

VILNIAUS UNIVERSITETAS
FILOSOFIJOS FAKULTETAS
UGDYMO MOKSLŲ INSTITUTAS

EDUKOLOGIJOS (ŠVIETIMO POLITIKA IR LYDERYSTĖ ŠVIETIMO VADOVAMS)
STUDIJŲ PROGRAMA

Inga Tamulevičiūtė

**SAVITO UGDYMO KONCEPTUALIZACIJA: MAŽŲJŲ
BENDRUOMENINIŲ MOKYKLŲ ATVEJIS LIETUVOJE**

Magistro darbas

Darbo vadovas (-ė): Šarūnė Nagrockaitė

Vilnius
2026



Santrauka

Šiame magistro darbe nagrinėjama savito ugdymo koncepcija ir jos formavimosi procesas mažųjų bendruomeninių mokyklų veikloje. Tyrimo aktualumas grindžiamas tuo, kad Lietuvoje daugėja mokyklų, kuriančių ugdymą ne pagal vieną institucionalizuotą pedagoginę sistemą, bet per bendruomenės kultūrą, santykį, refleksiją, alternatyvius valdymo principus, ryšį su gamta ir holistinį požiūrį į vaiką. Nors tokios praktikos realiai veikia, savito ugdymo sąvoka edukologijoje ir švietimo dokumentuose vis dar nėra aiškiai apibrėžta.

Tyrimo tikslas – sukurti teorinį modelį, paaiškinantį, kaip formuojasi ir veikia savitas ugdymas bendruomeninėje mokykloje. Tyrimas atliktas taikant kokybinę grindžiamosios teorijos metodologiją. Duomenys rinkti pusiau struktūruotų interviu metodu, taikant teorinę atranką, nuolatinį duomenų lyginimą, kodavimą, memo rašymą ir teorinio prisotinimo principą. Tyrime dalyvavo skirtingas pozicijas turintys mažųjų bendruomeninių mokyklų veikėjai.

Tyrimo rezultatai atskleidė, kad savitas ugdymas negali būti suprantamas tik kaip metodų rinkinys ar formali alternatyvios mokyklos kryptis. Jis atsiskleidžia kaip gyva, bendruomenėje kuriama ugdymo ekosistema, kurioje ugdymo turinys, santykiai, aplinka, vaiko savijauta, mokytojo laikysena, tėvų dalyvavimas ir organizaciniai susitarimai veikia kaip tarpusavyje susiję elementai. Darbe suformuota centrinė kategorija savitą ugdymą apibrėžia kaip santykiais, gamta ir bendruomeniškumu grįstą saugią vaiko augimo terpę, kurioje vaikas priimamas toks, koks yra, mokymasis siejamas su gyvenimu ir patirtimi, o laisvė palydima atsakomybe. Tyrimas taip pat parodė, kad savitumas nėra savaime išliekanti mokyklos savybė – jis turi būti nuolat reflektuojamas, saugomas nuo formalizacijos ir perteklinio akademizavimo.



Summary

This master's thesis examines the concept of distinctive education and its formation in small community-based schools. The relevance of the study is grounded in the growing number of schools in Lithuania that develop their educational practice not through a single institutionalised pedagogical system, but through community culture, relationships, reflection, alternative governance, connection with nature, and a holistic view of the child. Although such practices exist, the concept remains insufficiently defined in educational science and Lithuanian education policy.

The aim of the study is to develop a theoretical model explaining how distinctive education is formed and functions in a community-based school. The research was conducted using qualitative grounded theory methodology. Data were collected through semi-structured interviews and analysed through theoretical sampling, constant comparison, coding, memo writing, and theoretical saturation. The study involved participants occupying different positions within small community-based schools.

The findings reveal that distinctive education cannot be understood merely as a set of methods or as a formal type of alternative schooling. Rather, it emerges as a living educational ecosystem created within a community, where curriculum, relationships, environment, the child's well-being, the teacher's stance, parental participation, and organisational agreements function as interconnected elements. The central category developed in the thesis defines distinctive education as a safe environment for a child's growth, grounded in relationships, nature, and community. In this environment, the child is accepted as they are, learning is connected with life and experience, and freedom is accompanied by responsibility. The study also shows that distinctiveness is not a self-sustaining quality of a school; it needs to be continuously reflected upon and protected from formalisation and excessive academisation.



Turinys

Įvadas.....	4
Alternatyvaus ugdymo samprata edukologijoje.....	8
Alternatyvus, netradicinis ir savitas ugdymas Lietuvos švietimo kontekste	13
Savito ugdymo konceptualizavimo poreikis edukologijoje.....	20
Grindžiamosios teorijos metodologija ir tyrimo organizavimas.....	25
Tyrimas: savito ugdymo konceptualizacija	39
Diskusija ir Išvados	49
Šaltiniai	55
Priedai	57-100



Išvadas

Pastaraisiais dešimtmečiais Lietuvoje vis aktyviau reiškiasi ugdymo formų įvairovė, ypač ryški alternatyvaus ir bendruomeninio ugdymo plėtra. Vis daugiau tėvų ir pedagogų renkami netradicinio ugdymo kryptis – Montessori, Valdorfo, Reggio Emilia – arba kuria savitus, lokaliai formuojamus ugdymo modelius, integruojančius skirtingas filosofines, sociokultūrines ar psichologines prielaidas. Tokios iniciatyvos išryškina besikeičiančius visuomenės lūkesčius švietimui, kurio centre vis dažniau atsiduria ne centralizuotas ugdymo turinys, bet vaiko unikalumas, bendruomeniškumas, ryšys su aplinka ir holistinis ugdymas.

Alternatyvios mokyklos Lietuvoje neretai remiasi Valdorfo ar Montessori principais, tačiau daugėja ir tokių ugdymo įstaigų, kurios kuria savitą, bendruomenėje susiformavusią ugdymo filosofiją, nepatenkančią į jokią standartizuotą pedagoginę sistemą. Tokia praktika, apibrėžiama kaip savitas ugdymas, vis dar neturi aiškaus teorinio ar teisinio statuso, nors realiai veikia ir plečiasi.

Savito ugdymo sąvoka, kaip analitinė bei praktinė kategorija, šiuo metu nėra nuosekliai apibrėžta nei švietimo moksle, nei Lietuvos švietimo politikos dokumentuose. Nors nacionaliniuose dokumentuose (*Netradicinio ugdymo koncepcija*, 2010; Lietuvos Respublikos švietimo įstatymas, 2011) aptariamas netradicinis ugdymas, kuris apibrėžiamas kaip ugdymas, vykdomas pagal formaliojo ar neformaliojo ugdymo programas, grindžiamas savita pedagogine sistema ar jos elementais, tačiau savito ugdymo kaip fenomeno apibrėžimo laukas išlieka fragmentiškas.

Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro įsakymu patvirtintoje *Netradicinio ugdymo koncepcijoje* (2010) aiškiai įvardijama, kad netradicinis ugdymas gali būti grindžiamas



alternatyviomis pedagoginėmis sistemomis, tokiomis kaip Montessori ar Valdorfo, kurios Lietuvoje turi formalų pripažinimą. Tačiau dokumentas iš esmės palieka atvirą klausimą, kaip apibrėžti kitus ugdymo modelius, kurie nėra paremti viena konkrečia tradicine sistema, bet formuojasi kaip bendruomeniškai kuriamos praktikos. Tai atskleidžia esminę problemą: valstybiniu lygmeniu dalis ugdymo filosofijų yra institucionalizuotos ir apibrėžtos, tačiau sparčiai augantis mažų bendruomeninių mokyklų sektorius kuria savitus ugdymo modelius, kurie neatitinka aiškiai apibrėžtų programinių kategorijų.

Tarptautiniu mastu alternatyvus ugdymas įvardijamas kaip tradicinei švietimo sistemai alternatyvi kryptis, suteikianti galimybę rinktis atitinkamą ugdymo filosofiją ir ją įgyvendinančią mokyklą (Miller, 2007; Neill, 1960). N. Černiauskaitė (2012) pažymi, kad „vis labiau ryškėja kitokio – alternatyvaus – ugdymo(si) poreikis“, kurio esmė yra ne tik metodų, bet ir vertybinės bei filosofinės orientacijos įvairovė (p. 73). Jos teigimu, alternatyvi mokykla dažniausiai atsiranda tuomet, kai tradicinė nebegali atliepti tam tikros grupės ugdymo poreikių – tokiu būdu formuojasi „švietimo užribyje“ esantys, bet tvarią vertę kuriantys modeliai.

