities, todėl apsimetėme, kad miegame.*“ R45, 2. Tačiau šis suaugusiojo vaidmuo, pasireiškiantis/grindžiamas didaktiniu moralizavimu, o ne tarpkultūriniu polilogu/dialogu vaikų yra suspenduojamas kaip trukdis realizuojant vaiko kaip socialinio-kultūrinio individo, siekiančio mokytis savaiminiu būdu. Todėl suaugusiojo siekis mokytį vaikus pasitelkiant autoritarinio pobūdžio priemones, t. y. realizuoti savo vaidmenį yra nesėkmingas. Vaikas suspenduoja/eliminuoja tokį suaugusiojo vaidmenį/autoritetą kaip trukdį natūraliam siekiui pažinti/savaiminiam mokymui(si), kurį reikia „apeiti“/įveikti.

Kultūrinis vaikų nepaklusnumas – siekis laužyti jiems deleguojamas mokymo(si) taisykles pasireiškia ir tuomet, kai saugusieji draudžia, reikalauja paklusti („*Senelis ir močiutė sakė, kad vienu mūsų tikrai neišleis, nes mums gali kas nors atsitikti. Išėjusios į lauką, vėl žvalgėmės į upe tekantį vandenį. Nepaklusiosios nei seneliui, nei močiutei, nubėgome prie upės.*“ R 26, 2, 3). Prasminis temos turinys atskleidžia, jog siekiant sudaryti palankias są-

lygas savaiminio mokymo(si) vyksmui, būtinas suaugusiojo ir vaiko pastangų bendrumas, kurio pagrindas yra pagarbus suaugusiojo elgesys su vaiku kaip savo kultūros atstovu, kai vaikas pozicionuojamas kaip lygiavertis žmogus, gerbiant jo socialinį-kultūrinį individualumą: „Šią vasarą aš išmokau to, kas atrodė neįmanoma. <...>. Išmokau klausyti močiutės, nors anksčiau prieš ją atsikalbinėdavau. Šią vasarą aš jai daug padėjau, ir mes abi drauge būdamos stengėmės sutarti.“ R11, 1. Toks vaiko ir suaugusiojo bendras buvimas pagarbioje tarpusavio sąveikoje vaikui reiškia mokymąsi vienas iš kito (partnerystėje). Tuomet tampa „įmanomas“ išmokimas/mokymas(is) dalykų, kurių išmokyti vaikui atrodė „neįmanoma“. Tokiu būdu toks tradicinis suaugusiojo-besimokančio mokytojo vaidmuo vaikui yra priimtinas ir vertinamas („Geriausias mokytojas šįkart buvo mano senelis.“ R16, 3). Kitas vaikams reikšmingas yra tradicinis suaugusiojo vaidmuo pasireiškia socialinėse praktikose vaikų mokymu savo paties (kaip suaugusiojo) pavyzdžiu/elgesiu („Marius²⁰ labai myli savo šeimą, ypač Mamytę. Tik iš jos gali pasimokyti stiprybės, gebėjimo laukti, tikėti gyvenimu.“ R46, 6). Vadinas, suaugusysis tampa autoritetas vaikui, kai jis (vaikas) turi galimybę disponuoti/realizuoti savo laisvę mokytis (būti laisvas savo mokymesi). Tuomet mokymas(is) kaip natūralus siekis pažinti vyksta pačiam vaikui svarbiuose kontekstuose/reikšmingose aplinkose bei situacijose („Gydytoja Alvyda man yra autoritetas: visada santūri, rami. Šios profesijos žmonės negeležiniai, todėl ir jie gali susirgti. Nesvarbu, kokios būklės gydytoja Alvyda bus, visada patars, nuramins. Ji žmogų sugeba išklausyti ir savaitgalį. Dažnai pagalvoju: „kaip norėčiau daryti gera kitiems žmonėms, gydyti netgi per telefoną ir būti panaši į mano gydytoją, kuri ką tik išgėrusi tabletes, telefonu konsultuoja savo pacientą“.“ R120, 5). Toks mokymas(is) stimuliuoja vaiko vidinę motyvaciją, nes yra prasmingas pačiam vaikui. Tuomet suaugusiojo autoritetas tampa vaikui vidiniu stimulu mokytis (vaikas pats save motyvuoja), projektuoti savo mokymą(si) (tuomet suaugusiojo autoritetas tampa pavyzdžiu, pagal kurį jis/vaikas projektuoja savaiminio mokymo(si) pasiekimus).

Subtema 2 Nauji/postmodernūs vaidmenys. Nauji/postmodernūs suaugusiojo vaidmenys pasireiškia įvairiai, tačiau jų prasminis turinys reiškia/aktualizuoja suaugusiojo pagarbą vaikui, atsisakant galios ir valdžios, o ne diktatą. Tokį suaugusiojo vaidmens turinį išreiškia suaugusysis, atsižvelgdamas/atsižvelgiantis į vaiko susidomėjimą ir atitinkamai skatinantis jį (sudarydamas sąlygas savaiminiam mokymuisi): „<...> tėvai mane tik skatina. Net fotoparatą padovanojo, kad savo pastebėjimus galėčiau užfiksuoti. Tad vasarą sode aš mokausi pažinti gamtos pasaulį.“ R57, 1. Suteikiantis laisvę vaikui, pasitikintis juo suaugusysis sudaro galimybę vaikui prisiimti aktyvų savaiminio mokymo(si) proceso dalyvio vaidmenį. Tokioje suaugusiojo ir vaiko sąveikos perspektyvoje vaikas tampa iniciatyviu veikėju, sumanydamas idėjų veiklai ir konstruojančiu situacijas savo mokymui(si) („Atvykusi į Ispaniją nieko nepažinojau, tėvai buvo užsiėmę savo reikalais, o aš savo [laisvės suteikimas vaikui]. Tačiau per keletą dienų susiradau mergaitę, kuri norėjo bendrauti su manimi.“ R3, 5).

Kitas vaikams svarbus, vaikų vertinamas vaidmuo yra suaugusiojo – konsultanto/patarėjo („Daug vertingų patarimų gali išgirsti iš senelio lūpų, tėtės ar mamos.“ R15, 1). Padrąsindamas vaiką suaugusysis sudaro sąlygas vaikui mokytis, orientuojantis į turimos patirties neviršijimą, priimant pagalbą iš kitų žmonių/artimųjų („Močiutė mane padrąsino, pamokė. Greitai supratau, kad reikia tik tvirtai suspaudus laikyti žoliapjovės rankeną, stumtelėti mašinę pirmyn, o ji paskui žino, ką daryti. Po gero pusvalandžio žolė buvo nupjauta. Aš labai džiaugiausi savo atliktu darbu.“ R13, 2). Tokiu būdu savaiminio mokymo(si) procese vaikas mokosi patirdamas sėkmę. Sėkmingo mokymo(si) patyrimas vaiko yra plėtojamas/įprasminamas (ir tokiu būdu įtvirtinamas), kai suaugusysis pripažįsta vaiko pasiekimus („<...> kai ir

²⁰ Vardas pakeistas.

senelis dar pagyrė, nebesitvėriau savo kailyje. Laukiau, kad greičiau ta žolė vėl užaugtų ir galėčiau ją pjauti. “ R13, 2; „<...>. O kitą pusdienį nusprendžiau išeiti į kiemą ir su kaimyne sukurti renginį. Vakare jį parodėme tėvams. Kaip ir visada – pagyrė. Iš šito renginio sužinojau, kad nereikia taip gėdytis, nors man buvo labai nedrąsu.” R72, 2, 3).

Vaikams reikšmingi yra suaugusieji, suteikiantys galimybių atsiskleisti vaiko talentui. Tokių vaidmenį suaugusieji realizuoja konstruodami iš vaiko, jo individualybę (gebėjimus, pomėgius) orientuotas savaiminio mokymo(si) situacijas ir tokiu būdu įgalina vaikus mokytis individualiai (pagal savo gebėjimus, pomėgius): „*Sodyboje mama sudarydavo galimybę man atskleisti savo kulinarinius gebėjimus.* <...> *Apie tai dar pasiskaičiau internete, įvairiose knygėse apie maisto gamimą.*“ R28, 6. Vaikams prasmingas yra savaiminis mokymas(is), kai suaugusysis pripažįsta nesantis „visažinis“/žinantis ne viską („*Tėvai nežinojo [pripažinimas, kad ne viską žino – nėra „visažiniai“], kas tai per augalas, o pas draugą išsiaiškinau, jo tėvelis pasakė, kad tai kraujažolė. Aš džiaugiausi sužinojęs tai. Net gamta yra mūsų mokytoja.*“ R73, 7), kai prisiima padėjėjo/pagalbininko vaidmenį („<...> *ši darbą palengvino mama, patarusi pasižiūrėti į žemėlapi.* *Su tėčio pagalba atrinkome tinkamiausias vietas ir nusprendėme vieną vasaros šeštadienį važiuoti į kelionę.*“ R32, 3) ir/ar moko tiesiog „būdamas šalia“ („*Mane tėvai moko prasingo „sėdėjimo prie kompo“.* *Tėtis dažnai būna šalia.*“ R28, 5).

Vaiko siekis savaiminio mokymo(si) metu pa(si)tikrinti savo galimybes išbandant įvairius savo kaip savaiminiu būdu besimokančiojo vaidmenis, įprasmina naują/postmodernų suaugusiojo, kuris moko ir pats mokosi kartu su vaiku vaidmenį (naują/postmodernų suaugusiojo tipą), realizuojamą prisiimant mokytojo ir savaiminiu būdu besimokančiojo vaidmenis bei derinant juos. Suaugusysis, kuris moko ir pats mokosi kartu su vaiku, sudaro galimybę vaikams/įgalina vaikus išbandyti įvairius žmogaus kaip savaiminiu būdu besimokančio individo vaidmenis („*Šią vasarą buvau Olandijoje. Ten važiauvau pas savo tėtį, kuris yra ne lietuvis ir lietuviškai beveik nesupranta, todėl su juo bendrauju angliškai. Žinoma, man nėra labai lengva, nes angliškai šneku sunkiai. Bet bendravimas su tėčiu gestais, pagaliau konkrečių daiktų rodymas man padeda labiau išmokyti anglų kalbą.* <...> *Mudvi su mama stengiamės ir tėtį išmokyti lietuvių kalbą. Matau, kad jam tai labai patinka. Vadinasi ne tik aš mokausi, bet ir esu mokytoja, nes mokau tėtį kalbėti lietuviškai.*“ R47, 2). Apibendrinami tokią mokymo(si) patirtį vaikai daro labai svarbų savaiminio mokymo(si), o kartu ir šiuolaikinei žmonių mokymo(si) per gyvenimą kultūrai svarbų atradimą: kiekvienas žmogus mokymo(si) procese gali prisiimti ne tik mokytojo, bet ir besimokančiojo vaidmenį. Tas vaidmuo yra ne statiškas, o dinamiškas, be to, negali būti siejamas su žmogaus amžiaus tarpsniu (negali būti „prižištas“ prieš jį), kai mokymo(si) procesuose mokytojo vaidmuo vienareikšmiškai atitenka suaugusiajam, o besimokančiojo – vaikui.

4.5.2. Vaiko kaip kūrybinio proceso autoriaus raiška

Generalizuojanti prasmė Vaiko kaip kūrybinio proceso autoriaus raiška (žr. 13 priedo 8 lentelę). Generalizuojanti prasmė pozicionuojasi iš tris temas: • „Vaiko autorystės įprasminimas“, kurią sudaro viena subtema („Mokymosi kaip saviraiškos pasiekimų įprasminimas“), • „Nauji vaidmenys kaip besimokančiojo identiteto raiška“, kurią sudaro trys subtemos („Socialiniai vaidmenys“, „Kūrybiniai vaidmenys“ ir „Profesiniai vaidmenys“) ir • „Vaiko kaip besimokančiojo identiteto įprasminimas (aš ir kiti)“, kurią sudaro trys subtemos („Mažo vaiko kaip kitoniško besimokančiojo identiteto raiška“, „Vaiko kaip kitoniško besimokančiojo identiteto raiška ir „Savo išskirtinumo suvokimas“). Paanalizuosime generalizuojančią prasmę temomis ir subtemomis (žr. 11 lentelę).

Vaiko kaip kūrybinio proceso autoriaus raiška

TEMA	SUBTEMA 2	SUBTEMA 1
VAIKO VAIDMENYS KAIP AUTORYSTĖS IPRASMINIMAS	Mokymosi kaip saviraiškos pasiekimų įprasminimas	Mokymosi kaip saviraiškos pasiekimų „viešinimas“
		Mokymosi kaip saviraiškos pasiekimų „slėpimas“
NAUJI VAIDMENYS KAIP BESIMOKANČIOJO IDENTITETO RAIŠKA	Socialiniai vaidmenys	„Silpnųjų gynėjo“ vaidmens priėmimas
	Kūrybiniai vaidmenys	Mokslininko vaidmens priėmimas
	Profesiniai vaidmenys	Rašytojo vaidmens priėmimas
		Kitos kultūros maisto eksperto vaidmens prisimėmimas
		Vandens gyvūnų, vabzdžių eksperto vaidmens priėmimas
		Profesionalaus lenktynininko vaidmens priėmimas
		Kulinaro/konditerio vaidmens priėmimas
		Dermatologo vaidmens priėmimas
Pramogų ir poilsio organizatoriaus vaidmens priėmimas		
VAIKO KAIP BESIMOKANČIOJO IDENTITETO IPRASMINIMAS (AŠ IR KITI)	Mažo vaiko kaip kitoniško besimokančiojo identiteto raiška	Mažo vaiko kitoniškumo patirties įprasminimas
	Vaiko kaip kitoniško besimokančiojo identiteto raiška	Vaiko kitoniškumo patirties įprasminimas
	Savo išskirtinumo suvokimas	Išskirtinis pomėgis
		Išskirtinė savybė/požiūris į gyvenimą
Berniukų išskirtinumas/savitumas		
	Mergaičių išskirtinumas/savitumas	

Tema Vaiko autorystės įprasminimas. Subtema 2 Mokymosi kaip saviraiškos pasiekimų įprasminimas. Vaikas kaip kūrybinio proceso autorius pasireiškia rinkdamasis, kokiais būdais įprasminoti savo mokymo(si) kaip saviraiškos pasiekimus individuacijos ir bendruomeniškumo sąlygų įvairovėje. Vaikai įprasmina savaiminio mokymo(si) kaip saviraiškos pasiekimus dviem būdais: „viešindami“ juos arba „slėpdami“. Mokymo(si) kaip saviraiškos pasiekimų „viešinimas“ reiškia, jog vaikai paviešina pasiekimus savaiminio mokymo(si), kuris vyksta suaugusiems nežinat („Mūsų tėtis net nepamatė, kaip mes išmokome važiuoti dviračiu, bet vėliau pasigyrėme ir mamai, ir tėčiui.“ R102, 1; „<...> kečiau mėsos burbuliukus. Gavosi ne kas, nes jie išsiplojo kaip blynai, bet tėveliai vis dėlto pagyrė.“ R72, 2; „Sodyboje <...>. Išmokau skaniai paruošti žuvį. Paserviuodavau stalą ir pakviesdavau visus paskanauti žuvis.“ R28, 6). Vaikai „slepia“ savaiminio mokymo(si) kaip saviraiškos pasiekimus apeliuodami į suaugusiųjų/artimųjų jausmus („Senelis ir močiutė sakė, kad vienu mūsų tikrai neišleis <...>. Grįžome namo pas senelius, bet jiems nieko nedrįsime pasakoti, paprasčiausiai nenorėjome jų jaudinti. <...> pasimokėme, kad vanduo teikia ne tik malonumą, bet savyje slepia didelę grėsmę.“ R26, 4).

Tema Nauji vaidmenys kaip besimokančiojo identiteto raiška. Vaiko kaip savaiminiu būdu besimokančiojo identitetas pasireiškia įvairaus pobūdžio vaidmenų priėmimu. **Subtema 2 Socialiniai vaidmenys.** Savaiminio mokymo(si) procesuose vaikai atranda socialinius vaidmenis ir panaudoja galimybę juos išbandyti atitinkamoje, t. y. socialinėje, veikloje.

Todėl socialinė veikla reiškia vaiko autorystės raiškos sritį, kurioje realizuojamas „silpnųjų gynėjo“ vaidmuo („<...> *pastebėjau, kad keli vaikai tyčiojasi iš Ritos*²¹. *Aš pasipriešinau, stojau į Ritos pusę. Išdrįsiau kalbėti su klasės auklėtoja, tėveliais. Iš pradžių bijojau, kad man grasins, bet tėtis man pasakė: „Jei tave nuskriaudė, gali atsakyti tuo pačiu, nusižemindama ir pasielgdama taip kaip nedera mergaitei, arba nusisukti ir nueiti nepraradus orumo“.* Aš pasirinkau pastarąjį variantą ir aš laimėjau. Nors tapau agresyvesnė, griežtesnė, bet silpnųjų gynėja. Mano draugų ratas plečiasi, tokių kaip aš daugėja...“ R43, 4, 5).

Subtema 2 Kūrybiniai vaidmenys. Kūrybiniai vaidmenys pozicionuojasi į mokslininko ir rašytojo vaidmens prisiėmimą. Mokslininko vaidmenį vaikai prisima dviem būdais – sąmoningai (stimuliuojami interesų, hobi) („*Ten [sode] aš tampu didžiąja mokslininke, <...>.*“ R57, 1) ir/arba nesąmoningai (per savaiminį mokymąsi žaidybinėje situacijoje) („<...> *vieną vasaros atostogų dieną besisilėpdamas po krūmais pamačiau labai mažą driežiuką. Ir staiga mane užvaldė noras jį ištyrinėti. Nesąmoningai aš tapau mažuoju mokslininku.*“ R61, 1). Rašytojo vaidmens prisiėmimas (autorystės raiškos sritis – kūrybinė veikla) siejamas su pomėgiu skaityti knygas, kuris inspiruoja paties vaiko kūrybiškumą: „*Beskaitydama knygas panorau pati tapti rašytoja ir sukurti savo vaiduoklių istoriją. Taip per vasaros atostogas atsirado novelė „Paslaptingi vaiduoklių nuotykių“.*“ R38, 1).

Subtema 2 Profesiniai vaidmenys. Savaiminio mokymo(si) procesuose vaikai prisiima įvairaus pobūdžio profesinius vaidmenis: • kitos kultūros maisto eksperto („<...> *mes [šeima] nusprendėme šią vasarą atostogauti šiltuose kraštuose. Nusprendėm vykti į Turkiją. <...>. <...> nauja pažintis – tai pažintis su turkų virtuve. Aš sužinojau, kad šioje šalyje [Turkijoje] nevalgoma kiauliena. Tačiau jos ir netrūko, nes daržovių patiekalų, skanios vištienos, įvairių vaisių čia buvo pakankamai Aš turėjau puikią galimybę būti turkiško maisto ekspertė.*“ R78, 4); • vandens gyvūnų, vabzdžių eksperto („*Išmokau <...> bei sužinojau daug visokių vabzdžių pavadinimų. Tai galiu vadintis vabzdžių ekspertė. Šią vasarą ne tik atostogavau, bet ir mokiausi iš savo nuotykių.*“ R93, 3); „*Šią vasarą aš tapau kuojų ekspertė, nes išsiaiškinau, kaip jos atrodo, kaip jos juda. Bet svarbiausia – sužinojau jų skonį, ir tai man labiausiai patiko.*“ R84, 3); • profesionalaus lenktynininko („*Jaučiausi tikras profesionalas, nes startavau sėkmingai, pasiekiau 90 km/h greitį. Gal kam toks greitis atrodo juokingas, bet, prisipažinsiu, suvaldyti tą „žvėrį“ buvo labai sunku.*“ R53, 5); • kulinaro/konditerio („*Nepatikėsite, bet šią vasarą nemažai išmokau ir atlikdama namų ruošos darbus. Tiesiog tapau visai nebloga kulinare. Išmokau darg receptų: obuolių pyrago, varškės apkepo, sausainių.*“ R66, 3); „*Taigi sausainiai išėjo labai gardūs ir netgi paslaptingi: jie tiesiog tirpsta ne tik burnoje. O aš drąsiai galiu teigti, kad šią vasarą turėjau rimtą kulinarinį pasiekimą, nors tuo ne visi galėjo įsitikinti. Bet aš pati tai tikrai žinau, kad esu puiki konditerė, ir to išmokau pati, savarankiškai būtent per vasaros atostogas.*“ R59, 5); • dermatologo („*Dėstau kaip tikra dermatologė, o tokia [dermatologė] būtent pasijutau šią vasarą, kai rimtai pradėjau rūpintis savo oda.*“ R58, 4) bei • pramogų ir poilsio organizatoriaus („<...> *Manau, kad nuo vienatvės, nuobodulio galima pasveikti kaip ir nuo gripo, tik reikia ne vaistų, o draugų, kurie mus pavadino geriausiomis poilsio ir pramogų organizatorėmis.*“ R50, 9).