Savito ugdymo fenomenas yra būtent toks – lokaliuose mokyklų bendruomenėse gimstantis ugdymo modelis, paremtas ne iš anksto parengta pedagogine sistema, o formuojamas per kasdienę praktiką, pasaulėžiūrą ir socialinę veikimą. Tai yra vietoje kuriama, gyva praktika, priklausanti nuo bendruomenės pasaulėžiūros, ugdymo filosofijos, santykio su gamta ir vaikais.

Tyrimo aktualumas kyla iš sparčiai plintančių savitų ugdymo praktikų Lietuvoje (priedas Nr. 2). Šalyje daugėja mažų, bendruomeninių mokyklų, siekiančių kurti savitus ugdymo modelius, tačiau „savitas ugdymas“ nėra apibrėžta sąvoka, o empirinių tyrimų šioje srityje trūksta. Tai sudaro pagrindą tyrimo problemai: kaip šis ugdymo savitumas realiai formuojasi kasdienėje mokyklos veikloje, kokie procesai palaiko ar griauja jo vientisumą.

Šiame tyrime pasirinktos dešimt mokyklų, kurios atitinka šiuos kriterijus:

- alternatyvus valdymo būdas (pvz., sociokratija);
- bendruomeninė mokyklos struktūra;
- sąlyginai nedidelis mokinių skaičius;



- ugdymas gamtoje ir apie gamtą;
- holistinis požiūris į ugdymą .

Svarbu pabrėžti ir tyrėjo poziciją: šio darbo autorė yra vienos alternatyvios mokyklos bendrasteigėja ir praktikuojanti savito ugdymo kūrėja, taip pat mažų bendruomeninių mokyklų tinklo narė, siekianti, kad savito ugdymo koncepcija Lietuvoje būtų apibrėžta ir patvirtinta valstybiniu mastu, analogiškai kaip Valdorfo ar Montessori programos.

Ši tyrėjo pozicija leidžia tyrimą grįsti ne tik akademinio intereso, bet ir praktiniu siekiu užpildyti spragą tarp idėjos ir realaus ugdymo veikimo. Praktinė nauda slypi būtent tarp konceptualios idėjos „savitas ugdymas“ ir jos realaus įgyvendinimo.

Tyrimo objektas – savito ugdymo koncepcija ir jos formavimosi procesas bendruomeninių mokyklų veikloje.

Tyrimo tikslas - sukurti teorinį modelį, paaiškinantį, kaip formuojasi ir veikia „savitas ugdymas“ bendruomeninėje mokykloje.

Tyrimo uždaviniai

Siekiant įgyvendinti tyrimo tikslą, keliami šie uždaviniai:

1. Išanalizuoti alternatyvaus ir netradicinio ugdymo sampratos raidą edukologijos teorijoje ir švietimo dokumentuose.
2. Atskleisti, kaip skirtingi bendruomeninių mokyklų dalyviai supranta „savito ugdymo“ esmę.
3. Ištirti, kaip savito ugdymo idėja veikia kasdienes sprendimus ir sąveikas mokyklos gyvenime.
4. Identifikuoti procesus, palaikančius arba keliančius įtampą tarp ugdymo idėjos ir praktikos.
5. Remiantis grindžiamąja teorija sukurti teorinį modelį, apibūdinantį savito ugdymo konceptualizaciją.

Tyrimas vykdomas taikant kokybinę metodologiją – grindžiamąją teoriją (Grounded Theory), kurios tikslas yra generuoti teoriją iš duomenų, o ne tikrinti iš anksto suformuluotas



hipotezes (Glaser & Strauss, 1967). Duomenys renkami pusiau struktūruotų interviu metodu, taikant teorinę atranką, nuolatinį duomenų lyginimą ir teorijos prisotinimo principą

Numatomos tyrimo implikacijos

- **Teorinė reikšmė** – sukurti savito ugdymo teorinį modelį.
- **Praktinė reikšmė** – pateikti įžvalgas bendruomeninėms mokykloms, siekiančioms kurti savitą ugdymą.
- **Politikos lygmens reikšmė** – inicijuoti diskusiją dėl savito ugdymo koncepcijos įteisinimo Lietuvoje, siekiant sudaryti prielaidas tokio ugdymo modelio pripažinimui.



Alternatyvaus ugdymo samprata edukologijoje

Alternatyvaus ugdymo sampratos daugialypiškumas. Pastaraisiais dešimtmečiais edukologijos moksle vis daugiau dėmesio skiriama ugdymo įvairovei, mokyklos transformacijai bei alternatyvių ugdymo formų plėtrai. Ši tendencija siejama su augančiu poreikiu individualizuotam, lankstesniam, bendruomeniškesniam ir į vaiko poreikius orientuotam ugdymui. OECD dokumentuose pabrėžiama, kad šiuolaikinis ugdymas vis labiau orientuojamas į personalizuotą mokymąsi, mokinio veiklumą (student agency), individualius poreikius bei mokymosi prasingumą (OECD, 2006; OECD, 2030). OECD projekte „Future of Education and Skills 2030“ akcentuojama, kad ateities švietimo sistemos turi kurti personalizuotas mokymosi aplinkas, stiprinančias mokinių savarankiškumą, įsitraukimą ir gebėjimą aktyviai kurti savo mokymosi procesą.

Lietuvoje taip pat stebima nevalstybinio ugdymo plėtra. Statistikos departamento duomenimis, 2013–2023 m. nevalstybinių bendrojo ugdymo mokyklų skaičius Lietuvoje nuosekliai augo. 2012 m. Lietuvoje veikė apie 32 privačios bendrojo ugdymo mokyklos, o 2024/2025 m. jų skaičius siekė apie 90. Kartu didėjo ir jose besimokančių mokinių skaičius. Šie pokyčiai rodo augančią ugdymo formų įvairovę bei visuomenės poreikį skirtingoms ugdymo organizavimo praktikoms (Lietuvos statistikos departamentas, 2023).

Dalis šių mokyklų savo veiklą grindžia Montessori, Valdorfo, demokratinio, patirtinio ar bendruomeninio ugdymo principais. Nors oficiali nacionalinė statistika alternatyvių pedagoginių kryptių atskirai nefiksuoja, Švietimo, mokslo ir sporto ministerijos dokumentuose bei netradicinio ugdymo koncepcijoje pripažįstama pedagoginių sistemų ir ugdymo modelių įvairovės svarba Lietuvos švietimo sistemoje (Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministerija, 2010).

Papildomai šią kryptį atspindi ir OECD duomenys, rodantys, kad daugelyje Europos šalių didėja ugdymo organizavimo įvairovė bei valstybės finansuojamų nepriklausomų mokyklų dalis. Pavyzdžiui, Nyderlanduose apie 75 proc. mokinių mokosi valstybės finansuojamose nepriklausomose mokyklose, Belgijoje – daugiau nei pusė mokinių, o Ispanijoje – apie 30 proc. mokinių (OECD duomenų analizė).



Ugdymo įvairovės plėtrą atspindi ir instituciniai pokyčiai Europos šalyse. OECD duomenimis, privačiose ar valstybės finansuojamose nepriklausomose mokyklose mokosi apie penktadalis OECD šalių mokinių, o kai kuriose Europos valstybėse šis skaičius yra ženkliai didesnis. Pavyzdžiui, Nyderlanduose apie 75 proc. mokinių mokosi valstybės finansuojamose nepriklausomose mokyklose, Belgijoje – daugiau nei pusė mokinių, Ispanijoje – apie 30 proc. mokinių (School Choice in the Light of the Effectiveness Differences..., OECD duomenų analizė).

Vis dėlto, nepaisant didėjančio alternatyvaus ugdymo aktualumo, mokslinėje literatūroje nėra vieningos šios sąvokos sampratos. Alternatyvus ugdymas edukologijoje apibrėžiamas nevienodai: vieni autoriai jį sieja su konkrečiomis pedagoginėmis sistemomis, kiti – su ugdymo organizavimo forma, mokyklos kultūra ar platesne ugdymo filosofija (Černiauskaitė, 2012).

Alternatyvaus ugdymo neapibrėžtumą tiksliai nusako Helen Lees mintis, jog „mes tiksliai nežinome, kas yra arba gali būti edukacinė alternatyva. Taip pat tiksliai nežinome, kam mūsų alternatyvos yra alternatyvios“ (Lees & Noddings, 2016, p. 3, cituojama pagal Engelmann, 2023). Ši įžvalga svarbi ne tik teoriniu, bet ir metodologiniu požiūriu, nes leidžia alternatyvų ugdymą suvokti ne kaip vieną aiškiai apibrėžtą pedagoginę kryptį, bet kaip daugialypį edukologinį reiškinį.

Engelmann (2023) pažymi, kad alternatyvus ugdymas dažniausiai suprantamas dvejopai:

1. kaip alternatyvios ugdymo formos formaliojo švietimo sistemoje;
2. kaip mokymasis už formalios mokyklos ribų.

Toks požiūris rodo, kad alternatyvus ugdymas edukologijoje negali būti suprantamas kaip viena vientisa pedagoginė kryptis. Veikiau tai skirtingas ugdymo filosofijas, pedagogines prieigas ir mokymosi organizavimo formas apimantis edukologinis laukas.

Todėl alternatyvus ugdymas negali būti redukuojamas vien į Montessori ar Valdorfo pedagogikas. Alternatyvumo raiška gali apimti tiek institucionalizuotas pedagogines sistemas, tiek bendruomenėse kuriamas ugdymo praktikas, kurių savitumas formuojasi per santykį, mokyklos kultūrą ir kasdienę ugdymo patirtį (Engelmann, 2023).



Alternatyvaus ugdymo pedagoginės ir filosofinės prielaidos. Alternatyviojo ugdymo ištakos siejamos su XIX a. pabaigos ir XX a. pradžios ugdymo reformų judėjimais, kritikavusiais standartizuotą, disciplinavimu ir akademinį formalizmą grindžiamą mokyklą (Spring, 2006; Valatkienė, 2008, cituojama pagal Černiauskaitė, 2012). Šios kryptys išryškino poreikį permąstyti vaiko sampratą, mokytojo vaidmenį bei patį ugdymo procesą.

Černiauskaitė (2012) pažymi, kad alternatyvios mokyklos istoriškai dažniausiai kūrėsi tada, kai tradicinė mokykla nebegalėjo atliepti konkrečių vaikų grupių poreikių. Montessori pedagogika kilo siekiant ugdyti specialiųjų poreikių vaikus, Valdorfo mokyklos formavosi po Pirmojo pasaulinio karo socialinių sukrėtimų kontekste, o JAV alternatyvios mokyklos dažnai buvo kuriamos rizikos grupės mokiniams. Tai rodo, kad alternatyvus ugdymas dažnai atsiranda kaip edukacinis atsakas į tradicinės mokyklos ribotumus.

Progresyviojo ugdymo kryptys reikšmingai prisidėjo prie šiuolaikinės edukologinės minties formavimosi. Dewey (1938) kritikavo pasyvų žinių perdavimą ir akcentavo mokymąsi per patirtį. Jo požiūriu, ugdymas turi būti grindžiamas veikimu, refleksija ir bendruomeniniu gyvenimu. Mokykla jam buvo ne žinių perdavimo institucija, bet demokratinio gyvenimo praktika.

Montessori pedagogikoje ugdymas grindžiamas vaiko savarankiškumu, individualiu tempu ir specialiai parengta ugdymosi aplinka (Montessori, 1967). Vaikas suvokiamas kaip aktyvus savo ugdymosi kūrėjas, o mokytojas – kaip lydintysis asmuo, padedantis vaikui savarankiškai konstruoti savo mokymosi patirtį.

Steiner (1995) Valdorfo pedagogikoje akcentavo visuminę žmogaus raidą – emocinę, kūrybinę, socialinę ir dvasinę. Ugdymas čia suprantamas kaip visos asmenybės augimo procesas, kuriame svarbus ritmas, estetika, kūryba ir santykis.

Freire (1970) teigė, kad ugdymas turi būti grindžiamas dialogu, refleksija ir kritinio sąmoningumo ugdymu, o ne vien žinių perdavimu. Jis kritikavo vadinamąjį „bankinį ugdymo modelį“, kuriame mokytojas laikomas žinių „indėlininku“, o mokiniai – pasyviais informacijos gavėjais. Pasak Freire, prasmingas ugdymas vyksta per dialoginį santykį, kai besimokantieji aktyviai dalyvauja kuriant žinias ir interpretuojant savo patirtį (Freire, 1970).



Nors šių autorių pedagoginės kryptys skiriasi, jas vienija kelios esminės edukologinės nuostatos:

- orientacija į vaiką kaip aktyvų ugdymosi dalyvį;
- santykio svarba ugdymo procese;
- mokymasis per patirtį;
- bendruomeniškumo reikšmė;
- individualios raidos pripažinimas;
- kritiškas požiūris į standartizuotą ugdymą.

Todėl alternatyvų ugdymą galima suvokti kaip platesnę edukologinę paradigmą, orientuotą į prasmingą, santykiu ir patirtimi grindžiamą ugdymo procesą.

Alternatyvus ir tradicinis ugdymas: opozicija ar kontinuumas? Alternatyvus ugdymas dažnai apibrėžiamas per santykį su tradicine mokykla. Tradicinis ugdymas dažniausiai siejamas su:

- centralizuotu ugdymo turiniu;
- standartizuotu vertinimu;
- mokytojo autoritetu;
- disciplinos sistema;
- akademinų rezultatų prioritetu.

Tuo tarpu alternatyvus ugdymas dažniausiai akcentuoja:

- individualizaciją;
- bendruomeniškumą;
- santykį;
- lankstumą;
- patirtinį mokymąsi;
- visuminę vaiko raidą (Miller, 2007; Neill, 1960).



Vis dėlto ši skirtis nėra absoliuti. Alternatyvumo elementų šiandien galima rasti ir bendrojo ugdymo mokyklose. Projektinis mokymas, patyriminis ugdymas, refleksija, demokratiniai santykiai ar individualizuoti ugdymo metodai tampa vis dažnesne šiuolaikinės mokyklos dalimi.

Šiuolaikinėje edukologijoje dalis alternatyviojo ugdymo principų vis dažniau integruojami ir į bendrojo ugdymo sistemą. Todėl alternatyvumas šiame darbe nėra suprantamas kaip griežta opozicija tradicinei mokyklai. Veikiau jis analizuojamas kaip tam tikrų pedagoginių principų, ugdymo santykių ir mokymosi organizavimo formų raiška skirtinguose švietimo kontekstuose.



Alternatyvus, netradicinis ir savitas ugdymas Lietuvos švietimo kontekste

Alternatyvaus ugdymo samprata Lietuvos švietimo dokumentuose. Lietuvos švietimo sistemoje alternatyvus ugdymas nėra aiškiai ir nuosekliai apibrėžta sąvoka. Nacionaliniuose dokumentuose dažniau vartojamas „netradicinio ugdymo“ terminas, o praktiniame ir viešajame diskurse greta jo pasitelkiamos ir „alternatyvaus“, „savito“, „bendruomeninio“, „holistinio“ ugdymo sąvokos. Tokia terminų įvairovė rodo, kad Lietuvos edukologiniame lauke egzistuoja konceptualus neapibrėžtumas, kuris tampa reikšmingas analizuojant savito ugdymo formavimosi procesus.

Lietuvos Respublikos švietimo įstatyme ugdymas apibrėžiamas kaip „dvasinių, intelektinių ir fizinių asmens galių auginimas bendraujant ir mokant“ (Lietuvos Respublikos švietimo įstatymas, 2011). Ši samprata akcentuoja ne vien akademinių žinių perteikimą, bet ir visuminį žmogaus augimą, santykio svarbą bei asmens gebėjimą savarankiškai kurti savo gyvenimą. Tokiu požiūriu ugdymas suprantamas kaip daugialypis edukacinis procesas.