Tema Vaiko kaip besimokančiojo identiteto įprasminimas (aš ir kiti) išreiškia savaiminio mokymo(si) universalizavimą (kaip būdą, kuriuo žmogus mokosi įvairiais gyvenimo periodais), o kartu – specifikavimą (nes savaiminis mokymas(is) kinta priklausomai nuo žmogaus gyvenimo periodo ir suprantamas kaip atitinkama jo/besimokančiojo socialinė-kultūrinė, patirtinė raiška). **Subtema 2 Mažo vaiko kaip kitoniško besimokančiojo identiteto raiška.** Mažo vaiko kitoniskumo patirtis įprasminima aktualizuojant juos kaip mažiau patyrusius besimokančiuosius, kuriems būdingas (natūralus) savaiminis mokymas(is) iš klaidų, jas

²¹ Vardas pakeistas.

(klaidas) pozicionuojant kaip patirties kaupimo būdą („Maži vaikai turi mažiau patyrimo ir daro daugiau klaidų, o suaugę žmonės daro jų mažiau, nes turi daugiau patirties“ R39, 3).

Subtema 2 Vaiko kaip kitoniško besimokančiojo identiteto raiška. Vyresniam vaikui kitoniškumo patirtis reiškia kontekstualizuotą ir funkcionalų mokymą(si)/mokymą(si) realiame gyvenime, kai įvairaus pobūdžio dalykinis žinojimas/žinios įgyjamos ir (pri)taikomos laisvoje, „čia ir dabar“ situacijose („Norėčiau pasakyti, kad atostogų metu [vasarą] vaikai mokosi patys patirdami tikrų išpūdžių. Štai per mano atostogas buvo ir anglų kalbos, ir literatūros, ir žmogaus saugos, ir fizinio lavinimo pamokų“ R44, 7).

Subtema 2 Savo išskirtinumo suvokimas. Vaikai savo kaip besimokančiojo identitą įprasmina per kitonišką, t. y. kitonišškai (savaiminio mokymo(si) būdu) įgyjamą patirtį. Tačiau kitoniškumas (ir savita/kitoniška patirtis) suvokiamas kaip pozityvus išskirtinumas (t. y. nemenkinantis vaiko kaip socialinio-kultūrinio individo indentiteto), kuris pasireiškia savaiminio mokymo(si) procesuose ir būtent taip (per savaiminį mokymą(si) yra aktualizuojamas, o tuo pačiu ir įprasminamas. Todėl vaikai didžiuojasi savo išskirtinumu/kitoniškumu, kuris pasireiškia įvairiai ir aktualizuoja dvi prasmes. Pirmiausia, išskirtinumas įprasminamas kaip savitumas-specifiškumas tarpe kitų/vaikų bendruomenės narių – tai išskirtinis pomėgis („Mano mėgstamas laisvalaikio praleidimo būdas yra skaityti knygas. Tokiu pomėgiu aš išsiskiriu iš savo bendraamžių. Klasėje mane dažnai pavadina „knygų žiurke“ iš tikrųjų tokia ir esu, todėl nei kiek neįsižeidžiu. Per šias vasaras atostogas „sugraūčiau“ daugiau nei dvidešimt knygų.“ R38, 1) ir/ar išskirtinė savybė/požiūris į gyvenimą („Tėvai ir draugai sako, kad esu romantiškė. Dažnai svajoju apie gražius dalykus, skaitau knygas ir esu pati pasirodžiusi laimės ieškoti įvairiausiais būdais. Skaičiau, kad svajoklius įkvepia TALISMANAS. Laimingiesiems ir tikintiems jo galia jis padeda nugalėti sunkumus ir įveikti kliūtis. Talismano paslaptis glūdi jo viduje. Kartais atsitiktinumas pataria, kada ir kur jo ieškoti. Jį atradau (tiksliau – pati pasidariau) šią vasarą.“ R51; „Man tikrai patinka kūliais besivartantis pasaulis.“ R50, 9). Kita išskirtinumo prasmė aktualizuoja/pozicionuojama kaip savitas universalumas, savitumas, būdingas daliai vaikų bendruomenės – lyties pagrindu konceptualizuojamoms (sub)bendruomenėms, t. y. berniukams arba mergaitėms: berniukų išskirtinumas/savitumas („Aš esu berniukas ir nemoku ilgai nusėdėti vienoje vietoje. Dažnai bandau stovėti ant galvos, per stalą kaip per ožį šokinėju ir nuo sofos ant fotelio paskraidau.“ R36, 2), mergaičių išskirtinumas/savitumas („Yra daug odų tipų, bet mano odos tipas yra sudėtingiausias, jis vadinamas „sausa, jautri oda“. Tai sužinojau internete ieškodama medžiagos apie apsaugą nuo saulės. Buvau priversta išsiaiškinti, koks tai per tipas, nes man, kaip ir kiekvienai panelei, svarbi išvaizda.“ R58, 2). Tuomet savaiminis mokymas(is) pozicionuojamas kaip vaiko identiteto (išskirtinumo/kitoniškumo) įprasminimo, o kartu ir saviraiškos būdas. Būtent savaiminio mokymo(si) kaip savęs tyrinėjimo procesuose vaikai turi galimybę konstruoti savo identitetą, išreiškdami savo išskirtinumą/kitoniškumą, kuris tuo pačiu yra ir stimulus mokymui(si) ir jo (mokymo(si) rezultatas/pasekmė.

4.6. Vaiko kaip socialinę realybę konstruojančio veikėjo naujos mokymo(si) patirties įprasminimas žmogaus socialinio-kultūrinio mokymo(si) kontekste

Kokybinio tyrimo rezultatai analizuojami kontekste klausimo *Kaip ir kokias mokymo(si) prasmes vaikai konstruoja naujos/savaiminio mokymo(si) patirties pagrindu?* Atlikus diskurso turinio analizę vaiko kaip naujos/savaiminio mokymo(si) patirties pagrindu konstruojančio mokymo(si) prasmės tema išskirta viena generalizuojanti prasmė, kurią sudaro trys temos.

Generalizuojanti prasmė Mokymo(si) prasmės supratimas žmogaus kaip socialinio-kultūrinio veikėjo kontekste (žr. 13 priedo 9 lentelę). Generalizuojanti prasmė pozicijuoja į tris temas: • „Žmogaus mokymo(si)/pažinimo procesų ir mokslo įprasminimas“, kurią sudaro dvi subtemos („Žmogaus mokymo(si) kaip socialinio proceso įprasminimas“ ir „Mokslo įprasminimas“), • „Mokymas(is) kaip žmogaus socialinio-kultūrinio veiksmo įprasminimas“, kurią sudaro dvi subtemos („Mokymo(si) per gyvenimą prasmų pajautimas“, „Mokymo(si) reikšmingumo gyvenimui supratimas“) ir • „Įsijungimas į mokymą(si) per gyvenimą kaip besimokančio (savaiminiu būdu) vaiko autorystės raiška“, kurią sudaro viena subtema („Besimokančiojo autorystės raiška, atrandant mokymo(si) per gyvenimą privalumus“). Paanalizuosime generalizuojančią prasmę temomis ir subtemomis (žr. 12 lentelę).

12 lentelė

Mokymo(si) prasmės supratimas žmogaus kaip socialinio-kultūrinio veikėjo kontekste

TEMA	SUBTEMA 2	SUBTEMA 1
ŽMOGAUS MOKYMO(SI)/PAŽINIMO PROCESŲ IR MOKSLO ĮPRASMINIMAS	Žmogaus mokymo(si) kaip socialinio proceso įprasminimas	Žmogaus mokymasis visą gyvenimą
		Žmonės nori atrasti, patirti nauja
		Žmonės mokosi gyvenimo situacijų įvairovėje
		Individualizuoto ir mokymosi grupėse dermė
	Mokslo įprasminimas	Mokslo supratimas siejamas su žmogaus gyvenimo trukme
		Mokslo supratimas siejamas su žmogaus tobulėjimu per gyvenimą
		Mokslo supratimas siejamas su mokymusi kiekvieną dieną
		Mokslo vertingumo supratimas
MOKYMAS(IS) KAIP ŽMOGAUS SOCIALINIO-KULTŪRINIO VEIKSMO ĮPRASMINIMAS	Mokymo(si) per gyvenimą prasmų pajautimas	Nuolatinio mokymosi pobūdžio supratimas
	Mokymo(si) reikšmingumo gyvenimui supratimas	Gyvenimo patirties įgijimas
		Gyvenimui reikalingų (gyvenimiškų) dalykų išmokimas
ĮSIJUNGIMAS Į MOKYMĄ(SI) PER GYVENIMĄ KAIP BESIMOKANČIO (SAVAIMINIU BŪDU) VAIKO AUTORYSTĖS RAIŠKA	Besimokančiojo autorystės raiška, atrandant mokymo(si) per gyvenimą privalumus	Atsisakymas įprastinių mokymosi šaltinių
		Atsisakymas įprastinės kūno fizinės padėties
		Atsisakymas įprastinių mokymosi būdų
		Formulavimas savaiminio mokymosi misijos vertybiniu pagrindu

Tema Žmogaus mokymo(si)/pažinimo procesų ir mokslo įprasminimas. Subtema 2 Žmogaus mokymo(si) kaip socialinio proceso įprasminimas. Vaikai, kaip aktyvūs socialinės realybės veikėjai, konstruoja naujas žmogaus mokymo(si)/pažinimo procesų ir mokslo prasmes. Savaiminis mokymas(is) kaip nauja mokymo(si) patirtis vaikams yra reikšminga dėl daugelio prasmų. Turėdami galimybę įsigilinti ir permąstyti naują mokymo(si) (savaiminio) patirtį, vaikai reflektuoja ją ir apibendrinami formuluoja išvadą, jog žmogus mokosi (per) visą gyvenimą: „*Žmogus visą gyvenimą mokosi. Net ir ilsėdamasis, pramogaudamas semiasi gyvenimo patirties, įgyja naujų įgūdžių, sužino ką nors nauja, ko nors išmoksta.*“ R34, 5. Tačiau mokymą(si) per (visą) gyvenimą vaikai supranta ne deklaratyviai, o sąmoningai suvokdami, remdamiesi naujais pojūčiais („žmogus mokosi ilsėdamasis, pramogaudamas“), kurių nepatyrė formaliojo mokymo(si) metu. Tai reiškia, kad vaikai pasiekia aukščiausią mokymosi lygį – įgyja gyvenimo patirties, įgūdžių, žinių („sužino ką nors nauja“). Nauja patirtis, įgūdžiai, žinios keičia/transformuoja mąstymą (peržengia įprastą mąstymą, „laužo“ tradiciškai suvokiamo mokymo(si) ribas) ir įgalina suprasti žmogaus mokymo(si) kaip socialinio-kultūrinio proceso pobūdį („*Gyvenime nutinka įvairiausių netikėtumų. Mes patiriame sėkmių ir nesėkmių, liūdime ir džiaugiamės – tai mūsų klaidos, iš kurių mes mokomės. Tai svarbiausias ir geriausias mokytojas, kuris lydi mus visus, didelius ir mažus, visą gyvenimą. <...>. Gyvename, patiriame ir mokomės!!!*“ R39, 2, 7).

Vaikai konkretina šią naują mokymo(si) (per visą gyvenimą) sampratą, nurodydami, jog visi žmonės nori atrasti, patirti nauja („*Visi mes norime ką nors atrasti, išmolti, kažką naujo išbandyti. <...>. Būtent tokią patirtį įgijau šią vasarą.*“ R18, 1). Vadinasi savaiminio mokymo(si) patyrimas įgalina vaiką gilintis į žmogaus mokymo(si) procesus, mokymą(si) kaip fenomenalų reiškinį, jį siejant su mokymu(si) per (visą) gyvenimą. Siekdami paaiškinti, kodėl taip yra, vaikai atranda, jog pažinimo siekis būdingas visiems žmonėms kaip natūralus noras pažinti („visi mes norime“ „atrsti, patirti nauja“). Vadinasi, mokymą(si) per visą gyvenimą vaikai konceptualizuoja kaip (*multi*)kultūrinį reiškinį, kuriame dalyvauja įvairūs individai pagal lytį, socialinę patirtį, amžių ir kt.

Todėl vaikai formuluoja išvadą, jog visi žmonės mokosi gyvenimo situacijų įvairovėje („*Mes mokomės visą gyvenimą. Galima daug sužinoti skaitydami knygas, žiūrėdami televizorių, vaikščiodami po mišką, keliaudami, eidami į kiną.*“ R103, 1) bei individualizuoto ir mokymo(si) grupėse dermės sąlygomis. Vaikai aiškina, jog žmogus gali pats pasirinkti, kaip mokyti – individualiai/vienumoje ar grupėje/su draugais („*Mokytis gali vienas ar su draugais <...>.*“ R94, 2). Tačiau svarbiausia yra paties (žmogaus/vaiko) noras tobulėti, aktualizuojant, jog mokymas(is) turi būti prasmingas („gilus/giluminis“), o prasmingą mokymą(si) vaikai sieja su individualizuotu mokymu(si): „*Pažinimas – kaip jūra: tas, kuris kapanojasi paviršiuje, visada panašus į juokdarį, todėl ir atkreipia į save daugiau dėmesio negu perlų ieškotojas, kuris, nekeldamas triukšmo, skverbiasi į patį nepažintų gelmių dugną, ieškodamas brangenybių. Svarbiausia – pačiam norėti tobulėti ir sužinoti daugiau.*“ R54, 1.

Subtema 2 Mokslo įprasminimas. Nauja, vaikų su(si)konstruota žmogaus mokymo(si) socialinių-kultūrinių kontekstų kontinuumo samprata, įgalina juos suteikti naują prasmę ir mokslui. Pirmiausia, mokslo supratimą vaikai sieja su trumpa žmogaus gyvenimo trukme („<...>. *Tiek daug yra ko mokytis, ir tiek mažai laiko tam turime.*“ R54, 10) ir žmogaus tobulėjimu per (visą) gyvenimą („*Iš tiesų gyvendami tobulėjame, pasisemiame daugybę žinių iš neišsenkančios pažinimo versmės.*“ R54, 10). Tai reiškia, jog mokslas įprasminamas per galimybės mokytis iš paties gyvenimo, kaip socialinio-kultūrinio proceso, supratimą. Svarbu yra tai, jog šiame kontekste mokslo žinias vaikai supranta ne kaip specifines/tam tikros srities, o universalias, apimančias/talpinančias savyje gyvenimišką patirtį/patyrimą (t. y. žmogui reikšmingas, gyvenimiškas žinias, įgūdžius, gebėjimus, patirtis, įgalinančias jį tobu-

lėti). Nauja mokslo samprata vaikams reiškia mokymą(si) per gyvenimą ir mokymą(si) gyvenimui, bei įprasmina patį žmogaus gyvenimą. Tuomet vaikai sieja gyvenimą su mokymu(si) ir per tas sąsajas atranda žmogaus gyvenimo prasmingumą, t. y. mokslą sieja su prasmingu žmogaus gyvenimu, kai žmogus mokosi kiekvieną dieną („*A. Einšteinas yra pasakęs: „Diena be mokslo – tuščiai praleista diena. <...>.“* R54, 10) ir tokiu būdu atranda bei supranta mokslo vertingumą („*Kartais už pažinimą sumokame didžiulę kainą.*“ R54, 10).

Tema Mokymas(is) kaip žmogaus socialinio-kultūrinio veiksmo įprasminimas. Turėdami galimybę patys pajauti mokymo(si) per gyvenimą prasmes ir atrasti mokymo(si) reikšmingumą gyvenimui, vaikai konstruoja/įprasmina mokymą(si) kaip žmogaus socialinį-kultūrinį veiksmą. **Subtema 2 Mokymo(si) per gyvenimą prasmių pajautimas.** Vaiko mokymo(si) per gyvenimą prasmių pajautimas pasireiškia nuolatinio mokymo(si) pobūdžio supratimu. Nauji pojūčiai, kurių vaikai nepatyrė formalaus mokymo(si) metu, yra vaikams reikšmingas patyrimas, nes įgalina juos suprasti, jog mokymas(is) yra visaapimantis – vyksta nuolatos, įvairiose aplinkose ir gyvenimo situacijose („mokyti galima visur ir visada“): „*<...> mokyti galima visur ir visada: keliaujant, atostogaujant, būnant kieme ar namuose.*“ R1, 1). Šios mintys plėtojamos remiantis pačių vaikų apibendrinta savaiminio mokymo(si) patirtimi (įgytomis žiniomis, įgūdžiais – „visada mokomės ir kažko išmokstame“): „*Atlikdami buitines darbus, skaitydami knygas, vykdami į keliones, stebėdami gamtą, net pramogaudami, mes visada mokomės ir kažko išmokstame.*“ R14, 1. Vaikai atranda nuolatinį mokymo(si) pobūdį patys pajausdami/patirdami (įgydami žinių, įgūdžių patirties), kad formalus mokymas(is) nėra vienintelė mokymo(si) forma/būdas. Mokyti galima ne tik formalioje aplinkoje, bet ir namuose ar kieme, kasdieniame gyvenime, užsiimant įvairiomis veiklomis (atliekant buitines darbus, keliaujant, pramogaujant ir kt.) bei įvairiais būdais (skaitant, stebint, veikiant ir kt.).

Subtema 2 Mokymo(si) reikšmingumo gyvenimui supratimas. Mokymo(si) reikšmingumas gyvenimui pozicionuojasi į dvi prasmes: gyvenimo patirties įgijimą ir gyvenimui reikalingų (gyvenimiškų) dalykų išmokimą. Įgiję gyvenimo patirties ir išmokę gyvenimiškų (gyvenimui reikalingų) dalykų vaikai supranta mokymo(si) reikšmingumą, t. y. atranda jo prasmę (mokymas(is) tampa vaikams prasmingas). Vaikams reikšminga yra galimybė įgyti gyvenimiškos patirties ir tuo pačiu savaime mokyti. Tuomet mokymas(is) vaikams tampa prasmingas, nes yra grindžiamas/konstruojamas remiantis asmeniškai įgyta patirtimi, asmeniškai išgyventa/patirta gyvenimiška situacija (kuri atstoja kitų žmonių patarimus, kaip elgtis vienoje ar kitoje situacijoje): „*<...> tokia patirtis man parodė, kaip reikia elgtis ištikus nelaimėi, ką daryti, kai mirtis tau alsuoja į nugarą. Tokia gyvenimo pamoka atstoja šimtą patarimų, kaip elgtis.*“ R54, 10. Šios patirties/patyrimo pagrindu formuluojama apibendrinančio pobūdžio išvada, jog pats žmogaus/vaiko gyvenimas reiškia nenutrūkstantą mokymo(si) procesą: „*Kiekvieną dieną susiduriame su gyvenimo pamoka ir mokomės suvokti pasaulį. Ne veltui sakoma: „Gyveni ir mokaisi.*“ R54, 1. Žvelgiant iš šios perspektyvos – mokymo(si) iš paties gyvenimo kiekvieną dieną, kiekviena žmogaus gyvenimo diena vaikams reiškia mokymą(si) kaip žmogaus socialinį-kultūrinį veiksmą („kiekvieną dieną susiduriame su gyvenimo pamoka“), t. y. mokyti galima per bet kurioje kasdienybės veikloje, žmogui veikiant kiekvieną dieną (nes žmogus kiekvieną dieną užsiima kokia nors veikla).

Išmokę gyvenimui reikalingų (gyvenimiškų) dalykų vaikai suvokia/supranta mokymo(si) reikšmingumą gyvenimui: „*Visi mes mokomės iš tėvų, gamtos, draugų ir pažįstamų. Neužtenka mokyti tik iš knygų ir mokytojų mokykloje. Taip gali tapti robotu, o juk reikia mokėti ir gyvenimiškų dalykų bei jų nepamiršti.*“ R39, 1. Tai reiškia, jog vaikai atsisako formalaus kaip vienintelio tinkamo mokymo(si) sampratos, t. y. praplečia mokymo(si) supratimą/konstruoja naują mokymo(si) sampratą, aktualizuojuot formaliojo ir savaiminio mo-

kymo(si) (kaip mokymo(si) iš paties gyvenimo ir mokymo(si) gyvenimui) derme/dermės reikalingumą („neužtenka mokytis iš mokytojų, knygų, mokykloje“, „reikia gyvenimiškų dalykų“ mokytis).

Tema Įsijungimas į mokymą(si) per gyvenimą kaip besimokančio (savaiminiu būdu) vaiko autorystės raiška. Subtema 2 Besimokančiojo autorystės raiška, atrandant mokymo(si) per gyvenimą privalumus. Mokymo(si) prasmės supratimas žmogaus kaip socialinio-kultūrinio veikėjo kontekstuose įgalina pačius vaikus įsijungti į mokymo(si) per gyvenimą procesą. Vaikai jaučia, kad konstruoja naują socialinę realybę ir tokiu būdu įprasmina savo kaip savaimine besimokančio žmogaus autorystę. Galimybė vaikui išreikšti autorystę įprasmina jo (vaiko) laisvą įsijungimą į mokymą(si) per gyvenimą. Vaikui tai reiškia **mokymo(si) laisvę**/laisvę vadovauti savo mokymo(si) procesui, būti savo mokymo(si) autoriumi pasirenkant mokymo(si) vietą bei aplinką, laiką, mokymo(si) šaltinius ir būdus, kūno fizinę padėtį mokantis ir kt. Būtent su tokia laisve vaikai sieja mokymą(si) per gyvenimą ir būtent tokią laisvę vaikai išvelgia žmogaus mokymo(si) per gyvenimą prasmėse. Todėl įsijungdamas į mokymą(si) per gyvenimą vaikas įprasmina savo laisvę pačiam konstruoti savo mokymo(si) procesą – autorystę. **Vaiko autorystė pasireiškia atsisakymu** (įprasto, t. y. formalaus, reglamentuoto mokymo/si): • įprastinių mokymo(si) šaltinių („<...>. *Juk mokymasis – tai ne tik sėdėjimas prie knygų: tai ir pramogos, išvykos, bendravimas su draugais, aplinkos stebėjimas, galų gale klaidos, padedančios suprasti tiesą.*“ R54, 1; „*Nerūpestinga vasara, nerūpestingai elgiamės ir mes. Vasara taip mus išblaško, jog knygoms ir mokymuisi nelieka vietos. O man vasarą knygų net ir nereikia, nes aš mokausi nesimokydama. Taip kiekvienas galime mokytis iš savo patirties.*“ R58, 1; „*Mes mokomės ne tik mokykloje iš vadovėlių, bet ir kieme, gamtoje. Mokomės stebėdami aplinką, bendraudami. Kartais mokomės net iš klaidų.*“ R34, 1), • įprastinės kūno fizinės padėties (*Vis dėlto, manau, kad ir nesėdėdami prie knygų per vasarą mes galime išmokti įvairių naudingų dalykų.*“ R21, 1), • įprastinių mokymo(si) būdų („*Vasarą mes išmokstame daug dalykų iš tikro nesimokydami. Būdami su draugais mes galime išmokti naujų žaidimų. Būdami gamtoje – pažinti aplinką. Yra daug būdų mokytis nesimokant.*“ R62, 1).

Taigi vaiko, kaip savaiminiu būdu besimokančiųjų kultūros atstovo, autorystė (autorystė mokymesi) pasireiškia atsisakymu įprasto/formalaus mokymo(si) (aplinkos, šaltinių, būdų ir kt.) ir įprasmina jo laisvę mokytis. Vaiko autorystė pasireiškia ir formuluojant savaiminio mokymo(si) misiją vertybiniu pagrindu: „*Vasara pilna galimybių daug ko išmokti! Praėjusios vasaros svarbiausias šūkis „Tvirtai stovėk savo gimtoje žemėje ir dairykis po platų pasaulį.“*“ R28, 7; „<...> *turime [lietuviai] kuo džiaugtis ir didžiūotis. Mūsų kraštas be galo spalvingas ir tikrai dar yra ką pažinti.*“ R1, 5; „*Gaila, kad vasara trumpa. Turėjau grįžti į Lietuvą [iš Ispanijos], nes prasidėjo pamokos gimtiniėje. Nevalia juk užmiršti ir savos kultūros!*“ R3, 7; „*Aš mėgstu šypsotis. Man nebaisu tai, kad sunkios gydytojų darbo sąlygos, irzlūs ligoniai, nepatenkinti artimieji. Metu iššūkį ir tvirtai apsisprendžiu, jog renkuosi tik gydytojo profesiją. Noriu gydyti žmonių sielas!*“ R120, 8. Per vertybes, kuriomis grindžiama savaiminio mokymo(si) misija, vaikai atskleidžia/įprasmina savaiminio mokymo(si) turinį, jo prasingumą sau patiems, kaip socialiniams-kultūriniais individams, aktyviai dalyvaujantiems/kuriantiems bendrąją žmonių mokymo(si) per gyvenimą kultūrą, lygiavertės autorystės su suaugusiaisiais sąlygomis.

Apibendrinimai:

- *Savaiminį mokymą(si) namuose vaikai pozicionuoja į aplinką įvairovę kaip sąlygą tokio mokymo(si) procesams. Jų prasmingumą vaikams galima konceptualizuoti taip: vasara ir atostogos vaikams yra palankios aplinkos savaiminiam mokymui(si), kurias*

įprasmina vasaros sezonas, reiškiantis ir naujas galimybes mokymui(si). *Vasarą* vaikai gali mokytis nepatiriant sunkumų, išrandant/atrandant, tyrinėjant bei eksperimentuojant, mokytis iš paties gyvenimo, buvimo su šeima aplinkoje/situacijose. *Atostogos* vaikams reiškia galimybę mokytis lengvai ir smagiai, kitoniškai (savaiminio mokymo(si) būdu), jos reiškia laisvą laiką ir veikimo laisvę, mokymąsi savaip/savitai, kasdien ir labai įvairiai, patiriant įspūdžių bei nuotykių. *Vasara* tapatinama su *aplinkos kaita* (kelionėmis, išvykomis), nes suteikia galimybių pakeisti įprastą kasdienybę ir mokytis naujose situacijose.

- *Vasaros atostogos atitinka vaikų lūkesčius: pailsėti/„patinginiauti“ (nieko neveikti), pramogauti, patirti nuotykių ir įspūdžių, leisti laiką pagal savo pomėgius bei organizuoti laisvalaikį kaip pačiam patinka. Būtent lūkesčių realizavimo galimybė daro savaiminio mokymo(si) aplinkas labai svarbias, nes suteikia naujas galimybes mokytis.*
- *Savaiminį mokymą(si) vaikai pozicionuoja kaip kitoniško mokymo(si) kitonišką patirtį, kurią įprasmina įvairiais būdais: padedami tėvų (konsultuodamiesi su jais), patys įsijungdami, lygindami savaiminį mokymą(si) su formaliuoju ir reflektuodami kitoniškas mokymo(si) patirtis. Kitoniškas/savaiminis mokymas(is) vaikams reiškia naują žinojimą, šokiruojantį savo naujumu/kitoniškumu, emociškai-kognityvine patirtimi, bet tuo pačiu išreiškiantį iššūkį, kuris įgalina vaikus generalizuoti turimas mokymo(si) patirtis (apimančias formaliojo mokymo(si) turinį, formas, būdus ir kt.).*
- *Savaiminio kaip kitoniško mokymo(si) prasmingumą vaikams galima konceptualizuoti taip: jis vaikams reiškia naujas galimybes realizuoti mokymo(si) laisvę per nedirektyvų mokymą(si)/laisvose aplinkose, kurios atrandamos ne lyginant savaiminį mokymą(si) su formaliuoju, o reflektuojant atrastas/atkoduotas kitoniškas mokymo(si) patirtis. Tokio mokymo(si) vertingumą vaikai įprasmina aktualizuodami jo (pasiekimų) perkeliamumą į kitus kontekstus (situacijas bei aplinkas) ir atsiriboja nuo formaliojo mokymo(si) kaip orientuojančio į rezultatus, o ne į patį procesą. Tuomet savaiminis mokymas(is) įprasminamas kaip universalus pobūdžio mokymas(is), nes jo metu įgytas žinojimas yra funkcionalus.*
- *Savaiminis mokymas(is) (su)teikia vaikams naujų/socialinių-kultūrinių, edukacinių galimybių saviraiškai. Jų turinys pozicionuojasi į mokymo(si) veiklų ir situacijų, šaltinių, būdų ir formų įvairovę bei kūrybišką ir nuoseklų jų derinimą. Saviraiškos galimybė stimuliuoja vaikus susikurti poreikių ir interesų realizavimui bei mokymo(si) individualizavimui palankias sąlygas ir panaudoti (kūrybiškai pasirenkant bei nuosekliai derinant) savaiminiam mokymui(si) įvairaus pobūdžio gyvenimo situacijas ir veiklas (žaidybines, pomėgius bei interesus atitinkančias, laisvalaikio ir kt.). Laisvė mokytis įgalina vaikus nuosekliai derinti įvairius savaiminio mokymo(si) būdus: tyriminius, eksperimentinius, komunikacinius, probleminius ir kt. Vaikų kūrybingumas (laisvės/pasirinkimo sąlygomis) pasireiškia ir taikomų mokymo(si) formų įvairovė: mokymu(si) individualiai, diadomis, grupėmis bei su šeima/šeimoje, kai artimieji tampa vaikų mokymo(si) partneriais.*
- *Kultūrinėje/tarpkultūrinėje perspektyvoje, aktualizuojama vaikų ir suaugusiųjų dialogo/polilogo būtinybė, kai suaugusieji demonstruoja išvalgą ir pagarbą vaiko savaiminiam mokymui(si) kaip jo paties saviraiškai suteikiamoms socialinėms-kultūrinėms prasmėms. Tarpkultūrinio polilogo stoka išprovokuoja kultūrinį kontekstą – vaikų kultūrinį nepaklusnumą, t. y. poreikį „laužyti“ taisykles, ypač tas, kurios yra „primetamos“ (per didaktinį moralizavimą), o ne konstruojamos abipusės sąveikos procesuose kaip abiemis (sub)kultūroms (vaikams ir suaugusiesiems) priimtinas sprendimas.*

- *Savaiminio mokymo(si) kaip kūrybinio proceso prasmingumą vaikams galima apibūdinti taip: šis procesas vaikams reiškia prasmingą laiko leidimą/prasmingą veiklą ir galimybę mokytis per gyvenimo kasdienybės ritualus. Prasmingas laiko leidimas, veiklumas reprezentuoja tokias vidines-emocines, situacines būsenas (nuobodulys, liūdesys ir kt.), kurios stimuliuoja vaikų savaiminį mokymą(si), orientuojantis į jo procesualumą bei veiklų įvairovę. Gyvenimo kasdienybės ritualų koncepcija atskleidžia tokius savaiminio mokymo(si) procesų esmės prasmes: per kasdienybės ritualus/rutiną vaikai mokosi prasmingai leisti laiką, jį įvaldyti, o stebint ritualizuotą/rutininį šeimos narių elgesį, išnaudoja galimybę mokytis iš kitų. Ritualizuotos veiklos kontekste ryškėja tokia sąlyga vaikų savaiminiam mokymui(si): kitų/suaugusiųjų neverčiamas vaikas mokosi savaiminiu būdu, siekdamas asmeninių tikslų, kuriuos realizuoja užsiimdamas jam priimtina veikla.*
- *Sąlygos savaiminio mokymo(si) kaip kūrybinio proceso vyksmui vaikams reiškia laisvę ir galimybių pasirinkti įvairovę. Vaikų kaip savaiminio mokymo(si) kultūros kūrėjų raišką šiame kontekste galima konceptualizuoti taip: talismanas vaikų naudojamas kaip sėkmingo mokymo(si) simbolis, o laisvė stimuliuoja savaiminiam mokymui(si), kai yra galimybių pasirinkti įvairovę. Būdami laisvi konstruoti savaiminio mokymo(si) taisykles ir jomis vadovautis (kurti savaiminio mokymo(si) kultūrą) vaikai ne tik atranda, bet ir supranta neribotas savaiminio mokymo(si) galimybes, todėl atsisako formalaus mokymo(si) idėjų.*
- *Savaiminio mokymo(si) procesuose atsiranda sąlygos vaikams išbandyti įvairaus pobūdžio vaidmenis. Vaikams tai reiškia ne tik naujus jų pačių (besimokančiojo ir socialinius) vaidmenis, bet ir suaugusiojo vaidmenų transformaciją. Savaiminio mokymo(si) procesuose vaikai prisiima naują/atsakingą vaidmenį, kuris pasireiškia mokymusi vienumoje, savarankiškai, vadovaujant savo mokymuisi bei konstruojant projektus jo tęstinumui. Konsultanto vaidmuo įprasminamas teikiant kitiems žmonėms konsultacinio pobūdžio pasiūlymus bei dalijantis savo asmeninėmis savaiminio mokymo(si) praktikomis/patirtimis. „Besimokančio mokytojo“ vaidmens prisiėmimas vaikams pirmiausia reiškia tikėjimą dabartimi – savaiminio mokymo(si) pasiekimų vertingumu – ir ateitimi per nuostatą suteikti žinių kitiems, dalijantis patirtimi arba tiesiogiai mokant kitus. Prisiimant aktyvų proceso dalyvio vaidmenį vaikai patys inspiruoja savaiminį mokymą(si) arba priima tokias kitų (tiek vaikų, tiek ir suaugusiųjų) iniciatyvas. Vaikams yra reikšmingi nauji/postmodernūs suaugusiųjų vaidmenys, nes juos realizuodamas suaugusysis: atsižvelgia į vaiko susidomėjimą, skatina jį, suteikia vaikui laisvės, pasitiki, konsultuoja, pripažįsta jo pasiekimus, suteikia galimybių atsiskleisti talentui, pripažįsta nesantis „visažinis“ ar moko tiesiog „būdamas šalia“ ir pats mokosi kartu su vaiku. Tuo tarpu tradiciniai suaugusiųjų vaidmenys („visažinis“, kuris „sugadina vaikų planus“, draudžia, reikalauja paklusti, moko tiesiogiai/direktyviai ar savo pavyzdžiu/elgesiu, siekiant įtvirtinti savo autoritetą) susilaukia vaikų pasipriešinimo. Tokiu būdu vaikai aktualizuoja tuos suaugusiųjų vaidmenis, kurie būtini dviejų mokymo(si) (sub)kultūrų (vaikų ir suaugusiųjų) polilogui kaip lygiaverčių koegzistavimo bendradarbiaujant būtiną sąlygą, leidžiančią įprasminti savaiminį mokymą(si) kaip (multi)kultūrinį reiškinį.*
- *Siekis paneigti mokymo(si) stereotipus įprasmina tam tikrą vaikų kaip aktyvių savaiminio mokymo(si) kultūros atstovų/gynėjų vaidmenį ir aktualizuoja vaikų kaip savo identitetą konstruojančių individų autorystę. Siekdami keisti suaugusiųjų stereotipinį mąstymą vaikai teigia ir pateikia argumentuojančių pavyzdžių/įrodymų iš savaiminio mokymo(si) praktikos, kurių esmė tokia: berniukai mokosi „moterišku“ dalyku, mer-*

gaitės „vyriškų“; kompiuteriai, žaidimai, internetas – ne vien blogis; vaikai nori pasirodyti kultūringi bei prisiima atsakomybę už savo saugumą.

- *Mokantis savaiminiu būdu atsiskleidžia vaiko kaip kūrybinio proceso autoriaus identitetas.* Vaikai pozicionuojasi į autorystės įprasminimą, kaip besimokančiojo identiteto raišką, per naujus vaidmenis individuacijos ir bendruomeniškumo sąlygų įvairovėje (aš ir kiti). *Autorystė* vaikui reiškia galimybę pasirinkti, kokiais būdais išreikšti savaiminio mokymo(si) kaip saviraiškos pasiekimus („viešinti” ar „slėpti”). *Identitetas* pasireiškia įvairaus pobūdžio (socialinių, kūrybinių bei profesinių) vaidmenų prisiėmimu. *Individuacijos ir bendruomeniškumo (aš ir kiti) sąlygų įvairovėje vaikai įprasmina savo kaip besimokančiųjų identitetą per kitonišką ir kitoniškai* (savaiminio mokymo(si) būdu) įgyjamą patirtį. Būtent ja vaikai grindžia savo išskirtinumą, kuris juos įgalina išryškinti/aktualizuoti savo kaip socialinio-kultūrinio individo kitoniškumą.
- *Vaikai konstruoja (naujas) mokymo(si) prasmės žmogaus mokymo(si) socialinio-kultūrinio proceso kontekste.* Naujos patirties (kaip naujo žinojimo) reikšmingumą vaikams galima apibūdinti taip: *savaiminis mokymas(is) įgalina vaikus suprasti mokslo vertingumą ir žmogaus mokymo(si)/pažinimo procesus, įprasminant mokymą(si) kaip žmogaus socialinį-kultūrinį veiksma ir įsijungti į mokymą(si) per gyvenimą, išvelgus galimybes savo kaip savaiminiu būdu besimokančiojo autorystės raiškai.* Vaikai supranta žmogaus mokymą(si) kaip socialinį-kultūrinį procesą, besitęsiantį visą gyvenimą. *Naujos žinios transformuoja mąstymą ir įgalina vaikus universalizuotis,* teigiant, jog toks mokymas(is) būdingas visiems žmonėms, nes jiems (visiems, taip pat ir vaikams) būdingas pažinimo siekis. Tokiu būdu *mokymą(si) per (visą) gyvenimą vaikai supranta kaip (multi)kultūrinį reiškinį, kuriame dalyvauja įvairūs individai pagal lytį, socialinę patirtį, amžių ir kt. sociokultūrinių kontekstų kontinuumė.* Mokslo vaikai sieja su žmogaus gyvenimu, tobulėjimu, trunkančiu visą gyvenimą, mokantis kiekvieną dieną, kai kiekvienas veiksmas reiškia galimybę mokytis, o kiekviena patirtis priimama kaip mokymo(si) patirtis/šaltinis. Tokiame kontekste vaikams *mokslas tampa vertingu, nes reiškia mokymą(si) per gyvenimą ir mokymą(si) gyvenimui, bei įprasmina patį žmogaus gyvenimą.*
- *Mokymą(si) kaip žmogaus socialinį-kultūrinį veiksma vaikai konceptualizuoja patys pajautę tokio mokymo(si) prasmės, kurios pozicionuojasi į nuolatinio, visaapimančio mokymo(si) pobūdžio supratimą.* Jo reikšmingumą/vertingumą vaikai supranta reflektuodami savaiminio mokymo(si) procesą, kurio rezultatus apibūdina kaip įgytą gyvenimiškąją/gyvenimui reikalingą patirtį. Visa tai vaikams reiškia mokymo(si) per gyvenimą privalumus, suvoktus dalyvaujant savaiminio mokymo(si) procesuose. *Vaikai jaučia, kad tokiu būdu konstruoja naują socialinę realybę ir kartu įprasmina savo kaip savaiminiu būdu besimokančiojo autorystę, kuri reiškia pirmiausia mokymo(si) laisvę – laisvę būti savo mokymo(si) autoriumi* (pasirenkant mokymo(si) aplinką, šaltinius, būdus ir kt.). Būtent su tokia laisve vaikai sieja mokymą(si) per gyvenimą ir būtent tokią laisvę vaikai išvelgia žmogaus mokymo(si) per gyvenimą prasmėse. Laisvės situacijoje visa tai tampa vaikui vertybiniu pagrindu formuluojant savaiminio mokymo(si) misiją, kuri talpina savyje turinį, išreiškiantį jį/vaiką kaip reflektuojantį komunikacinio veiksmo žmogų, *laisvės sąlygomis prisiimančią atsakomybę už savo veiklą. Laisva valia „įsipareigojęs“ procesui ir interesu/poreikiu vedamas jis įsijungia į savaiminį mokymą(si) situacijose „čia ir dabar“ spręsdamas jam pačiam aktualias, kasdienio gyvenimo problemas, reflektuodamas šį procesą bei save patį jame.*