Vis dėlto nei Švietimo įstatyme, nei kituose pagrindiniuose Lietuvos švietimo dokumentuose alternatyvus ugdymas nėra konceptualiai išgrynintas kaip atskira ugdymo kryptis. Aiškiau institucionalizuota yra netradicinio ugdymo samprata.

Netradicinio ugdymo koncepcijoje (2010) netradicinis ugdymas apibrėžiamas kaip ugdymas, vykdomas pagal formaliojo ar neformaliojo švietimo programas, grindžiamas savita pedagogine sistema ar jos elementais. Dokumente kaip netradicinio ugdymo pavyzdžiai įvardijamos Montessori, Valdorfo ir Suzuki pedagogikos (Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministerija, 2010).

Toks apibrėžimas rodo, kad valstybiniu lygmeniu netradicinis ugdymas pirmiausia siejamas su jau egzistuojančiomis ir tarptautiniu mastu pripažintomis pedagoginėmis sistemomis. Kitaip tariant, alternatyvumas švietimo politikoje dažniausiai pripažįstamas tada, kai jis turi:

- aiškų filosofinį pagrindą;
- metodinę struktūrą;
- apibrėžtus ugdymo principus;



- institucionalizuotą pedagoginę tradiciją.

Tačiau toks požiūris neapima visų šiandien Lietuvoje egzistuojančių ugdymo praktikų.

Pastaraisiais metais Lietuvoje daugėja mažų bendruomeninių mokyklų, kurios savo veiklos nesiejia su viena konkrečia pedagogine sistema, tačiau kuria savitą ugdymo kultūrą. Tokiose mokyklose ugdymas dažnai grindžiamas:

- bendruomeniškumu;
- santykiu;
- refleksija;
- holistiniu požiūriu į vaiką;
- ugdymu gamtoje;
- alternatyviomis sprendimų priėmimo praktikomis.

Šios mokyklos dažnai egzistuoja tarp nusistovėjusių kategorijų: jos nėra tradicinės, tačiau kartu nepatenka ir į aiškiai institucionalizuotų netradicinių pedagogikų lauką. Todėl Lietuvos švietimo kontekste atsiranda konceptuali spraga tarp formalizuotų alternatyvių pedagogikų ir realiai veikiančių bendruomeninių ugdymo praktikų.

Alternatyvus ir netradicinis ugdymas: sąvokų santykis. Lietuvos edukologiniame diskurse alternatyvaus ir netradicinio ugdymo sąvokos dažnai vartojamos sinonimiškai, tačiau teoriškai tarp jų galima išvengti skirtumų. Terminas „alternatyvus“ semantiškai siejamas su pasirinkimu tarp skirtingų galimybių ar alternatyvų, o „netradicinis“ apibūdina tai, kas nukrypsta nuo nusistovėjusios tradicijos ar įprasto modelio (Dabartinės lietuvių kalbos žodynas, 2012; Tarptautinių žodžių žodynas, 2013). Edukologiniu požiūriu ši skirtis yra reikšminga, nes leidžia skirtingai interpretuoti ugdymo kaitą: alternatyvus ugdymas gali būti suvokiamas kaip sąmoningai pasirenkama kita ugdymo kryptis, tuo tarpu netradicinis ugdymas akcentuoja nukrypimą nuo įprastinės praktikos.

Černiauskaitė (2012) pažymi, kad alternatyvus ugdymas dažniausiai atsiranda kaip atsakas į tradicinės mokyklos ribotumus bei negebėjimą atliepti skirtingų mokinių poreikių. Autorės teigimu,



alternatyvaus ugdymo samprata priklauso nuo mokyklos keliamų tikslų bei aplinkos, kurioje ji veikia.

Šiame darbe alternatyvus ugdymas suprantamas kaip platesnė edukologinė kategorija, apimanti įvairias ugdymo filosofijas, pedagogines prieigas bei mokymosi organizavimo formas, o netradicinis ugdymas – kaip Lietuvos švietimo dokumentuose institucionalizuota šios įvairovės raiška. Toks skirties pasirinkimas svarbus dėl kelių priežasčių.

Pirma, jis leidžia teoriškai atskirti:

- pasauliniu mastu egzistuojantį alternatyviojo ugdymo lauką;
- ir Lietuvos švietimo sistemoje formalizuotas netradicinio ugdymo praktikas.

Antra, ši skirtis leidžia aiškiau analizuoti bendruomeninių mokyklų kuriamą ugdymo savitumą, kuris dažnai nebetelpa į jau egzistuojančių pedagoginių sistemų ribas.

Trečia, toks požiūris leidžia išvengti situacijos, kai visos savitos praktikos automatiškai prilyginamos jau egzistuojančioms alternatyviosioms pedagogikoms.

Savitos pedagoginės sistemos samprata. Netradicinio ugdymo koncepcijoje (2010) vartojama „savitos pedagoginės sistemos“ sąvoka. Dokumente ji siejama su pedagoginėmis kryptimis, turinčiomis aiškią filosofinę, metodinę ir organizacinę struktūrą, pavyzdžiui:

- Montessori;
- Valdorfo;
- Suzuki pedagogika.

Tai reiškia, kad valstybiniu lygmeniu savitumas dažniausiai suprantamas kaip konkrečios pedagoginės sistemos išskirtinumas.

Vis dėlto šiuolaikinių bendruomeninių mokyklų kontekste toks savitumo supratimas tampa per siauras. Dalis mokyklų savo savitumą kuria ne per vienos pedagoginės sistemos taikymą, bet per:



- bendruomenės kultūrą;
- ugdymo santykį;
- refleksiją;
- alternatyvius valdymo principus;
- požiūrį į vaiką;
- santykį su gamta;
- kasdienę ugdymo praktiką.

Tokiais atvejais savitumas reiškiasi ne kaip užbaigta metodinė sistema, bet kaip bendruomenėje kuriamas ugdymo procesas.

Ši skirtis edukologiniu požiūriu yra reikšminga, nes leidžia kelti klausimą, ar savitas ugdymas gali būti suprantamas:

- ne tik kaip pedagoginė sistema,
- bet ir kaip bendruomeninis edukacinis procesas.

Geros mokyklos koncepcija ir alternatyvumo sklaida. Analizuojant alternatyvaus ugdymo situaciją Lietuvoje svarbu aptarti ir Geros mokyklos koncepciją (2015), kuri reikšmingai pakeitė požiūrį į ugdymo kokybę bei mokyklos paskirtį.

Šiame dokumente gera mokykla apibrėžiama kaip mokykla, grindžiama:

- prasmingu mokymusi;
- mokinio pažanga;
- bendruomeniškumu;
- dialogu;
- refleksija;
- įtrauktimi;
- asmenybės branda (Švietimo ir mokslo ministerija, 2015).

Dalis šių principų artimi alternatyviojo ugdymo filosofijai, ypač:



- individualizavimo;
- santykio;
- bendruomeniškumo;
- įtraukties;
- mokinio saviraiškos srityse.

Todėl galima teigti, kad dalis alternatyviojo ugdymo idėjų šiandien integruojamos ir į bendrąją Lietuvos švietimo sistemą. Tai leidžia alternatyvumą suvokti ne kaip griežtą opoziciją tradicinei mokyklai, bet kaip tam tikrų pedagoginių principų raišką skirtinguose švietimo kontekstuose.

Ši įžvalga svarbi savito ugdymo tyrimui, nes leidžia analizuoti ne vien formalią mokyklos kategoriją, bet ir tai:

- kaip kuriama mokyklos kultūra;
- kokie santykiai formuojami bendruomenėje;
- kaip organizuojamas mokymosi procesas;
- kokios vertybės tampa ugdymo pagrindu.

Alternatyvios pedagogikos kaip konceptualizuotos ugdymo sistemos. Alternatyviojo ugdymo lauke dalis pedagoginių krypčių yra aiškiai konceptualizuotos ir institucionalizuotos. Tokios pedagogikos kaip Montessori, Valdorfo ar Reggio Emilia remiasi apibrėžta ugdymo filosofija, aiškia vaiko samprata, metodologiniu pagrindu bei nuoseklia ugdymo organizavimo logika. Jos taip pat turi:

- metodinę literatūrą;
- pedagogų rengimo sistemas;
- institucionalizuotas praktikas;
- tarptautines pedagogines bendruomenes.