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 nuolatinį naujovių sąlygojamus pokyčius, visuotinai plėtojant socialinį-kultūrinį išjautimą į mokymo(si) prasmes, kurios savyje implikuoja socialiai apibrėžtus ir kontekstualizuotus, istoriškai savitus žinojimus. Jų įvairovę generalizuoja žmogaus postmoderniojo mokymo(si) per gyvenimą kultūrinės paradigmos diskursas, jo daugybingumo 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 daugybingumą.*
- *Mokymo(si) per gyvenimą kaip fenomenalaus multikultūrinio reiškinių, 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, unikaliam mokymo(si) kultūrai, mokymą(si).*
- *Žmogaus mokymo(si) per gyvenimą diskursas kontekstualizuojamas kaip (multi)polilogu 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 atsigežimą į besimokantį žmogų – vaiką, kaip kitonišką sociokultūrinį individą, ir jo mokymą(si), kaip veiksmą/procesą, kuris nuolatos vyksta socialinių, kultūrinių, edukacinių kontekstų kontinuumo. Tokiame kontekste ir vaikas kaip pažinimo objektas/besimokantysis, ir netradicinė jo mokymo(si) (sub)kultūra (savaiminis mokymas/is) tampa gerbtini ir negali būti pozicijuojami 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 reiškinių prasmes mokymo(si) per (visą) gyvenimą kultūros paradigmoje. Jos pozicijuojasi 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 giles senatvės, nuolatos arba periodiškai.*
- *Visaapimančio mokymo(si) kontekstas suponuoja dinamišką žmogaus mokymo(si) erdvės ir laiko sampratą, nes apima gyvenimo sričių ir situacijų daugybingumą, 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) papildo vienas kitą ir įprasmina jų dermę. Gilaus/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.). Persiorientavimas į mokymą(si) individui artimiausioje (kasdienio gyvenimo) erdvėje įprasmina savaiminio mokymo(si) svarbą, jo reikšmingumą/kontekstą kaip būtiną sąlygą *nuolatiniam* ir *visaapimančiam* žmogaus, o ypač vaiko, mokymui(si) per gyvenimą. Tačiau neatskiriant jo/vaiko tapumo ir buvimo žmogumi jau *dabartyje*, o ne tik projektuojant į *ateitį* (nes *vaikystė yra ir buvimo, ir veiklos, ir tapumo metas*). Šiomis besikontekstualizuojančiomis prasmėmis edukologijoje grindžiamas *savaiminis mokymas(is)*, kuris suprantamas kaip įsitraukimo į mokymą(si) per gyvenimą *mokslinė-prakseologinė priega*.

2. Vaikų savaiminio mokymo(si) kultūros socialinio-edukacinio diskurso teorinis pozicionavimas ir vaikų orientuotoje paradigmoje.

- Vaikų savaiminio mokymo(si) kultūros socialinio-edukacinio diskurso prasmingumo sklaidą/*viešinimą* ugdymo(si) teorijoje ir praktikoje (indoktrinuotų/„slaptųjų“ diskursų įvairovės situacijose) įgalina postmodernistinė ir vaikų 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 *kito-nišku* nei tradicinės, „savaiame suprantamomis“ tapusių mokymo(si) (sub)kultūrų pripažinimu (tokių, kaip savaiminis, savivaldus, imitacinis mokymasis ir kt.). Tuomet *į vaikų 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 priegos požiūriu *vaikai, kaip socialinė grupė, priskiriama natūraliai („savaiame 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 ir vaikystę istorinė kaita visuomenėje ir edukologijoje/pedagogikoje. Ši būseną gali būti apibendrinta kaip „šuoelis nuo mistikos į mokslinę tiesą“.

Vaikystės sampratos nuolat patenka į suaugusiųjų *mitologizuoto mąstymo sritį*, ir kuriamas istorine-kultūrine 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 reiškinių socialinis-edukacinis diskursas yra grindžiamas į vaiką orientuota paradigma, „laisvojo“ ugdymo(si)/mokymo(si) koncepcija ir vaikystės samprata kaip vertinga socialine-edukacine 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 viešimą ir sklaidą (ap)riboja tradicionalistinis, į suaugusiojo kultūrą orientuotas, formaliojo mokymo paradigmą aktualizuojantis diskursas. Jis neigia fenomenalaus vaikystės konstrukto savaiminį vertinimą ir kitas į vaiką orientuotas/kultūrologines paradigmines nuostatas. Todėl postmodernistinis (posttradicinis), į vaiką orientuoto savaiminio mokymo(si) kultūros diskursas, jo socialinis-edukacinis prasingumas yra nuvertinamas ir pozicionuojamas kaip neturintis savaiminio vertinimo. Edukacinių 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-edukacinėmis prasmėmis yra ypač turiningas/„sodrus“ ir pozicionuojasi 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-edukacinių prasmų kontekstualizavimo tyrimui būtina konstruktyvistinė/poststruktūralistinė fenomenalių vaikystės pasaulio ir ugdymo(si)/edukacinių (į vaiką orientuotų) reiškinių mokslinio/prakseologinio pažinimo koncepcija. Ji grindžiama paradigminiu (antipozityvistiniu/poststruktūralistiniu, interpretaciniu) mąstymu, diskursyvaus socialinių-edukacinių reiškinių (fenomenų) pažinimo metodologine prieiga fenomenologinėje bei socialinėje konstruktyvistinėje perspektyvose. Taip tiriama vaikų savaiminio mokymo(si) kultūra yra naujas/postmodernus, socialinis-kultūrinis, edukacinis 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, pozicionuoja 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 kitionišką (socialinėmis-kultūrinėmis prasmėmis), kuri įprasmina įvairiais būdais: padedami tėvų ir patys įsijungdami į jo prasmių supratimą, (pa)lygindami savaiminį mokymą(si) su formalioju ir reflektuodami naujas, per savaiminio kaip kitioniško mokymo(si) procesus, jo patyrimą atrastas mokymo(si) prasmes. Visa tai inspiruoja *vertybių transformaciją*, pasireiškiančią vertybių perkėlimu nuo mokymo(si) rezultatų į procesą;

- *lygindami kitionišką/savaiminį mokymą(si) su įprastu/formalioju, vaikai atranda kitioniško mokymo(si) vertingumą, kuri įprasmina naujos galimybės mokymui(si) – realizuoti savo mokymo(si) laisvę per nedirektyvų mokymą(si) ir laisvas aplinkas. Įgytas savaiminio mokymo(si) patirtis vaikai reflektuoja kaip kitioniškas ir suteikia naujų prasmių, 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-educacinio diskurso turinio bei prasmių 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 galimybe 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 ki-*

toniškai (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 išpūdžių 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* mokydami savaiminiu būdu aplinkų įvairovėje;

- *savaiminis mokymas(is) vaikams reiškia naujas socialines, kultūrines, edukacines galimybes saviraiškai*, nes tapatinamas su laisvomis aplinkomis, laisvės/kūrybos situacijomis ir galimybe išbandyti jose įvairias saviraiškos formas/būdus (o tai reiškia – savaime mokytis). Būtent naujos saviraiškos galybės 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 palankias 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 „komandoje“ ir kt.).

3.4. Vaikų savaiminio mokymo(si) kultūros socialinio-educacinio diskurso turinio bei prasmų pagrindu galima konceptualizuoti, 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 postmoderniųjų). *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 padrašina vaiką, pripažįsta jo pasiekimus, (su)teikia galimybių atsišleisti 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 suaugusiais;

- 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 konceptualizuoti 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 manipuliuoti vaiko prigimtimi). Tai reiškia vaikų ir suaugusiųjų kaip skirtingų generacinių kartų atstovų, kitoniškų 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 įsijungimą 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 formaliuoju, neformaliuoju 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 specifikuojimosi raiškai. Siekiant šia kryptimi plėtoti savaiminį mokymą(si), pageidautinas intersubjektyvus vaikų ir suaugusiųjų (multi)polilogas, kuriame būtų sąlygos realizuoti 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, mokytis 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 vaiką orientuotos paradigmos žinių viešinimui* yra svarbu atskleisti vaikų savaiminio mokymo(si) kontekstus *radikalaus pliuralizmo* prieigose. Tai suponuoja/įgalina diskursų įvairovę, leidžiančių (pasi)tikėti vaiku, jo pajėgumu savarankiškai priimti sprendimus ir būti atsakingam už jų įgyvendinimą. Šios idėjos reikalauja iš pedagogo ne tik kitokio/netradicinio mąstymo, bet ir naujų vertybinių-kultūrinių orientacijų (pirmiausia, į patį vaiką, jo mokymo(si) tikslus, priemones bei rezultatus);
- *į vaiką 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 socialinių, 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*;
- *diskurso 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 būtų „turtingos“ ne tik teorinių-mokslinių, bet ir prakseologinių prasmių, nes tai žinios iš vaikų kasdienybės pasaulio, kuris būdamas nuolatiniėje kaitoje ne visuomet patenka į edukologijos/pedagogikos mokslinių diskursų sferas. Būtent tokių žinių pagrindu galima konstruoti ir rekonstruoti 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 kultūrologinę perspektyva, (i)jungiant į vaiką orientuotą paradigmą*. Šiuo atveju patartina vengti vaikų ir suaugusiųjų, taip pat formaliojo, neformaliojo ir informali-ojo/savaiminio mokymo(si) (sub)kultūrų, (sub)kokybių hierarchizavimo. Patartina tirti vaikų savaiminį mokymą(si) kaip bendrosios/edukacinės žmonių mokymo(si) per

gyvenimą kultūros reiškinių (fenomeną). Tokios tyrimo metodologijos pritaikomumas sąlygoja būtinybę tyrėjams atsakyti 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 ktonišku 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: ktoniška mokymo(si) patirtimi, pačių vaikų atrastais/sukurtais bei kūrybiškai taikomais mokymo(si) būdais, formomis ir kt.;
- *skatinti vaikus reflektuoti apie savaiminį mokymą(si), orientuojantis į skirtingas vaikų patirtis bei kasdienybės išgyvenimus, siekiant įgalinti juos tapti/būti savo mokymo(si) proceso ir rezultatų kūrėjais/autoriais.* 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);
- *tiriant vaikų savaiminį mokymą(si) lokalizuotoje/namų aplinkoje siūlytina pasitelkti socialines-kultūrinės aplinkas bei sutelktos (focus) grupės metodiką.* Taip galima paskatinti ne tik vaikus, bet ir suaugusiuosius atsigręžti į savo kasdienį gyvenimą iš savaiminio mokymo(si) perspektyvos. Reflektuojant savaiminio mokymo(si) sferose įgytąsias patirtis galima konstruoti naują mokymo(si) kaip prasmingo ir malonaus, todėl patrauklaus proceso supratimą ir (pa)skatinti įsijungti į mokymo(si) per gyvenimą (iš gyvenimo ir gyvenimų) kultūrą. *Naujo supratimo, žinojimo/žinių pagrindu galima kurti programas ne tik suaugusiųjų, bet ir vaikų į(si)traukimui į mokymą(si) per gyvenimą, įgalinant juos kartu su suaugusiais/tėvais mokytis savaiminiu būdu šeimos gyvenimo aplinkoje;*
- *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 indoktrinuotą pažiūrį įveikimą/atsakymą: 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/mentaliniame mąstyme*. Dialogo naratyviniame įprasminiui siūlytina 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/„gatavą“ žinių rinkinį/konstrukta), *bet kaip gyvenimo realybėje kartu su vaikais diskursyviai konstruojamą naują žinojimą*;
- siūlytina tyrimų pagrindu *projektuoti vaikų savaiminį mokymą(si) lokalizuotoje/kasdienio gyvenimo namų aplinkoje kaip ištraukimo į mokymo(si) per gyvenimą kultūrą mokslinę-prakseologinę priėgą*. Siekiant tai realizuoti galima pasinaudoti užsienio šalių (JAV, Norvegijos, Australijos ir kt.) patirtimi, *aktualizuojančia šeimos ištraukimą į savaiminio mokymo(si) procesus, o kartu ir į mokymo(si) per gyvenimą kultūrą*. Tokia koncepcija gali būti realizuojama *pasitelkiant ne tik viešąsias socialines-kultūrinės aplinkas (muziejus, bibliotekas, galerijas ir pan.), bet ir privačias, kasdienį šeiminių gyvenimą traktuojant kaip potencialią savaiminio mokymo(si) aplinką*. Be to, *įcentruojant vaikus ir suaugusiuosius kaip dvi skirtingas/kitoniškas subkultūras, mokymą(si) šeimoje galima pasitelkti kuriant bei puoselėjant nekonfliktinę/multikultūrinę sąveiką, kuria grindžiama bendroji/edukacinė mokymo(si) per gyvenimą kultūra*.

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 informaliųjį/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 sistemas sampratas.* 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 spęsti 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 ištraukimo į mokymo(si) per gyvenimą kultūrą mokslinę-prakseologinę priegį. Siekiant tai realizuoti galima (pasi)naudoti užsienio šalių (JAV, Norvegijos, Australijos ir kt.) patirtimi, aktualizuojančia pirmiausia šeimos ištraukimą 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 ugdytojams (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 išpūdžių ir nuotykių, t. y. mokosi savaiminiu būdu. Toks mokymas(is) vyksta netradicinėse/laisvose aplinkose ir situacijose, tokiose kaip vasaros atostogos namuose. Vasaros atostogų, namų aplinkos edukacinė/pedagoginė 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 eks-*

perimentų, 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 suaugusiesiems, 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, įkvepiančių kūrybinius atradimus, eksperimentavimą, kurie padeda vaikui iš naujo atrasti save, namų aplinką, vertinti tėvus kaip išmintingus partnerius, tarpininkaujančius vaikams, realizuojant jiems pasirinkimų įvairovę ir priiimant atsakomybę už juos.

Rekomendacijos pedagogams:

- *siūlytina pripažinti ir toleruoti vaikų savaiminiam mokymui(si) būtinas sąlygas* ne tik lokalizuotoje, kasdienio gyvenimo namų/šeimos aplinkoje, bet ir formaliojo, neformaliojo mokymo(si) situacijose. Svarbu ypač pozityviai vertinti lokalizuotą/namų aplinką, nes ji yra potenciali erdvė/aplinka informaliajam/savaiminiam mokymui(si);
- *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);
- *identifikuoti savo užimamų vaidmenų pobūdį* vaikų savaiminio mokymo(si) (sub)kultūros procesuose. Svarbu atkreipti dėmesį į tai, jog vaikams yra reikšmingi netradiciniai suaugusiųjų/pedagogų vaidmenys (kai jie (pasi)tiki vaiku, atsižvelgia į jo susidomėjimą bei skatina jį, suteikia laisvę ir galimybių atsiskleisti vaiko talentui, konsultuoja jį ir/ar „būdami šalia“ patys mokosi kartu su vaiku). Siūlytina vengti tradicinius vaidmenis reprezentuojančių pozicijų: „visažinio“, draudžiančio ar reikalaujančio besąlygiškai paklusti, siekiančio įtvirtinti savo autoritetą iškeliant save/savo elgesį kaip nediskutuotiną pavyzdį. Tokio pobūdžio vaidmenys trukdo, (ap)riboja galimybes vaikams

kurti savaiminio mokymo(si) subkultūrą, todėl sukelia jų priešišumą ir/ar nepaklusnumą;

- *pedagogams siūlytina į vaiką orientuotą paradigmą taikyti ne tik pradinio, bet ir dalykinio mokymo(si) sistemoje.* Būtų reikšminga išsaugoti/puoselėti vaikų požiūrį į mokymą(si) kaip visuminį socialinį-kultūrinį veiksmą, 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) klaušimais 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 reflektyvų 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 kitiškai (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 rašinių 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) kasdieniame 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 tėvų (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 priėmimu 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 pozicijuotis į 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 „iškeliantis“ save, savo elgesį kaip nediskutuotiną pavyzdį, siekiant įtvirtin-

ti 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 tebetaikantys savaiminį mokymą(si). Siūlytina vengti vaikų savaiminį mokymą(si) nuvertinančių 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 prierašumą 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 nuolatinę, visaapimančią mokymą(si) per (visą) gyvenimą informalaus/kasdienio gyvenimo, viešųjų kultūrinių, socialinių-praktinių ir formaliojo bei neformaliojo mokymo(si) aplinkų dermėje;*
- *būtų reikšminga mokyti pedagogus būdu, leidžiančių 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 priegas;*
- *rengiant programas pedagogams svarbu atsisakyti/padėti išvengti indoktrinacijos, formaliojo, neformaliojo ir informinio/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 vaikus, bet ir į savo pačių kasdienį gyvenimą iš savaiminio mokymo(si) perspektyvos.* Reflektuojant savaiminio mokymo(si) sferose įgytąsias patirtis, rekomenduojama orientotis 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, įgytą patirtį būtų reikšminga (pri)taikyti ir konsultuojant vaikus bei tėvus savaiminio mokymo(si) klausimais;*

- *siūlytina rengiant programas pradinių klasių ir mokytojams 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 veiksmą, 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 paradigmą 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.*

DISKUSIJA

Vaikų savaiminio mokymo(si) kultūros socialinio-educacinio diskurso į vaiką orientuotoje paradigmoje tyrimas atskleidžia, jog žmogaus mokymo(si) per gyvenimą kultūros diskursas yra daugiapolifoninis, konstruojamas generalizuojant skirtingas mokymo(si) prasmes ir implikuoja savyje jų daugybingumą. Teorinio tyrimo rezultatai patvirtino mokslininkų plėtojamas conceptualiasias išvalgas apie šio diskurso plėtrą, inspiruojant konstravimą mokslinio-prakseologinio pobūdžio (kultūrinės) įtraukties strategijų, orientuotų į skirtingų visuomenės socialinių, kultūrinių grupių įsijungimą į mokymo(si) (per) visą gyvenimą kultūrą per *visaapimančio mokymo(si) kontinuumą* (Schön, 1971; Knowles, 1975, 1980, 1990; Smith, 1999; Schugurensky; 2000; Teresevičienė, 2001; Teresevičienė, Oldroyd, Gedvilienė, 2004; Straka, 2004; Teresevičienė, Gedvilienė, Zuzevičiūtė, 2006; Fokienė, 2006; Banks, Au, Ball, Bell, Gordon, Gutiérrez, Brice Heath, Lee, Lee, Mahiri, Suad Nasir, Valdés, Zhou, 2007; Jucevičienė, 2007; Mickūnaitė, 2007; Žilinskaitė, 2007; Bell, Lewenstein, Shouse, Feder, 2009; Smith, 2008 ir kt.).

Tačiau disertacijos tyrimo rezultatai leidžia išvelgti, jog postmodernistinė (-io) mokymo(si) per (visą) gyvenimą kultūros koncepcija/paradigma veikiau yra *deklaratyvus pobūdžio, nes stokoja fenomenologinės/(multi)kultūrologinės pozicijos* (Merleau-Ponty, 2000, 2006; Duoblienė, 2011). Diskutuotinas deklaratyvus šios paradigmos (multi)kultūriškumas, pozicionuojantis *vieną (sub)kultūrinę mokymo(si) grupę – suaugusiuosius*. Būtent suaugusiųjų (sub)kultūra mokslininkai (Knowles, 1975, 1980, 1990; Fokienė, 2006; Jucevičienė, 2007; Mickūnaitė, 2007; Žilinskaitė, 2007 ir kt.) grindžia žmogaus mokymo(si) per gyvenimą kultūros koncepcija, stokojant pasitikėjimo vaikais kaip (sub)kultūrine, savaiminiu būdu besimokančiųjų grupe, galinčią/pajėgią lygiavertės autorystės teisėmis su kitomis (sub)kultūrinėmis grupėmis (suaugusiais) dalyvauti kuriant bendrąją/postmodernistinę (-io) žmogaus mokymo(si) per gyvenimą kultūrą.

Disertacijos rezultatai leidžia išvelgti postmodernistinės (-io) žmogaus mokymo(si) per gyvenimą kaip socialinės-kultūrologinės paradigmos/multikultūrinio reiškimo/proceso prasmių praplėtimą, jų (pa)gilinimą (į)jungiant į vaiką orientuotą paradigmą, kuri leistų išvelgti į mokymo(si) per gyvenimą kaip (sub)kultūrų (multi)poliloga, aktualizuojant dalyvavimą/mokymą(si) įvairių/kitoniškų socialinių, kultūrinių grupių, individų, skirtingų pagal amžių, lytį, sociokultūrinę patirtį ir kt., įjungiant ir vaikus, kaip jauniausią amžiumi socialinę-kultūrinę grupę. Tokia mokymo(si) per gyvenimą kultūros/koncepcijos traktuotė įprasmintų ne tik suaugusiųjų, bet ir *vaikų savaiminio mokymo(si) (sub)kultūros perspektyvą*, kaip įgalinančią jų įsitraukimą į mokymo(si) per gyvenimą kultūros procesus jau vaikystėje, nes mokymo(si) per gyvenimą samprata yra taikoma visai žmonių populiacijai, nepriklausomai nuo amžiaus (Delors, 1996).

Teorinio/empirinio disertacijos tyrimo rezultatai patvirtina mokslinio-prakseologinio pobūdžio (teorines-filosofines) koncepcijas, jog *vaikai jau dabar yra postmodernistinės mokymo(si) kultūros kūrėjai* (Hansen, Kaufmann, Saifer, 1997; Johansen, Rathe, Rathe, 1999; Staerfeldt, Mathiasen, 1999; Kret, 2001; Juodaitytė, 2003a, 2003b; Dencik, 2005; Gulløv, 2005a, 2005b; Hviid, 2005; Juul, 2005a, 2005b ir kt.). Empirinio tyrimo rezultatai leidžia praplėsti/pagilinti minėtų mokslininkų idėjas, kad (į)jungiant postmodernistinę vaikų mokymo(si) kultūrologinę paradigmą, savaiminis mokymas(is) gali būti identifikuojamas kaip vertingas kontekstas/(sub)kultūra žmogaus mokymo(si) per gyvenimą kultūroje. Tuomet „vaikiški“/savaiminio mokymo(si) būdai, tokie kaip mokymasis atrandant, eksperimentuojant, tyrinėjant bei taikant kitas priegas galėtų tapti reikšmingi ne tik jiems patiems, bet ir suaugusiems, nes leistų praplėsti šiuolaikinę mokymo(si) paradigmą, papildant inovatyvių mokymo(si) modelių/sistemų, formų, būdų, šaltinių ir kt. įvairovės koncepciją.

Respektyvi pozicija vaikų savaiminio mokymo(si) (sub)kultūros atžvilgiu (su)teiktų galimybę suvokti socialinę-kultūrinį mokymo(si) reikšmingumo universalizavimosi tendencijas besikeičiančios visuomenės sąlygomis, kai mokymas(is) per gyvenimą tampa naujo tipo visuomenę formuojančiu reiškiniu (Juodaitytė, 2004). Tuomet vaikų savaiminio mokymo(si) būdai galėtų būti suprasti ne tik kaip specifiniai, bet ir kaip universalūs žmogaus mokymo(si) būdai, papildantys

bendrają žmogaus mokymo(si) kultūrą kaip (multi)polilogu grindžiamą reiškinį, kuriame dalyvauja įvairūs individai pagal lytį, socialinę patirtį, amžių ir kt. Priešingu/antidialoginės sąveikos atveju, kai vaikų savaiminio mokymo(si) (sub)kultūra, jos raiška (vaikų atrasti mokymo(si) šaltiniai, būdai, aplinkos, situacijos ir kt.) suprantama kaip tik jiems patiems reikšminga, *kyla pavojus, kad vaikai taps mokymo(si) kultūros „produktų vartotojai“, o ne kūrėjai.*

Empirinio ir teorinio disertacijos tyrimų rezultatai suponuoja poreikį intensyviai mokymo(si) per gyvenimą kultūros diskursą kaip apimantį įvairovę mokymo(si) (sub)kultūrų ir puoselėjantį pagarbą jų (sub)kultūriniams (socialiniams, kognityviniams, kreatyviniams) kitoniškumams. Tokia/multikultūrologinė pozicija leistų įprasminti polilogą tarp suaugusiųjų ir vaikų, kaip atstovaujančių „naująją“ kultūrą, kuri reiškiasi ne tik perimant visuomenėje egzistuojančios tvarkos konvencijas, bet ir jas kuriant bei keičiant (Arendt, 1995; Berger, Luckmann, 1999; Juodaitytė, 2003b).

Postmodernusis (-iojo) žmogaus mokymo(si) per gyvenimą kultūros diskursas aktualizuoja formaliojo, neformaliojo ir informального/savaiminio mokymo(si) dermę (Mokymosi visą gyvenimą memorandumas, 2001; Juodaitytė, 2003a, Colley, Hodkinson, Malcoms, 2003; Cecchin, 2005). Jos svarba disertacijoje atskleidžiama per savaiminio mokymo(si) diskurso sklaidą aplinkų daugybingumo kontekste, kurį savyje implikuoja visaapimančio mokymo(si) kontinuumo koncepcija. Ši koncepcija disertacijoje (pa)gilinama, nes leidžia suprasti, kad žmogaus mokymo(si) per gyvenimą kultūros diskursas konstruojamas generalizuojant ne tik skirtingas mokymo(si) prasmes, bet ir suprasti jas kaip implikuojančias savyje ir skirtingas mokymo(si) (sub)kokybes: formalųjį, neformalųjį ir informaliųjį/savaiminį mokymą(si) (Smith, 1999; Schugurensky, 2000; Straka, 2004; Jucevičienė, 2007; Smith, 2008; Kvedaraitė, 2009). Atliktas tyrimas sustiprina tų mokslininkų (Smith, 1999; Schugurensky, 2000; Smith, 2008) poziciją, kurie teigia, kad skirtingos mokymo(si) (sub)kokybės neturėtų būti nagrinėjamos izoliuotai supriešinant (tipologizuojant, pozicionuojant jas hierarchiškai), nes tuomet požiūris į mokymą(si) kaip visuminį žmogaus socialinį-kultūrinį veiksmą/procesą tampa fragmentuotas ir netenka fenomenalių žmogaus mokymo(si) per gyvenimą prasmų.

*Disertacijoje savaiminio mokymo(si) diskursas plėtojamas žmogaus mokymo(si) per gyvenimą kaip nuolatinio, visaapimančio, gilaus/prasmingo mokymo(si) koncepcijos pagrindu (Smith, 1999; Coffield, 2000; Schugurensky, 2000; Straka, 2004; Laužackas, Stasiūnaitienė, Teresevičienė, 2005; Teresevičienė, Gedvilienė, Zuzevičiūtė, 2006; Smith 2008; Kvedaraitė, 2009 ir kt.) ir atveria naujų galimybių tokio turinio diskurso plėtrai edukologijoje, nes leidžia (pa)giltinti savaiminio mokymo(si) svarbą, pozicionuojantis į jo ryšius su formaliuoju ir neformaliuoju mokymu(si). Atlikto tyrimo pagrindu, prisijungiant prie mokslininkų (Hamadache, 1991; Juodaitytė, 2003a, Colley, Hodkinson, Malcoms, 2003; Kazlauskienė, 2005) pozicijos, kad informalusis/savaiminis mokymas(is) švietime turėtų būti vertinamas ir tapti reikšmingu, galima inspiruoti diskursą apie vaikų informального/savaiminio mokymo(si) svarbą tiek formaliajame, tiek neformaliajame lygmenyse. *Be to, teorinio disertacijos tyrimo rezultatai atliepia toms mokslininkų išvalgomis, kuriose protekcionuojamas požiūris, kad žmogaus mokymo(si) per gyvenimą terminas dažnai vartojamas lyg reikštų tik mokymą(si) švietimo institucijose arba suaugusiųjų mokymą(si) (kvalifikacijos tobulinimą(si), mokymą(si) profesinėje veikloje, Smith, 1999; Coffield, 2000; Jarvis, 2001; Smith, 2008). Tai leidžia (su)formuluoti ir naujo pobūdžio išvalgą apie mokymo(si) per (visą) gyvenimą diskurso pobūdį ir teigti, kad jis neapima ne tik (sub)kultūrų, bet ir aplinkų įvairovės.**

Ypatingai svarbios klasikinės konstruktyvistinės teorijos (Piaget, 2001, 2002; Vygotsky, 1986, 1997, 1998), kuriomis grindžiamas vaikų savaiminio mokymo(si) kultūros socialinio-edukacinio diskurso į vaiką orientuotoje paradigmoje tyrimas, o taip pat ir naujoji kryptis, atstovaujama Berger, Luckmann (1999). Atliktas tyrimas leidžia mokslininkų idėjas išplėtoti konstruojant diskursą į vaiką orientuotoje savaiminio mokymo(si) paradigmoje.

Piaget (2001, 2002) teorija įgalina išryškinti individualųjį (kitonišką/specifinį) vaikų savaiminio mokymo(si) kultūros kontekstą, suprasti, koks yra savaiminiu būdu besimokantis vaikas ir

kaip vyksta jo savaiminis mokymas(is). Be to, svarbu, kad šioje teorinėje perspektyvoje vaikas suvokiamas kitaip, nei anksčiau vyravusiuose tradiciniuose požiūriuose, įjungiant tokio turinio diskursą: vaikas yra aktyvus, veiklus „mokslininkas-tyrėjas-kūrėjas“, kuris pažindamas pasaulį, samprotaudamas apie jį, konstruoja žinias bei supratimą per pagal savo amžių atitinkančią patirtį, mokosi jautimiškai („čia ir dabar“), aktyviai eksperimentuodamas aplinkoje ir ją tyrinėdamas. Vaiko, kaip kitiškos individo, žinojimo konstravimo paradigmoje ją galima praturtinti tokiomis idėjomis: žinojimas yra vidinis vyksmas, todėl negali būti „perduodamas“ iš išorės; savaiminis mokymas(is) yra vidinis procesas, kai žinojimas (žinios, patirtis, supratimas ir kt.) konstruojamas ir palaipsniui dekontekstualizuojamas (nuo „čia ir dabar“ iki „ten ir tada“). *Be to, disertacijoje aktualizuojama pozicija, kad Piaget (2001, 2002) nurodomos kognityvinės vaiko raidos stadijos/pakopos sudaro pavojų vaiko kitiškumo sampratai, natūralaus kitiškumo/specifiškumo pagrindu tipologizuoti/klasifikuoti, lyginti su suaugusiais ir jų mokymu(si) hierarchizuojant juos tarpusavyje.*

Disertacijoje paisoma pozicijos, kad Piaget (2001, 2002) teorija nepakankamai atsižvelgia į sociokultūrinį vaikų savaiminio mokymo(si) pobūdį/kontekstą. Todėl galima teigti, kad *konceptualizuojant savaiminio mokymo(si) socialinį-kultūrinį, kognityvinį kontekstualumą ji praplečiama teorinėmis idėjomis, kurias grindžia Vygotsky (1986, 1997, 1998)*. Tai įgalina mokslininkus suprasti, jog vaikų savaiminis mokymas(is) vyksta sociokultūrinio, istorinio kontekstų ir procesų įtakoje (yra kultūriškai determinuotas). Disertacijos rezultatai patvirtina Vygotsky (1986, 1997, 1998) idėjas, kad įcentruojant socialinę, diskursyvią/interaktyvią sąveiką tarp vaikų ir suaugusiųjų, suaugusiųjų (sub)kultūrinės grupės vaidmuo yra svarbus kaip labiau patyrusiųjų, perduodančių vaikams nuolatos evoliucionuojančius (socio)kultūrinius artefaktus, kaip mediacijos „instrumentus“ (pagrįstus kalba). Juos pasitelkiant vaikai mokosi veikdami sociokultūrinių kasdienio gyvenimo situacijų įvairovėje. *Todėl į vaikų savaiminio mokymo(si) kultūrą galima žvelgti kaip į socialinį, kultūrinį kompetentingumą, įprasminantį ir socialinių-kultūrinių, komunikacinių situacijų įvairovėje vaikų reprezentuojamus tam tikrus elgesio modelius interakcijose su kitais (vaikais ir suaugusiais).*

Pasitvirtino Berger, Luckmann (1999) socialinės tikrovės konstravimo teorijos disertacijoje taikymas. Vaikų savaiminio mokymo(si) kultūros socialinio-educacinio diskurso į vaiką orientuotoje paradigmoje tyrimas atskleidžia, kad vaikai yra (inter)aktyvūs veikėjai-kūrėjai – patys diskursyviai konstruoja savaiminio mokymo(si) (sub)kultūrą. Jie yra išorinių/objektyvuotų bei vidinių/subjektyvuotų realybių kūrėjai, o ne vien esamos kultūros ir jos „produktų vartotojai“. Ši perspektyva leidžia pozicionuoti vaikus kaip atstovaujančius „naująją“ kultūrą, kuri reiškiasi ne tik perimant visuomenėje egzistuojančios tvarkos konvencijas (objektyvuotą žinojimą), bet ir gebantys, (su)abejodami tradiciniu socialinės realybės supratimu, jas aktyviai kurti/konstruoti bei keisti, o kartu keistis patiems.

Disertacijoje plėtojama/(pa)gilinama mokslininkų teorija kontekstualizuojant ir konceptualizuojant vaikų savaiminio mokymo(si) kultūrą kaip konstruojamą kasdieniame gyvenime (Berger, Luckmann, 1999; Šaparnytė, 2007; Masiliauskienė, 2008). Ji pozicionuojama kaip svarbi/reikšminga, nes leidžia suprasti kasdienio gyvenimo aplinkos (ypač namų) ir subjektyvuotos, o ne objektyvuotos tikrovės svarbą vaikų savaiminio mokymo(si) procesams. Tokio diskurso perspektyva aktualizuojama savitai konstruojant gyvenamąjį pasaulį/žinojimą per *lygiavertiškumo principais grindžiamą (multi)polilogą. Taikant į vaiką orientuotą paradigmą Berger, Luckmann (1999) teorija praplečiama, teigiant, kad vaikams „reikia“ kuo mažiau objektyvuotos tikrovės (objektyvuotų žinių, patirties), tuomet jie yra laisvi kurti savaiminio mokymo(si) (sub)kultūrą, panaudojant natūralias aplinkas jiems reikšmingų vasaros atostogų metu.*

Disertacijoje (su)konstruotas diskursas yra metodologinę prasmę turintis instrumentas, grindžiamas šiuolaikinės postmoderniosios modernybės filosofija („laisvas vaikas laisvose aplinkose“). Jis leidžia įprasminti žmogaus mokymo(si) per gyvenimą kultūros heterogeniškumą ir reliatyvumą, išryškinti kultūrų sinergiją/persidengiamumą. Diskursas leidžia kurti naujas žinias,

apie vaikų savaiminio mokymo(si) kultūrą, konceptualizuoti ją į vaiką orientuotoje paradigmoje. Disertacijoje reprezentuojamas diskursas yra socialinio konstruktyvistinio ir fenomenologinio pobūdžio, ir leidžia suprasti *viešąsias* mokslines ir/ar prakseologines diskusijas vyraujančias vaikų savaiminio mokymo(si) kultūros socialines-educacines prasmes bei viešinti „slaptąjį“ vaikų savaiminio mokymo(si) kultūros diskursą tiek moksle, tiek ugdymo(si) realybėje kaip socialinėmis-educacinėmis prasmėmis reikšmingą fenomeną.

Teorinio ir empirinio disertacijos tyrimo rezultatai išryškino, jog socialinių-educacinių, kultūrologinio pobūdžio reiškinių konceptualizavimui tinkamiausia yra *interpretacinė, socialinė konstruktyvistinė* diskurso analizės perspektyva, kurią galima priskirti kritinei. Ji tinka fenomenalių vaikystės reiškinių kokybiniam/diskursyviam pažinimui, nes išreiškia ir *fenomenologinės perspektyvos jungtį*, kuri suspenduoja indoktrinuojančius stereotipus apie vaikus ir jų savaiminio mokymo(si) kultūrą. Diskurso metodologija svarbi „savaiame suprantamų“, „nusistovėjusių“ ugdymo(si) reiškinių kritiniam interpretavimui, paneigiant indoktrinuotą/stereotipinį mąstymą, ypač apie vaikų savaiminio mokymo(si) kultūrą, kuri nepriklauso formaliojo mokymo(si) sferai, o yra kasdienio, rutininio gyvenimo sritis.

Diskurso metodologija taip pat yra tinkama vaikystės reiškinių įprasminimo naratyvinė priemonė, reikalaujanti kokybinių tyrimo metodų ir juos atitinkančių instrumentų, kurie sudaro galimybių vaikams raštu ar žodžiu išsakyti savo patirtis. Disertacijoje taikytas laisvasis (nestruktūruotas) teminis vaikų rašinys kaip laisvo išsakyto metodo, *orientuotas į skirtingas vaikų savaiminio mokymo(si) patirtis, praplečia kokybinių tyrimų instrumentariją, nes įgalina vaikus reflektuoti ir (pa)viešinti laisvose/lokalizuotose aplinkose (tokiose kaip namų aplinka vasaros atostogų metu) kuriamos savaiminio mokymo(si) kultūros naratyvus.*

Išryškėjo ir „dalyvaujančiojo“ tyrimo perkeliavimo galybės vaikystės tyrimuose apskritai, nes empiriškai patikrintas ir įprasmintas toks reikalavimas, kad tyrėjas tampa dalyvis ir konstruoja diskursą remdamasis kitų/kitoniškų tyrimo dalyvių/vaikų ideologija, pagrindžiant konstruojamą diskursą jį artikuliuojančių (kuriančių, perduodančių bei interpretuojančių) dalyvių/vaikų laisvosios/savaiminio mokymo(si) kultūros naratyvais.