Todėl šios pedagogikos edukologijoje gali būti analizuojamos kaip konceptualizuotos ugdymo sistemos.



Lietuvos Netradicinio ugdymo koncepcijoje (2010) netradicinis ugdymas taip pat daugiausia siejamas su tokiomis institucionalizuotomis pedagogikomis kaip Montessori, Valdorfo ar Suzuki pedagogika (Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministerija, 2010). Tai rodo, kad valstybiniu lygmeniu alternatyvumas dažniausiai pripažįstamas tada, kai ugdymo praktika turi aiškų teorinį ir metodinį pagrindą.

Lentelė Nr. 1

Konceptualizuotų pedagoginių sistemų ir neapibrėžtų ugdymo praktikų skirtumai

Konceptualizuotos pedagoginės sistemos	Neapibrėžtos ugdymo praktikos
Aiški ugdymo filosofija	Filosofija nėra aiškiai artikuliuota
Apibrėžta vaiko samprata	Samprata gali būti nevienalytė
Nuoseklus metodologinis pagrindas	Praktikos gali būti fragmentiškos
Apibrėžti ugdymo metodai	Metodai gali būti derinami
Institucionalizuotas pedagogų rengimas	Nėra vieningos rengimo sistemos
Aiški organizacinė struktūra	Organizacinės formos gali skirtis
Istorinė pedagoginė tradicija	Praktikos gali būti naujai besiformuojančios

Sudaryta autorės remiantis Montessori (1967), Steiner (1995), Glaser ir Strauss (1967), Charmaz (2006), Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministerija (2010).

Dalis šiuolaikinių bendruomeninių mokyklų savo veiklos neapibrėžia per vieną konkrečią pedagoginę sistemą. Tokiose praktikose gali persipinti skirtingos pedagoginės idėjos, ugdymo organizavimo principai bei mokymosi formos. Dėl to tampa sudėtinga tokias praktikas analizuoti remiantis jau egzistuojančių pedagoginių sistemų kategorijomis.



Savito ugdymo konceptualizavimo problema. Šiuolaikiniame edukologiniame lauke vis dažniau susiduriama su ugdymo praktikomis, kurios nėra aiškiai apibrėžiamos per vieną pedagoginę sistemą ar institucionalizuotą alternatyviojo ugdymo kryptį. Tokiais atvejais tampa neaišku:

- kokiomis kategorijomis tokias praktikas analizuoti;
- kaip apibrėžti jų savitumą;
- kokie teoriniai instrumentai tinkami jų analizei.

Todėl analizuojant tokias ugdymo praktikas svarbu išlaikyti teorinį atvirumą ir vengti išankstinio normatyvinio apibrėžimo. Ši nuostata ypač svarbi grindžiamosios teorijos metodologijoje, kur teorinės kategorijos formuojamos iš empirinių duomenų, o ne pritaikomos iš anksto egzistuojančioms teorinėms schemoms (Glaser & Strauss, 1967; Charmaz, 2006).

Šiame tyrime iš anksto nesiekama apibrėžti, kas yra savitas ugdymas ar kokie kriterijai jį sudaro. Teorinėje darbo dalyje autorė analizuoja, kaip edukologijoje yra konceptualizuotos alternatyvios pedagogikos, kokiais principais grindžiamos institucionalizuotos ugdymo sistemos bei kokios teorinės kategorijos naudojamos joms apibūdinti. Tačiau dalis šiuolaikinių bendruomeninių ugdymo praktikų ne visuomet aiškiai telpa į jau egzistuojančių pedagoginių sistemų ribas.

Todėl šiame tyrime grindžiamosios teorijos metodologija pasirenkama ne tik empiriniams duomenims analizuoti, bet ir kaip prieiga, leidžianti konceptualiai atsakyti į teorinėje dalyje išskylančius klausimus. Tyrime siekiama analizuoti:

- kaip pačios bendruomenės apibrėžia savo ugdymo praktiką;
- kokias reikšmes suteikia ugdymo savitumui;
- kokiais principais grindžia savo ugdymo organizavimą;
- bei kaip šios praktikos konceptualizuojamos pačių tyrimo dalyvių patirtyse ir refleksijose.

Tokiu būdu teorinė analizė šiame darbe nėra užbaigiama iš anksto pateikiamu savito ugdymo apibrėžimu. Priešingai, teorinė ir empirinė darbo dalys jungiamos grindžiamosios teorijos logika, kur konceptualizacija formuojama nuosekliai analizuojant empirinius duomenis (Glaser & Strauss, 1967; Charmaz, 2006).



Savito ugdymo konceptualizavimo poreikis edukologijoje

Konceptualizacijos reikšmė edukologiniame tyrime. Edukologijos moksle konceptualizacija svarbi ne tik kaip sąvokų apibrėžimo procesas, bet ir kaip būdas suprasti ugdymo praktikų veikimo logiką. Konceptualizuojant siekiama ne vien įvardyti reiškinių, bet ir aiškiau suprasti, kokiais principais jis grindžiamas, kaip formuojasi bei kuo skiriasi nuo kitų ugdymo praktikų.

Grindžiamosios teorijos metodologijoje konceptualizacija suprantama kaip procesas, kurio metu teorinės kategorijos formuojamos iš empirinių duomenų, o ne perkeliamos iš jau egzistuojančių teorinių modelių (Glaser & Strauss, 1967; Charmaz, 2006). Tokia prieiga ypač svarbi tada, kai tiriamas reiškinyje edukologijoje dar nėra aiškiai apibrėžtas.

Ankstesniuose darbo skyriuose aptarta, kad:

- alternatyvus ugdymas edukologijoje apibrėžiamas plačiai;
- netradicinis ugdymas Lietuvos švietimo dokumentuose daugiausia siejamas su institucionalizuotomis pedagoginėmis sistemomis;
- tačiau dalis bendruomeninių mokyklų savo veiklos neapibrėžia per vieną konkrečią pedagoginę kryptį.

Todėl šiame darbe atsiranda poreikis tyrinėti, kaip tokios ugdymo praktikos gali būti suprantamos edukologiniu požiūriu ir ar įmanoma konceptualizuoti jų veikimo logiką neprimetant iš anksto sukurtų kategorijų.

Praktikos ir teorinio apibrėžimo santykis. Edukologiniu požiūriu svarbu tai, kad ugdymo praktikos ne visuomet pirmiausia atsiranda kaip aiškiai suformuluotos pedagoginės sistemos. Dalis



ugdymo modelių pirmiausia formuojasi praktikoje, o jų teorinis konceptualizavimas atsiranda vėliau, reflektuojant jau egzistuojančią ugdymo patirtį.

Lietuvos švietimo lauke egzistuoja bendruomeninės mokyklos, kurios savo veikloje kuria savitas ugdymo praktikas, tačiau jų edukologinis apibrėžimas išlieka nepakankamai aiškus ar jų veikla ne visuomet gali būti paaiškinama remiantis jau egzistuojančių pedagoginių sistemų logika. Todėl darbe svarbu ne tik analizuoti jau egzistuojančias teorines kategorijas, bet ir tyrinėti, ar empiriniuose duomenyse atsiskleidžia savita ugdymo organizavimo logika.

Ši autorės matoma įtampa tarp praktikos ir teorinio apibrėžimo ir yra aktuali šiame darbe. Praktikoje egzistuojančios ugdymo formos nebūtinai turi aiškų edukologinį įvardijimą, nors pačios bendruomenės savo veikloje remiasi gana nuosekliomis vertybinėmis ir ugdymo nuostatomis.

Šiame kontekste tyrėjai tampa svarbu ne tik aprašyti egzistuojančias praktikas, bet ir ieškoti būdų suprasti:

- kaip bendruomenės pačios apibrėžia savo ugdymą;
- kokiais principais grindžia ugdymo organizavimą;
- kaip ugdymo idėjos veikia kasdienę praktiką;
- bei kokie procesai palaiko ar apsunkina šių praktikų veikimą.

Tyrėjo pozicija ir tyrimo aktualumas. Šio tyrimo aktualumas susijęs ne tik su teorine edukologine problema, bet ir su praktiniu tyrėjo interesu. Darbo autorė yra vienos alternatyvios mokyklos bendrasteigėja, savito ugdymo praktikė bei mažų bendruomeninių mokyklų tinklo narė. Ši patirtis leidžia matyti, kad Lietuvos švietimo lauke egzistuoja ugdymo praktikos, kurios bendruomenių yra atpažįstamos kaip savitos, tačiau edukologijoje ir švietimo dokumentuose vis dar neturi aiškesnio konceptualaus apibrėžimo.

Tyrėjai svarbu ieškoti atsakymo:

- kaip tokios ugdymo praktikos galėtų būti suprantamos edukologiniu požiūriu;
- ar jose galima įžvelgti tam tikrą ugdymo organizavimo logiką;
- bei kokiomis kategorijomis būtų galima analizuoti jų veikimą.



Šis tyrimas nėra orientuotas į iš anksto nustatyto savito ugdymo modelio patvirtinimą. Priešingai, siekiama tyrinėti, kur link veda empirinių duomenų analizė ir kaip pačios bendruomenės reflektuoja savo kuriamą ugdymo praktiką.

Tyrimo praktinė reikšmė siejasi su galimybe mažinti atotrūkį tarp praktiškai egzistuojančių ugdymo formų ir jų teorinio supratimo edukologijoje. Tikėtina, kad toks tyrimas gali būti naudingas:

- pačioms bendruomeninėms mokykloms reflektuojant savo veiklą;
- edukologiniam alternatyvaus ugdymo laukui Lietuvoje;
- bei platesnei diskusijai apie ugdymo įvairovę ir bendruomeninių mokyklų vietą švietimo sistemoje.

Tyrimo aktualumą sustiprina ir tai, kad savito ugdymo tema Lietuvoje pastaraisiais metais pradeda rasti platesniam švietimo diskurse. 2026 m. Švietimo, mokslo ir sporto ministerijoje vyko konferencija „Savito ugdymo vertės ir iššūkiai“, kurioje buvo diskutuojama apie savito ugdymo sampratą, bendruomeninių mokyklų patirtis bei tokių ugdymo praktikų vietą Lietuvos švietimo sistemoje. Konferencijoje dalyvavo švietimo bendruomenių atstovai, praktikai bei švietimo politikos lauko dalyviai.

Pats tokios konferencijos atsiradimas rodo, kad savitas ugdymas Lietuvoje palaipsniui tampa ne tik praktine, bet ir edukologiškai aktualia tema.

Konceptualizavimo ir normatyvumo problema. Analizuojant savitą ugdymą, šiame tyrime taip pat svarbu išlaikyti pusiausvyrą tarp konceptualizavimo poreikio ir ugdymo praktikos kompleksiskumo. Pernelyg ankstyvas ar griežtas reiškinių teorinis apibrėžimas galėtų apriboti teorinį jautrumą, gali susiaurinti tyrimo lauką ir nukreipti analizę į iš anksto numatytų požymių paiešką ar į jau egzistuojančių kategorijų patvirtinimą. Šio darbo autoriui svarbu išlaikyti skirtį tarp konceptualizavimo ir normatyvinio apibrėžimo. Todėl grindžiamosios teorijos metodologija leidžia konceptualizaciją kurti palaipsniui, išlaikant jautrumą praktikos įvairovei bei bendruomenių patirties kontekstualumui.



Šiame tyrime sąmoningai nesiekama iš anksto nustatyti:

- kokie požymiai apibrėžia savitą ugdymą;
- ar jis laikytinas pedagogine sistema;
- kokios praktikos gali būti laikomos savitomis;
- bei kokios ribos skiria jas nuo kitų ugdymo formų.

Tokia metodologinė pozicija svarbi grindžiamosios teorijos logikoje, nes leidžia konceptualizacijai formuotis tyrimo procese, remiantis empirinių duomenų analize.

Šiame darbe konceptualizavimas suprantamas kaip bandymas identifikuoti:

- pasikartojančius ugdymo organizavimo principus;
- bendruomenėje vykstančius procesus;
- edukacinių santykių logiką;
- bei teorines kategorijas, kurios leistų edukologiškai aiškinti tiriamąją praktiką.

Šiame tyrime savito ugdymo konceptualizavimas siejamas ne su pavienių metodų ar deklaruojamų vertybių aprašymu, bet su bandymu suprasti ugdymo organizavimo logiką. Tyrime svarbu analizuoti, kaip bendruomeninėse mokyklose priimami ugdymo sprendimai, kaip kuriami pedagoginiai susitarimai, kokį vaidmenį atlieka santykiai, bendruomenė ir požiūris į vaiką, bei kaip šie elementai susijungia į nuoseklią ugdymo praktiką.

Grindžiamosios teorijos pasirinkimo pagrindimas. Savito ugdymo konceptualizavimo problema tiesiogiai susijusi su tyrimo metodologiniu pasirinkimu. Kadangi:

- reiškinyje edukologijoje nėra aiškiai konceptualizuotas;
- egzistuojančios teorinės kategorijos ne visuomet pakankamos analizuoti bendruomenines ugdymo praktikas;
- o tyrimo tikslas susijęs su teorinio modelio kūrimu,

šiame tyrime pasirinkta grindžiamosios teorijos metodologija.



Glaser ir Strauss (1967) teigia, kad grindžiamoji teorija ypač tinkama tada, kai:

- reiškinyms mažai ištirtas;
- nėra nusistovėjusios teorijos;
- arba egzistuojančios teorijos nepaiškina praktikos.

Ši metodologija leidžia:

- neprimesti iš anksto sukurtų kategorijų;
- išlaikyti teorinį jautrumą;
- konceptualizuoti reiškinių remiantis empirine medžiaga;
- bei formuoti teoriją tyrimo procese.

Todėl šiame darbe grindžiamoji teorija pasirenkama ne tik kaip duomenų analizės metodas, bet ir kaip prieiga, leidžianti tyrinėti, kaip bendruomeninėse mokyklose formuojasi ir suprantamas savitas ugdymas.



Grindžiamosios teorijos metodologija ir tyrimo organizavimas

Tyrimo metodologinė prieiga. Šiame tyrime pasirinkta kokybinė grindžiamosios teorijos (angl. *Grounded Theory*) metodologija, nes tyrimo tikslas yra ne patikrinti iš anksto suformuluotą savito ugdymo apibrėžimą, bet konceptualizuoti savitą ugdymą remiantis mažųjų bendruomeninių mokyklų veikėjų patirtimis ir ugdymo praktikomis. Grindžiamoji teorija orientuota į teorijos generavimą iš empirinių duomenų, o ne į jau egzistuojančių teorijų patvirtinimą (Glaser & Strauss, 1967). Charmaz (2006) pažymi, kad grindžiamoji teorija leidžia analizuoti procesus, reikšmes ir sąveikas, kartu išlaikant teorinį jautrumą bei atvirumą tyrimo metu atsiskleidžiantiems konceptams.

Savitas ugdymas šiame tyrime nebuvo iš anksto apibrėžtas kaip konkreti pedagoginė kryptis, ugdymo metodika ar alternatyvus ugdymo modelis. Tyrime keliami klausimai: kaip mažųjų bendruomeninių mokyklų dalyviai supranta savitą ugdymą, kokiais principais jis grindžiamas, kokiose praktikose reiškiasi bei kokios įtampos kyla jį įgyvendinant. Šiame darbe tyrimo organizavimas grindžiamas nuosekliu perėjimu nuo empirinių interviu duomenų prie konceptualaus savito ugdymo modelio formavimo.

Tyrime vadovaujamasi pagrindiniais grindžiamosios teorijos principais, kuriuos apibrėžia Glaser ir Strauss (1967), Charmaz (2006) bei Žydžiūnaitė, Virbalienė ir Katiliūtė (2006): teorijos generavimu iš duomenų, nuolatinio lyginimo principu, teoriniu jautrumu ir teorine atranka.