Disertacijos/tyrimo plėtojimo perspektyva. Vaikų savaiminio mokymo(si) kultūros socialinio-educacinio diskurso į vaiką orientuotoje paradigmoje tyrimas įprasmina *kokybinio tyrimo prioritetus*, identifikuojant *vaikystės pasaulio reiškinių/fenomenų* socialines, kultūrinės, educacines prasmes. Tyrimas atskleidė procesus, kurie *ateityje turėtų būti išstudijuoti išsamiau*: vaikų savaiminis mokymas(is) trumpesnių nei vasaros atostogų bei savaitgalių aplinkos sąlygomis, taikant sutelktos (*focus*) grupės metodiką, įgalinančią vaikus kartu su tėvais, kaip suaugusiaisiais, „pažvelgti“ į savo kasdienį gyvenimą iš savaiminio mokymo(si) perspektyvos; • *mokymą(si) šeimoje tirti kaip potencialią erdvę multikultūrinės vaikų bei suaugusiųjų sąveikos puoselėjimui, (pa)grindžiant ją, kaip dviejų skirtingų/kitoniškų grupių (multi)polilogą, kurio pagrindas – kultūrinis pliuralizmas.*

Empirinio tyrimo ribotumai, įgalinantys ateityje orientotis į naujas metodologinio pobūdžio perspektyvas. Į vaikų savaiminio mokymo(si) kultūros socialinio-educacinio diskurso tyrimą neįjungti suaugusiųjų patirčių naratyvai. Tačiau tai nevisiškai atitiktų disertacijos metodologines nuostatas, t. y. vaikų savaiminio mokymosi, kaip *jų pačių konstruojamos* socialinės-kultūrinės realybės diskurso viešinimo idėjas į vaiką orientuotoje paradigmoje. Be to, tokias galimybes riboja ir plati kokybinio tyrimo imtis (120 vaikų). Tačiau ateityje numatoma plėtoti tyrimus, įjungiant naują naratyvinį diskursą – *suaugusiųjų (sub)kultūrą*, kaip įgalinančią ar apribojančią vaikų savaiminio mokymo(si) (sub)kultūros diskurso sklaidą. Tokio diskurso metodologinio instrumentarijus perspektyva būtų realizuojama netaikant lyginimo, nehierarchizuojant ar nepriešpastatant vaikų-suaugusiųjų savaiminio mokymo(si) (sub)kokybių. Šiuo atveju būtų gilinamasi į joms (su)teikiamas socialines-kultūrinės prasmes. Be to, nuolatinė vaikų kasdienio pasaulio kaita, kurios įtakoje vaikai konstruoja savaiminio mokymo(si) kultūrą, inspiruoja ateityje ir *longitudinių tyrimų būtinumą*, tiriant vaikų (sub)kultūrinių patirčių kaitą bei jos socialines-educacines prasmes mokymo(si) per gyvenimą paradigmos kaitos kontekstuose.

LITERATŪRA

1. Alasuutari, P. (1995). *Research Culture: Qualitative Method and Cultural Studies*. London etc.: Sage.
2. Arends, R. I. (2008). *Mokomės mokyti*. Vilnius: Margi raštai.
3. Arendt, H. (1995). *Tarp praeities ir ateities: 8 politiniai filosofiniai etudai*. Vilnius: Aidai.
4. Ariès, Ph. (1973). *Centuries of Childhood*. Harmondsworth: Penguin Books.
5. Augustinaitis, A. (2005). Žinių visuomenės vadybinio racionalizavimo principai. *Informacijos mokslai*, 35, 32–46.
6. Bagdonas, A., Jucevičienė, P. (2000). Bendrojo lavinimo mokyklos veiklos efektyvumo sampratos problema epistemologiniu ir vertinamuoju aspektais. *Socialiniai mokslai: Edukologija*, 4 (25), 95–100.
7. Banks, J. A., Au, K. H., Ball, A. F., Bell, F., Gordon, E. W., Gutiérrez, K. D., Brice Heath, S., Lee, C. D., Lee, Y., Mahiri, J., Suad Nasir, N., Valdés, G., Zhou, M. (2007). *Learning in and out of school in diverse environments*. Seattle: The LIFE Center (The Learning in Informal and Formal Environments Center), University of Washington, Stanford University, and SRI International Center for Multicultural Education, University of Washington. [žiūrėta 2010-07-11] Prieiga per internetą: <http://life-slc.org/docs/Banks_etal-LIFE-Diversity-Report.pdf>.
8. Baranauskienė, R. (2003). *Emancipacinių kokybinių tyrimų realizavimas edukacinės paradigmos virsmo kontekste*. Šiauliai: K. J. Vasiliausko įmonė.
9. Barkauskaitė, M., Martišauskienė, E., Gaigalienė, M., Indrašienė, V., Dačiulytė, L., Zybartas, S., Guoba, A. (2004). *Tiriamąjo darbo mokymosi krūviai bendrojo lavinimo mokykloje ataskaita*. Vilnius: Lietuvos Respublikos Švietimo ir mokslo ministerija, Vilniaus pedagoginis universitetas. [žiūrėta 2010-09-10] Prieiga per internetą <www.smm.lt/svietimo_bukle/docs/mok_kruviai_atask_04.doc>.
10. Barnett, R. (2000). *Realizing the University in an Age of Supercomplexity*. Buckingham: SRHE and OUP.
11. Baron, S., Wilson, A., Riddell, S. (2000). Implicit Knowledge, Phenomenology and Learning Difficulties. (Ed.) F. Coffield. *The Necessity of Informal Learning*. Bristol: The Policy Press. P. 43–53.
12. Beck, U. (1992). *Risk Society – Towards a New Modernity*. London: Sage Publications.
13. Beckman, P., Frank, N., Newcomb, S. (1996). Qualities and Skills for Communicating with Families. (Ed.) P. Beckman. *Strategies for Working with Families of Young Children with Disabilities*. Baltimore, MD: Brookes Publishing Company.
14. Bentley, T. (1998). *Learning Beyond the Classroom: Education for a Changing World*. London: Routledge.
15. Berger, P. L., Luckmann, T. (1999). *Socialinis tikrovės konstravimas: žinojimo sociologijos traktatas*. Vilnius: Pradai.
16. Berns R. M., (2009). *Vaiko socializacija. Šeima, mokykla, visuomenė*. Kaunas: Poligrafija ir informatika.
17. Bitinas, B. (1998). *Ugdymo tyrimų metodologija*. Vilnius: Jošara.
18. Bitinas, B. (2000). *Ugdymo filosofija*. Vilnius: Enciklopedija.
19. Bitinas, B. (2002). *Pedagoginės diagnostikos pagrindai*. Vilnius: UAB „Parama“.
20. Bitinas, B. (2005). Edukologijos mokslas ugdymo paradigmu sankirtoje. *Pedagogika: mokslo darbai*, 79, 5–10.
21. Bitinas, B. (2006). *Edukologinis tyrimas: sistema ir procesas*. Vilnius: Kronta.
22. Bitinas, B., Rupšienė, L., Žydžiūnaitė, V. (2008a). *Kokybinių tyrimų metodologija*. I dalis. Klaipėda: S. Jokužio leidykla-spaustuvė.

23. Bitinas B., Rupšienė L., Žydžiūnaitė V. (2008b). *Kokybinių tyrimų metodologija*. II dalis. Klaipėda: S. Jokužio leidykla-spaustuvė.
24. Blackledge, D. (1989). *Sociological Interpretations of Education*. London: Routledge.
25. Botella, L. (1995). Personal Construct Theory, Constructivism and Postmodern Thought. (Ed.) R. A. Neimeyer, G. J. Neimeyer. *Advances in Personal Construct Psychology*, 3, 3–35.
26. Brainerd, Ch. (1978). *Piaget's Theory of Intelligence*. New Jersey: Englewood Cliffs.
27. Brandt, R. (1998). *Powerful Learning*. Alexandria: ASCD.
28. Brėdikytė, M. (2000). *Vaidybinis dialogas su lėlėmis (VDL) – vaikų verbalinės kūrybos aktyvinimo metodas*. Daktaro disertacijos santrauka: socialiniai mokslai, edukologija (07 S). Vilnius: Vilniaus pedagoginis universitetas.
29. Brėdikytė, M. (2002). Vaidybinis dialogas su lėlėmis – vaiko ir pedagogo kūrybinės sąveikos pagrindas. *Tiltai*, 3 (20), 107–112.
30. Brooks, J. G., Brooks, M. G. (1995). *The Case for Constructivist Classrooms*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
31. Broom, L., Bonjean, Ch. M., Broom, D. H. (1992). *Sociologija. Esminiai tekstai ir pavyzdžiai*. Kaunas: Littera Universitatis Vytauti Magni.
32. Bruner, J. S. (1962). *On Knowing: Essays for the Left Hand*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
33. Bruner, J. S. (1996). *The Culture of Education*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
34. Bruzgelevičienė, R. (2008a). *Lietuvos švietimo kūrimas 1988–1997*. Monografija. Vilnius: Sapnų sala.
35. Bruzgelevičienė, R. (2008b). Ugdymo paradigmu kaitos permanentiškumo problema: teorija – praktinė veikla – mokytojų rengimas. *Mokytojų ugdymas: mokslo darbai/Teacher education: research works*, 1 (10), 74–90.
36. Bubnys, R. (2009). *Reflektyvus mokymasis kaip edukacinis fenomenas ugdant specialiuosius pedagogus aukštojoje mokykloje*. Daktaro disertacija: socialiniai mokslai, edukologija (07 S). Šiauliai: Šiaulių universitetas.
37. Buckingham, D., Scanlon, M. (2004). Connecting the Family? ‘Edutainment’ Web Sites and Learning in the Home. *Education, Communication & Information*, 4 (2/3), 271–291.
38. Burr, V. (1995). *An Introduction to Social Constructionism*. London: Sage.
39. Cecchin, D. L., (2005). Naujoji pedagoginio darbo praktika. Kompetentingas ugdytojas. (Sud.) Ch. R. Mathiasen, E. Stærfeldt. *Demokratiškos pedagogikos matai. Danų autorių straipsnių rinkinys kuriančiam pedagogui*. Vilnius: Vilniaus kolegija. P. 189–195.
40. Charles, C. M. (1999). *Pedagoginio tyrimo įvadas*. Vilnius: Alma littera.
41. Chimombo, M. P. F., Roseberry, R. L. (1998). *The Power of Discourse: An Introduction to Discourse Analysis*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
42. Coffield, F. (2000). Introduction: The structure below the surface: Reassessing the Significance of Informal Learning. (Ed.) F. Coffield. *The Necessity of Informal Learning*. Bristol: The Policy Press. P. 1–12.
43. Cohen, C., Manion, L. (2000). *Research Methods in Education*. London: Routledge Falmer.
44. Cohen, L., Manion, L., Morrison, K., Wyse, D. (2010). *A Guide to Teaching Practice*. Revised fifth edition. London and New York: Routledge.
45. Cole, M. (1996). *Cultural psychology. A Once and Future Discipline*. Cambridge, Massachusetts and London, England: The Belknap Press of Harvard University Press.
46. Colley, H., Hodkinson, P., Malcolm, J. (2003). *Informality and Formality in Learning: A Report for the Learning and Skills Research Centre*. London: Learning and Skills Research Centre.

47. Cook, R., Tessier, A., Klein, M. (1992). *Adapting early Childhood curricula for Children With Special needs*. New York: Merrill.
48. Cormack, D. (2002). *The Research Process in Nursing*. 5th ed. Iowa, USA: Blackwell Science, Ltd.
49. Creswell, J. W. (2007). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches*. 2nd Ed. Thousand Oaks: Sage Publications.
50. Curzon, L. B. (2004). *Teaching in Further Education. An Outline of Principles and Practice*. Sixth Edition. London, New York: Continuum.
51. Czisch, F. (2007). *Vaikai gali daugiau. Kitokia pradinė mokykla*. Vilnius: Kronta.
52. Dale, M., Bell, J. (1999). *Informal Learning in the Workplace*. DfEE Research Report 134. Summary: DfEE Research – Informal Learning in the Workplace. London: Department for Education and Employment. [žiūrėta 2009-06-10]. Prieiga per internetą: <<http://www.dfec.gov.uk/research/report134.htm>>.
53. Dalin, P., Rolff, H. G., Kleekamp, B. (1999). *Mokyklos kultūros kaita*. Vilnius: Tyto alba.
54. Dalto, E. (1995). *La cause des enfants*. (Ed.) R. Lafant. Paris.
55. Darkenwald, G. G., Merriam, S. B. (1982). *Adult Education: Foundations of Practice*. New York: Harper and Row.
56. Davies, P. (2000). Formalising Learning: the Impact of Accreditation. (Ed.) F. Coffield. *The Necessity of Informal Learning*. Bristol: The Policy Press. P. 54–63.
57. Delors, J. (1996). *Learning: the Treasure Within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-First Century*. Paris: UNESCO.
58. Dencik, L. (2005). Identiteto formavimasis. Kaip vaikai įsisavina postmoderniojo gyvenimo kokybę. (Sud.) Ch. R. Mathiasen, E. Stærfeldt. *Demokratiškos pedagogikos matai. Danų autorių straipsnių rinkinys kuriam pedagogui*. Vilnius: Vilniaus kolegija. P. 80–90.
59. Desforges, C. (2000). *Integrating Conceptions of Learning for Advancing Educational Practices*. Paper Presented at the First Programme Conference of the UK's ESRC Teaching and Learning Research Programme. Leicester, November. [žiūrėta 2008-11-10] <www.tlrp.org/pub/acadpub.ntml>.
60. Desforges, C. (Ed.) (2002). *Teaching and Learning: The Essential Readings*. Oxford: Blackwell.
61. Dewey, J. (1997a). *Democracy and Education*. New York: The Free Press.
62. Dewey, J. (1997b). *Experience & Education*. First Touchstone Edition. New York: Touchstone.
63. Dewey, J. (2006). Demokratija ir ugdymas. L. Duoblienė. *Šiuolaikinė ugdymo filosofija: refleksijos ir dialogo link*. Vilnius: Tyto alba. P. 90–92.
64. Dezin, N. (1977). *Childhood Socialization*. San Francisco: Jossey-Bass.
65. Donskis, S. (1994). *Moderniosios sąmonės konfigūracijos. Kultūra tarp mito ir diskurso*. Vilnius: Baltos lankos.
66. Dukynaitė, R. (2010). Gimnazijų institucinio virsmo projektavimo procesas: veiksniai ir tendencijos. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 25, 137–149.
67. Duoblienė, L. (2006). *Šiuolaikinė ugdymo filosofija: refleksijos ir dialogo link*. Vilnius: Tyto alba.
68. Duoblienė, L. (2011). *Ideologizuotos švietimo kaitos teritorijos. Monografija*. Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla.
69. Easley, Sh. D., Mitchell, K. (2003). *Portfolio Matter: What, Where, When, Why and How to use Them*. London: Pembroke Publishers.
70. Eberwein, H. (1993). *Behinderte und Nichtbehinderte lernen gemeinsam. Handbuch der Integrationspädagogik*. Weinheim; Basel: Beltz.
71. Edwards, D., Potter, J. (1992). *Discursive Psychology*. London: Sage.

72. Ekholm, M., Hard, S. (2000). *Lifelong Learning and Lifewide Learning*. Stockholm: Litografa.
73. Ellis, J. (1990). Informal Education – a Christian Perspective. (Eds.) T. Jeffits, M. Smith. *Using Informal Education*. Buckingham: Open University Press.
74. Epstein, J. L., Dauber, S. L. (1991). *What we can Learn from Federal, State, District, and School Initiatives*. Phi Delta Kappan.
75. Eraut, M. (2000). Non-Formal Learning, Implicit Learning and Tacit Knowledge in Professional Work. (Ed.) F. Coffield. *The Necessity of Informal Learning*. Bristol: The Policy Press. P. 12–31.
76. Fairclough, N. (1995). *Critical Discourse Analysis*. London: Longman.
77. Fairclough, N., Wodack, R. (1997). Critical Discourse Analysis. (Ed.) T. A. Van Dijk. *Discourse as Social Interaction: Discourse Studies: A Multidisciplinary Introduction*, 2, 352–371.
78. Fevre, R., Gorard, S., Rees, G. (2000). Necessary and Unnecessary Learning: the Acquisition of Knowledge and ‘Skills’ in and Outside Employment in South Wales in the 20th Century. (Ed.) F. Coffield. *The Necessity of Informal Learning*. Bristol: The Policy Press. P. 64–65.
79. Field, J. (2002). *Lifelong Learning and the New Educational Order*. London: Kogan Page.
80. Field, J., Spence, L. (2000). Informal Learning and Social Capital. (Ed.) F. Coffield. *The Necessity of Informal Learning*. Bristol: The Policy Press. P. 32–42.
81. Florida, R. (2002). *The Rise of the Creative Class... And how it's Transforming Work, Leisure, Community and Everyday Life*. New York: Basic Books.
82. Florida, R. (2004). *The flight of the Creative Class: The New Global Competition for Talent*. New York: Basic Books.
83. Florida, R. (2008). *Who's Your City? How the Creative Economy is Making Where to Live the Most*. New York: Basic Books.
84. Fokienė, A. (2006). *Profesijos mokytojų neformaliojo ir savaiminio mokymosi didaktinių pasiekimų vertinimo sistemos parametrai*. Daktaro disertacija: socialiniai mokslai, edukologija (07 S). Kaunas: Vytauto Didžiojo universitetas.
85. Foucault, M. (1998). *Diskurso tvarka*. Vilnius: Baltos lankos.
86. Freire, P. (2000). *Kritinės sąmonės ugdymas*. Vilnius: Tyto alba.
87. Frøyland, M. (2011). *Daugkartinis patyrimas įvairiose aplinkose – MEMUS muziejų pedagogikos teorinis pagrindimas*. [žiūrėta 2011-10-15]. Prieiga per internetą: <http://www.bms.edu.lv/resources/Merethe_lit.pdf>.
88. Fullan, M. (1998). *Pokyčių jėgos: skverbimasis į ugdymo reformos gelmes*. Vilnius: Tyto alba.
89. Gadamer, H. G. (1999). *Istorija. Menas. Kalba*. Vilnius: Baltos lankos.
90. Gadamer, H. G. (2006). Classical and Philosophical Hermeneutics. *Theory, Culture & Society*, 23 (1), 29–56.
91. Garfinkel, H. (2005). *Etnometodologiniai tyrimai*. Vilnius: VU Specialiosios psichologijos leidykla.
92. Gates, B. (1999). *Business @ the Speed of Thought: Using a Digital Nervous System*. New York: Warner Books.
93. Geertz, C. (2005). *Kultūrų interpretavimas*. Vilnius: Baltos lankos.
94. Gergen, K. (1985). The Social Constructionist Movement in Modern Social Psychology. *American Psychologist*, 40 (3), 266–75.
95. Gergen, K. (1994). *Realities and Relationships: Soundings in Social Construction*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
96. Giddens, A. (1991). *Modernity and Self Identity, Self and Society in the Late Modern Age*. Cambridge: Polity Press.