Vienas svarbiausių grindžiamosios teorijos principų – teorija nėra formuluojama prieš tyrimą. Teorinės kategorijos formuojamos analizuojant empirinius duomenis ir ieškant pasikartojančių procesų, reikšmių bei sąveikų. Todėl šiame tyrime iš anksto nesiekiama nustatyti:

- kokie požymiai sudaro savitą ugdymą;
- kokia jo struktūra;
- ar jis laikytinas pedagogine sistema;
- bei kokiomis kategorijomis turėtų būti apibrėžiamas.

Teorinis modelis formuojamas palaipsniui, remiantis tyrimo dalyvių patirtimis ir jų reflektuojamomis ugdymo praktikomis.



Duomenų analizėje taikomas nuolatinio lyginimo principas, kai interviu lyginami tarpusavyje, analizuojami panašumai ir skirtumai, identifikuojamos pasikartojančios temos, formuojamos kategorijų savybės ir jų ryšiai. Šis procesas leidžia palaipsniui išgryninti pagrindinius edukacinius procesus, atsiskleidžiančius bendruomeninių mokyklų praktikoje.

Grindžiamosios teorijos metodologijoje svarbus teorinis jautrumas – gebėjimas atpažinti reikšmingus procesus ir konceptualiai interpretuoti duomenis (Glaser & Strauss, 1967). Todėl tyrimo metu dėmesys skiriamas ne tik deklaruojamoms ugdymo idėjoms, bet ir:

- ugdymo organizavimo logikai;
- sprendimų priėmimo principams;
- edukaciniams santykiams;
- bendruomenės veikimo praktikoms;
- bei tyrimo dalyvių refleksijoms apie ugdymą.

Grindžiamojoje teorijoje dalyviai atrenkami ne pagal statistinio reprezentatyvumo principą, bet pagal jų galimybę prisidėti prie besiformuojančios teorijos plėtojimo (Žydžiūnaitė et al., 2006). Todėl šiame tyrime taikoma teorinė atranka, leidžianti pasirinkti skirtingas bendruomenines mokyklas, įtraukti įvairius bendruomenės narius, gilinti besiformuojančias kategorijas bei tikslinti konceptualius ryšius tarp jų.

Tyrimo objektas ir tyrimo laukas. Tyrimo objektas – savito ugdymo konceptualizavimo procesas bendruomeninių mokyklų ugdymo praktikoje.

Tyrimo tikslas – sukurti teorinį modelį, paaiškinantį, kaip bendruomeninėse mokyklose formuojasi ir konceptualizuojamas savitas ugdymas.

Tyrimui pasirinktos mažosios bendruomeninės mokyklos, pasižyminčios:

- bendruomeniniu ugdymo organizavimu;
- savitai kuriama ugdymo kultūra;
- alternatyviais organizavimo principais;
- sąlyginai nedideliu mokinių skaičiumi;



- bei savarankiškai formuojama ugdymo kryptimi.

Svarbu pažymėti, kad tyrime iš anksto nesiekiama nustatyti, kurios mokyklos „yra“ ar „nėra“ savitos. Tyrime orientuojamasi ne į normatyvinį mokyklų vertinimą, bet į tai:

- kaip bendruomenės apibrėžia savo ugdymo praktiką;
- kokius principus akcentuoja;
- kaip organizuoja ugdymo procesus;
- bei kaip reflektuoja savo ugdymo veikimą.

Tyrimo dalyviai ir teorinė atranka. Tyrime dalyvavo septyni tyrimo dalyviai, susiję su mažosiomis bendruomeninėmis mokyklomis Lietuvoje. Dalyviai turėjo skirtingas pozicijas: mokyklų kūrėjų, dalininkų, tėvų, mokytojų, ugdymo vadovų, steigėjų, išėjusių ir sugrįžusių bendruomenės narių. Dalis dalyvių turėjo kelias persidengiančias pozicijas, kurias tyrimo metu įvardijo kaip skirtingas „kepures“.

Tyrimo imtis buvo formuojama ne siekiant statistinio reprezentatyvumo, o vadovaujantis teorinės atrankos logika. Pirmieji interviu leido pradėti formuoti pirmines kategorijas: santykį, bendrakūrą, gamtą kaip ugdymo vietą, laisvės ir ribų dermę bei mokytojo vaidmenį. Vėlesni interviu buvo renkami ir analizuojami siekiant šias kategorijas tikrinti, gilinti ir ieškoti jų ribų.

Todėl į tyrimą buvo įtraukti ne tik vienos mokyklos dalyviai, bet ir kitų mažųjų bendruomeninių mokyklų veikėjai. Tai leido tikrinti, ar formuojamos kategorijos nėra vienos mokyklos specifika, bet atsiskleidžia platesniame mažųjų bendruomeninių mokyklų lauke.

Lentelėje Nr. 2 pateikiamos tyrimo dalyvių pozicijos ir jų indėlis į teorinę atranką, o detalesnė tyrimo dalyvių ir teorinės atrankos matrica pateikiama 3 priede.



Lentelė Nr. 2

Tyrimo dalyvių pozicijos ir indėlis į teorinę atranką

Intervantas	Pozicija tyrimo lauke	Teorinis indėlis
D1	Mokyklos kūrėjas, dalininkas, tėvas	Bendrakūra, santykis, gyvos organizacijos logika
D2	Ugdymo organizatorė / mokytoja	Mokytojo vaidmuo, vertybės, ritmas, vidinio žmogaus ugdymas
D3	Dalininkas, tėvas, vaiko išėjimo patirtis	Ribos, išėjimas, savarankiškumas, bendruomenės trapumas
D4	Dalininkė, mama, išėjusi ir sugrįžusi bendruomenės narė	Mokyklos istoriškumas, vaidmenys, struktūros įtampa
D5	Kitos mažosios bendruomeninės mokyklos mokytoja / ugdymo vadovė	Mokytojo resursai, refleksyvus vertinimas, gamta kaip veikimo vieta
D6	Kitos mažosios bendruomeninės mokyklos steigėja / vadovė	Saugumas, noro mokytis auginimas, palydima laisvė
D7	Tėvų perspektyva, kelių vaikų patirtis	Vaiko savijauta kaip rezultatas, savitumo išlaikymo rizika

Duomenų rinkimas. Duomenys rinkti pusiau struktūruotų interviu būdu. Šis metodas pasirinktas todėl, kad leidžia tyrinėti:

- dalyvių patirtis;
- ugdymo praktikų reikšmės;
- bendruomenės refleksijas;
- bei ugdymo organizavimo procesus.

Vadovaujantis grindžiamosios teorijos logika, interviu klausimai nebuvo griežtai standartizuoti. Tyrimo pradžioje naudoti platūs, atviri klausimai, leidžiantys tyrimo dalyviams patiems išskirti jiems svarbias temas.



Pagrindiniai klausimų laukai buvo:

- mokyklos pasirinkimo arba kūrimo istorija;
- savito ugdymo supratimas;
- ugdymo dienos eiga;
- gamtos, kiemo ar miško reikšmė;
- bendruomenės veikimas;
- mokytojo vaidmuo;
- vertinimas;
- iššūkiai;
- bei savitumo išlaikymo klausimas.

Intervių metu dėmesys skirtas:

- ugdymo organizavimo patirtims;
- bendruomenės veikimo principams;
- sprendimų priėmimui;
- santykių kūrimui;
- kasdienėms praktikoms;
- bei ugdymo refleksijai.

Tyrimo eigai progresuojant ir formuojantis pirmosioms kategorijoms, interviu klausimai buvo tikslinami bei orientuojami į besiformuojančių konceptų gilinimą. Vėliau, pradėjus ryškėti gamtos, santykio, mokytojo vaidmens, vaiko savijautos ir savitumo formalizacijos įtampoms, interviu buvo labiau orientuoti į šių kategorijų tikrinimą.

Duomenų analizė. Duomenų analizė vyko keliais etapais.