97. Giddens, A. (2000). *Modernybė ir asmens tapatumas*. Vilnius: Pradai.
98. Goffman, E. (1974). *Frame Analysis: An Essay on the Organization of Experience*. London: Harper and Row.
99. Gražienė, V. (2006). Vaikystės sampratos paradigmos kaita: „Ikimokyklinio ugdymo sistemos demokratizavimo“ projekto (1993–2005) studija. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 16, 46–55.
100. Gražienė, V. (2009). Ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo pedagoginio rengimo standarto (2008) akcentai: tęstinumo ir kaitos problema. *Mokytojų ugdymas: mokslo darbai*, 13 (2), 66–83.
101. Grimshaw, A. D. (2003). Genres, Registers, and Contexts of Discourse. (Eds.) A. C. Graesser, M. A. Gernsbacher, S. R. Goldman. *Handbook of Discourse Processes*. Mahwah: New Jersey. P. 25–82.
102. Gulløv, E. (2005a). Iš vaiko perspektyvos. Menas išgyventi. (Sud.) Ch. R. Mathiasen, E. Stærfeldt. *Demokratiškos pedagogikos matai. Danų autorių straipsnių rinkinys kuriančiam pedagogui*. Vilnius: Vilniaus kolegija. P. 12–14.
103. Gulløv, E. (2005b). Iš vaiko perspektyvos. Kaip vaikai kuria reikšmę. (Sud.) Ch. R. Mathiasen, E. Stærfeldt. *Demokratiškos pedagogikos matai. Danų autorių straipsnių rinkinys kuriančiam pedagogui*. Vilnius: Vilniaus kolegija. P. 15–34.
104. Habermas J. (2002). *Modernybės filosofinis diskursas*. Vilnius: Alma littera.
105. Habermas, J. (1958). Antropoligie. *Das Fiscer Lexikon Philosophie*. Frankfurt.
106. Hajer, M. A. (1995). *The Politics of Environmental Discourse: Ecological Modernisation and the Policy Process*. Oxford: Clarendon Press.
107. Hamadache, A. (1991). Non-Formal Education: a Definition of the Concept and Some Examples. *Prospects*, 21 (1), 111–124.
108. Hansen, K. A., Kaufmann, R. K., Saifer, S. (1997). *Ugdymas ir demokratijos kultūra*. Vilnius: Lietus.
109. Hargreaves, A. (1999). *Keičiasi mokytojai, keičiasi laikai. Mokytojų darbas ir kultūra postmoderniajame amžiuje*. Vilnius: Tyto alba.
110. Hargreaves, A. (2008). *Mokymas žinių visuomenėje: švietimas nesaugumo amžiuje*. Vilnius: Homo liber.
111. Harré, R., Brockmeier, J., Mühlhäusler, P. (1999). *Greenspeak: A Study of Environmental Discourse*. London, New Delhi: SAGE Publications.
112. Hendrick, H. (1997). Childhood: An Interpretative Survey, 1800 to the Present in Constructing and Reconstructing Childhood. (Eds.) A. James, A. Prout. *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*. London, Washington: Falmer Press. P. 33–61.
113. Hofstede, G. (1991) *Cultures and Organizations: Software of the Mind*. London: McGraw-Hill.
114. Hofstede, G., Hofstede, G. J. (2005). *Cultures and Organizations: Software of the Mind*. 2nd ed. New York, N. Y.: McGraw-Hill.
115. Howkins, J. (2010). *Kūrybos ekonomika*. Vilnius: Technika.
116. Husserl, E. (1982). *Ideas Pertaining to a Pure Phenomenology and to a Phenomenological Philosophy, Firs Book: General Introduction to a Pure Phenomenology*. The Hague, Netherlands: Martinus Nijhoff.
117. Hviid, P. (2005). Iš vaiko perspektyvos. Tarp draugų. (Sud.) Ch. R. Mathiasen, E. Stærfeldt. *Demokratiškos pedagogikos matai. Danų autorių straipsnių rinkinys kuriančiam pedagogui*. Vilnius: Vilniaus kolegija. P. 3–11.
118. Intzidis, E. (2003). Lifelong Learning: Seeking Constants for Changing Societies. *Lifelong Learning Discourses in Europe*. Hamburg: UNESCO. P. 37–50.

119. Jakobi, A. (2005). Identiteto formavimasis. Vaiko globa. Ch. R. Mathiasen, E. Stærfeldt (Sud.). *Demokratiškos pedagogikos matai. Danų autorių straipsnių rinkinys kuriančiam pedagogui*. Vilnius: Vilniaus kolegija. P. 35–40.
120. Jameson, F. (2002). *Kultūros posūkis. Rinkiniai darbai apie postmodernizmą (1983–1998)*. Vilnius: Lietuvos rašytojų sąjungos leidykla.
121. Jarvis, P. (1999). *The Practitioner Researcher: From Practice to Theory*. San Francisco: Jossey–Bass.
122. Jarvis, P. (2001). *Mokymosi paradoksai*. Kaunas: Vytauto Didžiojo universiteto Švietimo studijų centras.
123. Jarvis, P., Holford, J., Griffin C. (2004). *The Theory and Practice of Learning*. London: Kogan Page.
124. Jenks, C. (1995). Decoding Childhood. (Eds.) P. Atkinson et al. *Discourse & Reproduction: Essays in Honor of Basil Bernstein Cresskill*. New Jersey: Hampton Press Inc. P. 173–190.
125. Jenks, C. (2005). *Childhood*. 2nd ed. London and New York: Routledge.
126. Jensen, E. (2001). *Tobulas mokymas: daugiau kaip 1000 praktinių patarimų vaikų ir suaugusiųjų mokytojams*. Vilnius: AB OVO.
127. Johansen, B. A., Rathe, A. L., Rathe, J. (1999). *Vaiko galimybės ir mokykla*. Pedagoginė apybraiža – nuo idėjos iki tikrovės. Vilnius: Margi raštai.
128. Jonkus, D. (2009). Husserlio ir Merleau-Ponty diskusija apie fenomenologinę redukciją ir intersubjektyvumą. *Žmogus ir žodis*, 4, 27–33.
129. Jorgensen, M., Phillips, L. (2002). *Discourse Analysis as Theory and Method*. London: SAGE Publications.
130. Jovaiša, L. (2001). *Edukologijos pradžios pradmenys*. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
131. Jucevičienė, P. (2007). *Besimokantis miestas*. Monografija. Kaunas: Technologija.
132. Juodaitytė A. (2001). Naujasis visuomenės mąstymas ir ugdymo ideologijos kaita. *Tiltai*, 3, 39–49.
133. Juodaitytė, A. (1999). Vaikų darželio modernizavimo socialinis–edukacinis kontekstas. *Tarptautinio vaikų ugdymo projekto „Step by Step“ plėtra Rytų bei Vidurio Europos šalyse ir Lietuvoje. Konferencijos medžiaga*. Vilnius: Gimtasis žodis.
134. Juodaitytė, A. (2000). Socializacija ir ugdymas vaikystėje (edukologinis požiūris). *Tiltai*, 4, 61–72.
135. Juodaitytė, A. (2003a). *Socializacija ir ugdymas vaikystėje*. Vilnius: UAB Petro ofsetas.
136. Juodaitytė, A. (2003b). *Vaikystės fenomenas: socialinis-edukacinis aspektas. Monografija*. Šiauliai: VšĮ Šiaulių universiteto leidykla.
137. Juodaitytė, A. (2004). Vaikystės pedagogo pasaulėžiūrinė koncepcija: „laisvojo“ ugdymo kontekstas. *Pedagogika: mokslo darbai*, 70, 87–91.
138. Juodaitytė, A. (2007). Vaikystė kaip socialinė negalė: mitologizuoto diskurso konstravimas ir sklaida socialinėje-pedagoginėje realybėje. *Socialinis darbas: mokslo darbai*, 6 (1), 104–113.
139. Juodaitytė, A. (2009a). Sociologinės paradigmos raiška edukologijoje: naujos žinios ir socialinės pedagogikos statusas. *Mokytojų ugdymas/Teacher Education*, 13(2), 10–25.
140. Juodaitytė, A. (2009b). *Vaikystės socialinių-humanitarinių tyrimų situacija ir metodai*. [žiūrėta 2010-06-10]. <<http://www.nvta.lt/Straipsniai.htm>>.
141. Juodaitytė, A. (2010a). Nauja vaikystės tyrimų sklaidos tradicija Edukologijos fakultete. *Šiaulių universitetas*, 6 (2018), 7.
142. Juodaitytė, A. (2010b). Nauja vaikystės tyrimų sklaidos tradicija Edukologijos fakultete. *Nacionalinė vaikystės tyrėjų asociacija*. [žiūrėta 2010-07-20]. Prieiga per internetą: <<http://www.nvta.lt/straipsniai/JuodaityteAudrone0701.pdf>>.

143. Juodaitytė, A., Rūdytė, K. (2009). Diskursas kaip socialinių-educacinių reiškinių kontekstualaus supratimo metodologinė prieiga. *Mokytojų ugdymas: mokslo darbai/Teacher Education: Research Works*, 12, 27–43.
144. Juodaitytė, A., Rūdytė, K. (2007). Vaikų savaiminio mokymo(si) namų aplinkoje reikšmingumo diskursas. *Pedagogika: mokslo darbai*, 85, 135–145.
145. Juraitė, K., Telešienė, A. (2009). Ekologinės rizikos diskursas žiniasklaidoje: tyrimo teorinės bei metodologinės prielaidos. *Filosofija. Sociologija*, 20/4, 227–236.
146. Jurašaitė, E. (1999). Kai kurie sistemos pritaikymo Lietuvoje aspektai. *Tarptautinio vaikų ugdymo projekto „Step by Step“ plėtra Rytų bei Vidurio Europos šalyse ir Lietuvoje. Konferencijos medžiaga*. Vilnius: Gimtasis žodis.
147. Jurašaitė-Haribson, E. (2004). Ikimokyklinio ugdymo pedagogų profesinės kompetencijos kaip tęstinio profesinio mokymo(si) funkcija: kompetencijų modelio įgyvendinimas, įvertinimas. *Pedagogika: mokslo darbai*, 71, 56–65.
148. Juul, J. (2005a). Identiteto formavimasis. Štai tokios mano ribos! (Sud.) Ch. R. Mathiasen, E. Stærfeldt. *Demokratiškos pedagogikos matai. Danų autorių straipsnių rinkinys kuriančiam pedagogui*. Vilnius: Vilniaus kolegija. P. 41–42.
149. Juul, J. (2005b). Identiteto formavimasis. Pasitikėjimas savimi ir savigarba (Sud.) Ch. R. Mathiasen, E. Stærfeldt. *Demokratiškos pedagogikos matai. Danų autorių straipsnių rinkinys kuriančiam pedagogui*. Vilnius: Vilniaus kolegija. P. 54–57.
150. Kabašinskaitė, D. (2002). Vaikystės sociologija, vaikų teisės ir vaikų politika. *Filosofija ir sociologija*, 3, 42–48.
151. Kardelis, K. (2002). *Mokslinių tyrimų metodologija ir metodai*. Kaunas: Judex.
152. Kardelis, K. (2007). *Mokslinių tyrimų metodologija*. Šiauliai: Lucilijus.
153. Kazlauskienė, A. (2005). *Pradinių klasių mokinių statistinių gebėjimų ugdymas*. Daktaro disertacija: socialiniai mokslai, edukologija (07 S). Šiauliai: Šiaulių universitetas.
154. Kelly, L. (2007). Doctoral Thesis *Understanding Museum Learning From the Visitors' Perspective*. Sydney: University of Technology. [žiūrėta 2010-07-10]. Prieiga per internetą: <<http://australianmuseum.net.au/document/Understanding-museum-learning-from-the-visitors-perspective/>>.
155. Knowles, M. (1975). *Self-Directed Learning: A Guide for Learners and Teachers*. Englewood Cliffs: Prentice Hall/Cambridge.
156. Knowles, M. S. (1980). *The Modern Practice of Adult Education. Andragogy versus Pedagogy*. New York: Association Press.
157. Knowles, M. S. (1990). *The Modern Practice of Adult Education: from Pedagogy to Andragogy*. New York: Cambridge Book Co.
158. Knutson, K., Crowley, K. (2005). *Museum as Learning Laboratory: Developing and Using a Practical Theory of Informal Learning. Part I*. University of Pittsburgh Center for Learning in Out of School Environments. [žiūrėta 2010-07-10] Prieiga per internetą: <http://up-close.lrdc.pitt.edu/publications/pdfs/54_knutson_crowley%20copy.pdf>.
159. Korczak, J. (1997). *Pedagoginiai raštai*. Kaunas: Šviesa.
160. Kramash, C. (2000). *Context and Culture*. Oxford: Oxford University Press.
161. Kress, G. (1985). Ideological Structures in Discourse. (Ed.) T. A. Van Dijk. *Handbook of Discourse Analysis: Discourse Analysis in Society*, 4, 27–42.
162. Kret, E. (2001). *Mokykimės kitaip: atviro mokymosi idėjos*. Kaunas: Šviesa.
163. Kuhn, S. M. (2003). *Mokslo revoliucijų struktūra*. Vilnius: Pradai.
164. Kumashiro, K. K. (2000). Toward a Theory of Anti-Oppressive Education. *Review of Educational Research*, 70 (1), 25–53.
165. Kupffer, H. (1990). *Pedagogik der Postmoderne*. Weinheim: Basel.
166. Kvale, S. (1996). *Interviews. An Introduction to Qualitative Research Interviewing*. Thousand Oaks: Sage.

167. Kvedaraitė, N. (2009) *Šiuolaikinės mokyklos kaip besimokančios organizacijos bruožų raiška personalo savivaldaus mokymosi sklaidos procesuose*. Daktaro disertacija: socialiniai mokslai, edukologija (07 S). Šiauliai: Šiaulių universitetas.
168. Laclau, E., Mouffe, C. (1985). *Hegemony and Socialist Strategy. Towards a Radical Democratic Politics*. London: Verso.
169. Lanahan, Mc. S. S., Sanderuf, G. D. (1991). *Untertain Childhood Uncertains Future*. Harvard University Press. Cambridge: Mass.
170. Laužackas, R., Teresevičienė, M., Stasiūnaitienė, E. (2005). *Kompetencijų vertinimas neformaliajame ir savaiminiame mokymse. Monografija*. Kaunas: Vytauto Didžiojo universiteto leidykla.
171. Lave, J., Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
172. Law, D., Glover, S. (2002) *Improving Learning*. Buckingham: Open University Press.
173. Leadbeater, C. (2000) *Living on Thin Air. The new economy*. London: Penguin.
174. Lepeškieienė, V. (1996). *Humanistinis ugdymas mokykloje*. Vilnius: Valstybinis leidybos centras.
175. Levin, D. M. (1998). Tracework: Myself and Others in the Moral Phenomenology of Merleau-Ponty and Levin. *International Journal of Philosophical Studies*, 6 (3), 345–392.
176. *Lietuvos kultūros politikos kaitos gairės* (2010). Lietuvos Respublikos seimo nutarimas dėl „Lietuvos kultūros politikos kaitos gairių patvirtinimo“. Patvirtinta 2010 m. birželio 30 d. nutarimu Nr. XI-977. Valstybės Žinios, 80, 4–8.
177. *Lietuvos švietimo koncepcija* (1992). Vilnius: Leidybos centras.
178. Lyotard, J. F. (2010). *Postmodernusis būvis. Ataskaita apie žinojimą*. Vilnius: Baltos lankos
179. Longworth, N. (2003). *Lifelong Learning in Action*. London: Kogan page.
180. Longworth, N., Davies, W. K. (1996). *Lifelong Learning: New Vision, New Implications, New Roles – for Industry, Government, Education and the Community for the 21st Century*. London: Kogan Page.
181. Longwoth, N. (2003). *Lifelong Learning in Action. Transforming Education in the 21st Century*. London and Sterling: Kogan Page.
182. Lukšienė, M. (2000). *Jungtys*. (Sud.) R. Bruzgelevičienė. Vilnius: Alma littera.
183. MacLure, M. (2003). *Discourse in Educational and Social Research*. Buckingham: Open University Press.
184. Mayers, C., Jones, T. B. (1993). *Promoting Active Learning: Strategies for College Classrooms*. San Francisco: Jossey-Bass.
185. Makauskienė, V. (2008). *Logopedinės pagalbos mikčiojantiems moksleiviams modeliavimas į vaiką orientuoto ugdymo paradigmoje*. Daktaro disertacija: socialiniai mokslai, edukologija (07 S). Šiauliai: Šiaulių universitetas.
186. Marinelli, D., Pausch, R. (2004). Edutainment for the College Classroom. *Chronicle of Higher Education*, 50 (28), 3–4.
187. Marsick, V. J., Watkins, K. (1990). *Informal and Incidental Learning in the Workplace*. London: Routledge.
188. Martišauskienė, E. (2006). Fundamentinės ugdymo idėjos ir jų sklaida šiuolaikiniame edukologijoje. *Pedagogika: mokslo darbai*, 83, 45–51.
189. Martišauskienė, E. (2008). Ugdomojo mokymo retrospektyva ir dabartis (V. Rajecko „Ugdomojo mokymo“ ir konstruktyvizmo paralelės). *Pedagogika: mokslo darbai*, 89, 11–17.
190. Marton, F., Booth S. (1997). *Learning and Awareness*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
191. Masiliauskienė, E. (2008). Vaikų kompiuterinės kultūros žaidybinis diskursas socialinės realybės konstravimo kontekste: empirinio tyrimo metodologija ir rezultatai. *Mokytojų ug-*

- dymas: mokslo darbai/Teacher Education: Research Works*, 85, 86–101.
192. Maslow, A. H. (1999). Humanistinės pedagogikos tikslai ir reikšmė. (Sud.) M. Garbačiauskienė *Psichologai apie žmogaus raidą. Iš XX a. Lietuvos ir užsienio psichologijos. Antologija*. Kaunas: Šviesa. P. 405–420.
 193. Maxwell, J. A. (1996). Qualitative Research Design. An Interactive Approach. *Applied Social Research Methods Series*, 41. London: Sage.
 194. Mažeikienė, N. (2003). Epistemologiniai interkultūrinės ir feministinės prieigų panašumai. (Hrsg.) E. Furch. *CA. N. E. Cultural Awareness in Europe. Auseinandersetzung mit kultureller Diversität in Europe. A Reflection of Cultural Diversity in Europe*. Wien: Lernen mit Pfiiff. P. 117–127.
 195. Mažeikis, G. (2010). *Propaganda ir simbolinis mąstymas*. Kaunas: Vytauto Didžiojo universiteto leidykla.
 196. Mažeikis, G., Lenkauskaitė, J. (2008). Kooperuotų studijų (service-learning) adaptavimas Lietuvoje hermeneutinės pedagogikos atžvilgiu. (Sud.) N. Mažeikienė. *Kooperuotų studijų sociokultūrinė adaptacija Lietuvoje: mokslo studija*. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla. P. 30–104.
 197. McGivney, V. (1999). *Informal Learning in the Community. A Trigger for Change and Development*. Leicester: NIACE.
 198. McKenzie, J. (2003). Beyond Edutainment and Technotainment. *Journal of Quality & Participation*, 26 (4), 26–28.
 199. McLaughlin, T. H. (1997). *Šiuolaikinė ugdymo filosofija: demokratiškumas, vertybės, įvairovė. Monografija*. Kaunas: Technologija.
 200. Merleau-Ponty, M. (1962). *Phenomenology of Perception*. London: Routledge.
 201. Merleau-Ponty, M. (1973). *The Prose of the World*. Ewanston: Northwestern University Press.
 202. Merleau-Ponty, M. (2000). *Phenomenology of Perception*. London: Routledge and Kegan Paul Ltd.
 203. Merleau-Ponty, M. (2006). Pasaulio proza. L. Duoblienė. *Šiuolaikinė ugdymo filosofija: refleksijos ir dialogo link*. Vilnius: Tyto alba. P. 39–42.
 204. Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
 205. Mickūnaitė, E. (2007). *Rizikos grupių suaugusiųjų mokymosi samprata mokymosi visą gyvenimą kultūroje*. Daktaro disertacija: socialiniai mokslai, edukologija (07 S). Kaunas: Vytauto Didžiojo universitetas.
 206. Mickūnas, A., Steward D. (1994). *Fenomenologinė filosofija*. Vilnius: Baltos lankos.
 207. Miller, N., Bound, D. (1996). Animating Learning for Experience. (Eds.) D. Bound, N. Millers. *Working with Experience*. London: Routledge. P. 64–72.
 208. *Mokymosi visą gyvenimą memorandumas* (2001). Europos Bendrijų komisija. Vilnius: Logotipas.
 209. *Mokymosi visą gyvenimą užtikrinimo strategija* (2004). Vilnius: Lietuvos Respublikos Švietimo ir mokslo ministerija.
 210. *Mokslinė studija: konsultantų kompetencijų aprašas*. (2007). Kompetencijų centras: pasirengimas neformaliai ir savaiminiu būdu įgytų kompetencijų vertinimo ir pripažinimo procesui, kuriant neformaliai ir savaiminiu būdu įgytų kompetencijų vertinimo centrą universitete (VDU). Kaunas: Vytauto Didžiojo universitetas. [žiūrėta 2009-09-10] Prieiga per internetą: <http://esf.vdu.lt/esf/esf0160/files/konsultanto-komp-aprasas_1.pdf>.
 211. *Mokslinė studija: konsultantų parankinė knyga*. (2007). Kompetencijų centras: pasirengimas neformaliai ir savaiminiu būdu įgytų kompetencijų vertinimo ir pripažinimo procesui, kuriant neformaliai ir savaiminiu būdu įgytų kompetencijų vertinimo centrą universitete

- (VDU). Kaunas: Vytauto Didžiojo universitetas. [žiūrėta 2009-09-10] Prieiga per internetą: <http://esf.vdu.lt/esf/esf0160/files/parank-kn-konsultant_1.pdf>.
212. *Mokslinė studija: konsultantų veiklos poreikio analizė ir rengimo programa.* (2007). Kompetencijų centras: pasirengimas neformaliai ir savaiminiu būdu įgytų kompetencijų vertinimo ir pripažinimo procesui, kuriant neformaliai ir savaiminiu būdu įgytų kompetencijų vertinimo centrą universitete (VDU). Kaunas: Vytauto Didžiojo universitetas. [žiūrėta 2009-09-10] Prieiga per internetą: <http://esf.vdu.lt/esf/esf0160/files/konsultanto-programapapild_1.pdf>.
 213. *Mokslinė studija: vertintojų parankinė knyga.* (2007). Kompetencijų centras: pasirengimas neformaliai ir savaiminiu būdu įgytų kompetencijų vertinimo ir pripažinimo procesui, kuriant neformaliai ir savaiminiu būdu įgytų kompetencijų vertinimo centrą universitete (VDU). Kaunas: Vytauto Didžiojo universitetas. [žiūrėta 2011-07-18] <http://esf.vdu.lt/esf/esf0160/files/parankine-kn-vert_1.pdf>.
 214. *Mokslinė studija: vertintojų veiklos poreikio analizė ir rengimo programa.* (2007). Kompetencijų centras: pasirengimas neformaliai ir savaiminiu būdu įgytų kompetencijų vertinimo ir pripažinimo procesui, kuriant neformaliai ir savaiminiu būdu įgytų kompetencijų vertinimo centrą universitete (VDU). Kaunas: Vytauto Didžiojo universitetas. [žiūrėta 2011-07-18] <http://esf.vdu.lt/esf/esf0160/files/vertintojo_programa_1.pdf>.
 215. *Mokslinė studija: vertintojų-ekspertų kompetencijų aprašas.* (2007). Kompetencijų centras: pasirengimas neformaliai ir savaiminiu būdu įgytų kompetencijų vertinimo ir pripažinimo procesui, kuriant neformaliai ir savaiminiu būdu įgytų kompetencijų vertinimo centrą universitete (VDU). Kaunas: Vytauto Didžiojo universitetas. [žiūrėta 2009-09-10] Prieiga per internetą: <http://esf.vdu.lt/esf/esf0160/files/vertintojo-eksperto_kom-aprasas_1.pdf>.
 216. *Mokslinė studija: vertintojų-ekspertų parankinė knyga.* (2007). Kompetencijų centras: pasirengimas neformaliai ir savaiminiu būdu įgytų kompetencijų vertinimo ir pripažinimo procesui, kuriant neformaliai ir savaiminiu būdu įgytų kompetencijų vertinimo centrą universitete (VDU). Kaunas: Vytauto Didžiojo universitetas. [žiūrėta 2011-07-18] <http://esf.vdu.lt/esf/esf0160/files/parank-kn-vert-eksp_1.pdf>.
 217. Monkevičienė, O. (2000). Vaiko ir pedagogo sąveikos kryptys šiandieniniame ikimokykliniame ugdyme. *Socialiniai-educaciniai pokyčiai ikimokykliniame ugdyme*. Klaipėda: Klaipėdos universiteto leidykla. P. 107–113.
 218. Monkevičienė, O. (2008). Ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo(si) turinio kaitos tendencijos. *Pedagogika: mokslo darbai*, 91, 66–72.
 219. Muijs, D., Reynolds, D. (2011). *Effective Teaching. Evidence and Practice*. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC: SAGE Publications.
 220. National Research Council/ Bell, P., Lewenstein, B., Shouse, A. W., Feder, M. A., Board, M. A. (2009). *Learning Science in Informal Environments: People, Places, and Pursuits*. Committee on Learning Science in Informal Environments. Science Education, Center for Education. Division of Behavioral and Social Sciences and Education. Washington, DC: The National Academies Press.
 221. *Neformaliuoju ir savaiminiu būdu įgytų žinių ir įgūdžių vertinimas bei pripažinimas universitetinėse studijose* (2008). Vilnius: Mykolo Romerio universitetas. [žiūrėta 2009-09-10] Prieiga per internetą: <http://www.mruni.eu/mru_lt_dokumentai/bpd_projektai/bpd_0086/informac_pranesimai/Nr.7.pdf>.
 222. Neill, A. S. (1964). *Summerhill: A Radical Approach to Child Rearing*. New York: Hart Publishing Company.
 223. Okan, Z. (2003). Edutainment: is Learning at Risk? *British Journal of Educational Technology*, 34 (3), 255–264.
 224. Oransky, I. (2004). From Narratives of Illness to ‘Edutainment’. *Lancet*, 364 (9442), 1305–1306.

225. Ozmon, H. A., Craver S. M. (1996). *Filosofiniai ugdymo pagrindai*. Vilnius: Leidybos centras.
226. Paulauskas, S. (2005). Žinių kultūros metodologinis sąlygotumas ir ugdymo dalykas. *Vadyba/Journal of Management*, 1(6), 154–158.
227. Paulikaitė-Gricienė, M. (2005). *Tikrovės balso besiklausant. Patirties mąstymas H. G. Gadamerio filosofinėje hermeneutikoje*. Kaunas: Technologija.
228. Pearce, W. B. (1994). *Interpersonal Communication: Creating Social Worlds*. New York: Harper Collins College Publishers.
229. Petty, G. (2007). *Šiuolaikinis mokymas: praktinis vadovas*. Vilnius: Tyto alba.
230. Phillips, D. C. (Ed.) (2000). *Constructivism in Education: Opinions and Second Opinions on Controversial Issues*. National Society for the Study Education, Part I. Chicago: University of Chicago Press.
231. Piaget, J. (2001). *The Child's Conception of Physical Causality*. New Brunswick, NJ: Transaction Publishers.
232. Piaget, J. (2002). *Vaiko kalba ir mąstymas: vaiko logikos tyrinėjimai*. Vilnius: Aidai.
233. Pocevičienė, R. (2007). Vaikų ankstyvosios atsakomybės kaip teisės į laisvą apsisprendimą raiška. *Socialinias ugdymas: vaiko ir šeimos teisių apsauga. IV Respublikinės mokslinės–praktinės konferencijos straipsnių rinkinys*. Šiauliai: VšĮ Šiaulių universiteto leidykla. P. 102–113.
234. Pocevičienė, R. (2010). Vaiko laisvės ir atsakomybės fenomenas kaip patyčių ir smurto prevencijos socialinis-kultūrinis kontekstas. *Socialinis ugdymas: smurto ir patyčių prevencija ugdymo įstaigose. V recenzuojamas testinis mokslinių-praktinių straipsnių rinkinys*. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla. P. 118–126.
235. Polanyi, M. (1967) *The Tacit Dimension*, New York: Doubleday.
236. Pollard, A. (2006). *Refleksyvusis mokymas: veiksminga ir duomenimis paremta profesinė praktika*. Vilnius: Garnelis.
237. Postman, N. (1994). *The Disappearance of Childhood*. New York: Vintage Books.
238. Poškienė, A. (2007a). *Kas yra diskursas*. Kaunas: Technologija.
239. Poškienė, A. (2007b). *Diskursas. Teorijos ir praktikos gairės*. Kaunas: Technologija.
240. Powers, J. H. (1994). *Public Speaking: The Lively Art*. New York: Harper Collins College Publishers.
241. Promp, D. W. (1990). *Sozialisation und Ontogenese*. Berlin/Hamburg.
242. Qvortrup, J. (1993). *Childhood as a Social Phenomenon*. Vienna: European Centre.
243. Ramanauskaitė, E. (2002). *Šiuolaikinės kultūros fenomenų tyrinėjimai*. Kaunas: Vytauto Didžiojo universiteto leidykla.
244. Ricoeur, P. (2000). *Interpretacijos teorija. Diskursas ir reikšmės perteklius*. Vilnius: Baltos lankos.
245. Ricoeur, P. (2001). *Egzistencija ir hermeneutika. Interpretacijų konfliktas*. Vilnius: Baltos lankos.
246. Rinkevičius, L. (2000). Editorial: the Sustainability Challenge and New Directions in Environmental Sociology and Policy Research. *Innovation: the European Journal of Social Sciences*, 13/ 3, 245–248.
247. Rogers, C. R. (1969). *Freedom to Learn: A View of What Education Might Become*. Columbus, OH: Merrill.
248. Rogers, C. R., Freiberg, J. (1994). *Freedom to Learn*. Columbus, OH: Merrill.
249. Rubavičius, V. (2003). *Postmodernusis diskursas: filosofinė hermeneutika, rekonstrukcija, menas*. Vilnius: Kultūros, filosofijos ir meno institutas.
250. Rubavičius, V. (2010). *Postmodernusis kapitalizmas*. Vilnius: Lietuvos kultūros tyrimų institutas.

251. Rupšienė, L. (2007). *Kokybinio tyrimo duomenų rinkimo metodologija*. Klaipėda: Klaipėdos universiteto leidykla.
252. Ruškus, J., Žvirdauskas, D. (2010). Ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo paskirčių hierarchija Lietuvoje. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 24, 54–68.
253. Sayre, S. (2001). *Qualitative methods for mark etplace research*. Thousand Oaks: Sage.
254. Sale, J. E. M., Lohfled, L. H., Brazil, K. (2002). Revisiting the Quantitative-Qualitative Debate: Implications for Mixed-Methods Research. *Quality and Quantity*, 36/1, 43–53. [žiūrėta 2010-09-20]. Prieiga per internetą: <<http://www.springerlink.com/content/rep-tjmhej4la023r/>>.
255. Sandholtz, J. H., Ringstaff, C., Dwyer, D. C. (1997). *Teaching with Technology: Creating Student-Centered Classrooms*. New York: Teachers College Press.
256. *Savivaldaus mokymosi organizavimo modelio (SMOM), kaip netradicinės ugdymo(si) formos, taikant į inovatyvius sprendimus orientuotą ugdymą, įgyvendinimas Šiaurės ir Vakarų Lietuvos regiono mokyklose* (2010). Šiaulių universitetas. [žiūrėta 2010-08-20]. Prieiga per internetą: <<http://www.su.lt/edukologijos-fakultetas/apie-fakulteta/projektai/smom>>.
257. Schön, D. (1971). *Beyond the Stable State: Public and Private Learning in a Changing Society*. New York: Norton.
258. Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner*. New York: Basic Books.
259. Schugurensky, D. (2000). *The Forms of Informal Learning: Towards a Conceptualization of the Field*. [žiūrėta 2010-07-28]. Prieiga per internetą: <<http://www.oise.utoronto.ca/depts/sese/csew/nall/res/19formsinformal.htm>>.
260. Schwandt, T. A. (1997). *Qualitative Inquiry*. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage.
261. Scribner, S., Cole, M. (1973). Cognitive Consequences of Formal and Informal Education. *Science*, 182, 553–559.
262. Seefeldt C. (1992). *The Early Childhood Curriculum. A Review of Current ant Research*. New York: Teachers College Press.
263. Seefeldt, C. Barbour, N. (1994). *Early Childhood Education. An Introduction 3rd Edition*. New York: Macmillan College Publishing Company.
264. Shotter, J. (1993). *The Cultural Politics of Everyday Life*. Buckingham: Open University Press.
265. Silverman, D. (1997). *Qualitative Research: Theory, Method and Practice*. London: Sage.
266. Silverman, D. (2001). *Interpreting a Qualitative Data. Methods for Analysing Talk, Text and Interaction*. London: Thousand Oaks. New Delhi: Sage.
267. Smith, M. K. (1999, 2008) *Informal Learning. The Encyclopaedia of Informal Education*. [žiūrėta 2010-08-10]. Prieiga per internetą: <www.infed.org/biblio/inf-lrn.htm>.
268. Stærfeldt, E., Mathiasen, Ch. R. (1999). *Pedagogika ir demokratija: ugdomojo darbo eksperimentai Lietuvos vaikų darželiuose*. Vilnius: Aidai.
269. Stehr, N. (1994). *Knowledge Societies*. London: SAGE Publication.
270. Stern, E., Sommerlad, E. (1999). *Workplace Learning, Culture and Performance*. London: Institute of Personnel and Development.
271. Stoll, L., Fink D. (1998). *Keičiame mokyklą*. Vilnius: Margi raštai.
272. Straka, G. A. (2004). *Informal Learning: Genealogy, Concepts, Antagonism, and Questions*. Bremen: Universität Bremen. [žiūrėta 2010-09-10]. Prieiga per internetą <http://www.itb.uni-bremen.de/fileadmin/Download/publikationen/forschungsberichte/fb_15_04.pdf>.
273. Šaparnytė, E. (2007). *Vaikų kompiuterinės kultūros edukacinis diskursas socialinės realybės konstravimo kontekste*. Daktaro disertacija: socialiniai mokslai, edukologija (07 S). Šiauliai: Šiaulių universitetas.
274. Telešienė, A. (2005). Kritiškosios diskurso analizės metodologinių principų taikymas sociologiniuose tyrimuose. *Filosofija. Sociologija*, 2, 1–6.

275. Telešienė, A. (2006). *Ekologinis diskursas Lietuvoje 1989–2005 m.* Daktaro disertacijos santrauka: socialiniai mokslai, sociologija (05 S). Kaunas: Kauno technologijos universitetas.
276. Teresevičienė, M. (2001). *Mokymosi visą gyvenimą edukologinės dimensijos.* Habilitacinio darbo santrauka: socialiniai mokslai, edukologija (07 S). Kaunas: Vytauto Didžiojo universitetas.
277. Teresevičienė, M., Gedvilienė, G. (2000). *Mokymasis bendradarbiaujant.* Vilnius: Garnelis.
278. Teresevičienė, M., Gedvilienė, G., Zuzevičiūtė, V. (2006). *Andragogika.* Kaunas: Vytauto Didžiojo universiteto leidykla.
279. Teresevičienė, M., Oldroyd, D., Gedvilienė, G. (2004). *Suaugusiųjų mokymasis: andragogikos didaktikos pagrindai.* Kaunas: Vytauto Didžiojo universiteto leidykla.
280. Tidikis, R. (2003). *Socialinių mokslų tyrimų metodologija.* Vilnius: Lietuvos Teisės universitetas.
281. Titscher, S., Meyer, M., Wodak, R., Vetter, E. (2000). *Methods of Text and Discourse Analysis.* London: SAGE Publications.
282. Toffler, A. (1970). *Future Shock.* New York: Random House.
283. Toffler, A. (1980). *The Third Wave.* New York: William Morrow and Company, Inc.
284. Tōugu, A., Soans, K. (2009). *Naujosios kartos vaikai. Ką reiškia būti vaiku ir būti šalia vaiko mūsų laikais.* Vilnius: Tėvų paramos Valdorfo pedagogai bendrija.
285. Vaičekauskaitė, R. (2004). Neįgalaus asmens savarankiškumas: postmodernusis diskursas. *Tiltai*, 2 (27), 79–87.
286. Vaičekauskaitė, R. (2008). *Vaiko su negale savarankiškumo ugdymo šeimoje diskursas. Monografija.* Klaipėda: Klaipėdos universiteto leidykla.
287. Vaitkevičienė, A. (2006). *Vidutiniškai sutrikusio intelekto jaunuolių aš veiksmingumo lavinimas edukacinėmis situacijomis skatinant dailinę raišką.* Daktaro disertacija: socialiniai mokslai, edukologija (07 S). Šiauliai: Šiaulių universitetas.
288. Valackienė, A. (2007). *Sociologinis tyrimas.* Kaunas: Technologija.
289. Valackienė, A., Mikėnė, S. (2008). *Sociologinis tyrimas: metodologija ir atlikimo metodika.* Kaunas: Technologija.
290. Valantiejus, A. (2004). *Kritinis sociologijos diskursas. Tarp pozityvizmo ir postmodernizmo.* Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla.
291. Van Dijk, T. A. (1985). Introduction: Discourse Analysis as a New Cross-Discipline. (Ed.) T. A. van Dijk. *Handbook of Discourse Analysis: Disciplines of Discourse*, 1, 1–10.
292. Vygotsky, L. S. (1998). *How Children Think and Learn* (2nd edition). London: Blackwell.
293. Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and Language.* (2nd edition). Cambridge: MIT Press.
294. Vygotsky, L. S. (1997). *Education Psychology.* Boca Raton, Florida: St. Lucie Press.
295. Von Glasersfeld, E. (1984). *An Introduction to Radical Constructivism.* (Ed.) P. Watzlawick. *The Invented Reality.* New York: Norton.
296. Von Glasersfeld, E. (1987). *The Construction of Knowledge: Contributions to Conceptual Semantics.* Seaside, CA: Intersystems Publications.
297. Von Glasersfeld, E. (1989). *Constructivism in Education.* (Eds.) T. Husen, N. Postlethwaite. *International Encyclopedia of Education* (Supplementary Vol.). Oxford: Pergamon. P. 3–162.
298. Von Glasersfeld, E. (1995). *A Constructivist Approach to Teaching.* (Eds.) L. P. Steffe, J. Gale. *Constructivism in Education.* Lawrence Erlbaum Associates Publishers. P. 3–158.
299. Von Glasersfeld, E. (1995). *Radical Constructivism: a Way of Knowing and Learning.* London: Falmer Press.
300. Walsh, K. (2005). Edutainment? *BMJ: British Medical Journal*, 330 (7500), 1126–1126.
301. Walsh, K. B. (1998). *Į vaiką orientuotų klasių kūrimas.* Knyga ugdytojams. Vilnius: Lietuvos.

302. Walsh, K. B. (2001). *Į vaiką orientuotų klasių kūrimas 8–10 m.* Knyga ugdytojams. Vilnius: Lietus.
303. Weatherley, C. (2000). *Leading the Learning School. Raising Standards of Achievement by Improving the Quality of Learning and Teaching.* Stafford: Network Educational Press Ltd.
304. Welsch, W. (2004). *Mūsų postmodernioji modernybė.* Vilnius: Alma littera.
305. Wodak, R., Meyer, M. (2001). *Methods of Critical Discourse Analysis.* London: Sage.
306. Wolcott, H. F. (1994). *Transforming Qualitative Data: Description, Analysis and Interpretation.* Thousands Oaks, London, New Delhi: Sage.
307. Žilinskaitė, L. (2007). *Mokymosi visą gyvenimą idėjos sisteminio įgyvendinimo Lietuvos suaugusiųjų švietime metodologinės prielaidos.* Daktaro disertacija: socialiniai mokslai, edukologija (07 S). Kaunas: Vytauto Didžiojo universitetas.
308. Žydžiūnaitė, V. (2005). *Komandinio darbo kompetencijos ir jų tyrimo metodologija slaugytojų veiklos požiūriu: monografija.* Kaunas: Judex.
309. Žydžiūnaitė, V. (2006). *Taikomųjų tyrimų metodologijos charakteristikos.* Vilnius: LR ŠMM ir Pedagogų profesinės raidos centras.
310. Žydžiūnaitė, V. (2007). *Tyrimo dizainas: struktūra ir strategijos.* Kaunas: Technologija.
311. Йоодайтите, 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.
312. Макаров, М. (2003). *Основы теории дискурса.* Москва: ИТДГК «Гнозис».
313. Роджерс, К. Р., Фрейберг, Д. (2002). *Свобода учиться.* Москва: Смысл.
314. Тичер, С., Мейер, М., Водак, Р., Ветгер, Е. (2009). *Методы анализа текста и дискурса.* Харьков: Изд-во Гуманитарный Центр.

Kristina Rūdytė

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

Daktaro disertacija
Socialiniai mokslai, edukologija (07 S)

SL 843. 2011-10-21. 16 aut. apsk. l. Užsakymas 90.
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.