Pirmajame etape taikytas atvirasis kodavimas. Interviu tekstai buvo skaitomi eilutė po eilutės, išskiriant prasminius vienetus ir *in vivo* kodus – pačių dalyvių vartojamas formuluotes. Tokie kodai kaip „nieko nėra gatavo“, „turi prisidėti kuriant mokyklą“, „jiems reikia to purvo“, „visapusiškas saugumas“, „noru mokytis auginimas“, „vaikas nebūtų apkalbintas“, „kad



akademiniai neužgožtų lauko“ tapo svarbiais analitiniais ženklais, leidusiais išlaikyti ryšį su duomenimis.

Pavyzdžiui, vienas intervantas mokyklos bendrakūrą apibūdino teigdamas, kad žmonės turi suprasti, jog „nieko nėra gatavo“ ir kad jie turės „prisidėti kuriant mokyklą“.

Atvirojo kodavimo pavyzdžiai pateikiami 4 priede.

Antrajame etape vyko fokusuotas kodavimas. Pirminiai kodai buvo grupuojami į dažniausiai pasikartojančius prasminius laukus. Taip pradėjo formuotis pagrindinės kategorijos:

- vaiko augimo terpė;
- gamta kaip ugdymo vieta;
- santykis;
- palydima laisvė;
- kontekstinis ir patyriminis mokymasis;
- bendruomeniškumas;
- mokytojo vaidmuo;
- savitumo išlaikymo įtampa.

Trečiajame etape taikyta ašinė analizė. Buvo ieškoma ryšių tarp kategorijų. Analizė parodė, kad gamta atsiskleidžia ne tik kaip fizinė vieta, bet ir kaip vaiko judėjimo, savarankiškumo, kūniško patyrimo ir mokymosi iš gyvenimo terpė. Santykis atsiskleidė ne tik kaip emocinis artumas, bet ir kaip saugumo, vaiko balso, vertinimo ir bendruomenės sąlyga.

Ketvirtajame etape, pasiekus pakankamą teorinį prisotinimą, pradėtas selektyvus kodavimas. Jo metu pagrindinės kategorijos buvo sujungtos aplink centrinę kategoriją:

Savitas ugdymas – tai santykiškai, gamta ir bendruomeniškumu grįsta saugi vaiko augimo terpė, kurioje vaikas priimamas toks, koks yra, mokymasis siejamas su gyvenimu ir patirtimi, laisvė palydima atsakomybe, o savitumas nuolat saugomas nuo formalizacijos ir perteklinio akademizavimo.



Fokusuoto ir ašinio kodavimo matrica pateikiama 5 priede, o memo pavyzdžiai – 6 priede.

Memo rašymas ir tyrėjo refleksyvumas. Analizės metu buvo rašomi analitiniai ir refleksiniai memo. Juose fiksuotos besiformuojančios kategorijos, tyrėjos abejonės, galimi ryšiai tarp kategorijų ir sprendimai dėl tolesnės teorinės atrankos. Memo padėjo atskirti konkrečias ugdymo praktikas nuo aukštesnio abstrakcijos lygmens kategorijų.

Tyrimo eigoje paaiškėjo, kad tokios praktikos kaip ryto ratas, trišaliai pokalbiai, veiklos gamtoje, vaikų tvarkymasis ar tėvų dalyvavimas nėra savarankiškos pagrindinės kategorijos. Jos tapo aukštesnių kategorijų raiška: santykio, vaiko balso, atsakomybės, bendruomeniškumo ar palydimos laisvės. Šis abstrakcijos lygmenų atskyrimas buvo svarbus siekiant, kad analizė nevirstų teminiu veiklų aprašymu.

Tyrėja taip pat reflektavo savo santykį su tyrimo lauku. Kadangi tyrėja pati veikia mažosios bendruomeninės mokyklos kontekste, tyrimo metu buvo svarbu sąmoningai stebėti savo išankstines prielaidas: polinkį idealizuoti savitą ugdymą, norą greitai sudėlioti aiškų modelį arba, priešingai, pasimesti tarp daugybės smulkių praktikų. Todėl tyrėjos refleksyvumas buvo naudojamas kaip metodologinis įrankis, padėjęs išlaikyti grindžiamosios teorijos principą – kategorijas kurti iš duomenų, o ne primesti iš anksto parengtą schemą.

Teorinis prisotinimas. Teorinis prisotinimas pradėjo ryškėti po penktojo interviu. Nuo šio etapo nauji interviu jau nebeformavo naujų pagrindinių kategorijų, bet tikslino jau susiformavusias. Šeštasis ir septintasis interviu veikė kaip prisotinimo tikrinimo interviu. Juose kartojosi tos pačios branduolinės kategorijos:

- santykis;
- gamta kaip ugdymo vieta;
- vaiko augimas;
- palydima laisvė;
- bendruomeniškumas;
- mokytojo vaidmuo;



- kontekstinis mokymasis;
- savitumo išlaikymo įtampa.

Septintasis interviu ypač patvirtino, kad nauji duomenys nebeperkeičia centrinės kategorijos. Tėvų perspektyva pakartojo jau ankstesniuose interviu išryškėjusias kategorijas: vaiko savijautą kaip rezultatą, gamtą kaip pasirinkimo kriterijų, laisvę su atsakomybe, mokymąsi iš daugiau pusių ir savitumo išlaikymo riziką. Dalyvė rezultatą apibūdino ne akademiniiais rodikliais, o vaiko savijauta: ar vaikui patinka, ar jis gerai jaučiasi, ar grįžta su šypsena ir nori eiti į mokyklą kitą dieną.

Prisotinimo vertinimo lentelė pateikiama 5 priede.

Darbo priedai. Šiame etape svarbu pažymėti, dėl Grindžiamosios teorijos tyrimo specifikos tyrimo detali eiga atsiskleidžia pateiktuose darbo prieduose, čia pateikiama konceptualizuota tyrimo dalis. Darbo priedų pateikimo logika, kuri atskleidžia ir tyrimo logiką:

3 priedas. Tyrimo dalyvių ir teorinės atrankos matrica. Intervantų kodai, jų pozicijos, kodėl buvo įtraukti, kokias kategorijas padėjo tikrinti.

4 priedas. Atvirojo kodavimo pavyzdžiai. Trumpa lentelė: citata – in vivo kodas – pirminė interpretacija.

5 priedas. Fokusuoto ir ašinio kodavimo matrica. Pirminiai kodai → subkategorijos → pagrindinės kategorijos → centrinė kategorija.

6 priedas. Analitinių memo pavyzdžiai. Memo apie gamtą, santykį, palydimą laisvę, bendruomenės trapumą, savitumo formalizacijos riziką.

7 priedas. Teorinio prisotinimo lentelė. Kategorijos ir požymiai, kada nustatyta, kad nauji interviu jų iš esmės nebekeitė.

8 priedas. Konceptualaus modelio plėtra. Ankstyvos schemos, ašinė schema ir galutinis ekosistemos modelis.



9 priedas. Citatų matrica pagal kategorijas. Pilna stipriausių citatų lentelė, iš kurios pagrindiniame tekste naudojamos tik atrinktos citatos.

10 priedas. GT analizės proceso santrauka. Grindžiamosios teorijos požymių įgyvendinimas tyrime.

11 priedas. Tyrėjo refleksijos ir tarpinės tyrimo išvados po kiekvieno interviu. Šis priedas parodo, kaip tyrėja judėjo grindžiamosios teorijos logika: nuo pirmųjų išpūdžių ir atvirojo kodavimo prie kategorijų formavimo, nuolatinio lyginimo, teorinės atrankos, prisotinimo stebėjimo ir galutinės konceptualizacijos.

Tyrimo etika. Atliekant tyrimą buvo laikomasi pagrindinių tyrimo etikos principų:

- savanoriško dalyvavimo;
- informuoto sutikimo;
- konfidencialumo;
- anonimiškumo;
- bei duomenų apsaugos.

Visi tyrimo dalyviai prieš interviu buvo informuoti:

- apie tyrimo tikslą;
- tyrimo temą;
- kaip bus naudojami surinkti duomenys;
- bei apie jų teisę atsisakyti dalyvauti tyrime ar neatsakyti į klausimus.

Prieš kiekvieną interviu tyrimo dalyvių buvo atsiklausiama, ar jie sutinka dalyvauti tyrime ir ar sutinka, kad pokalbis būtų įrašomas. Visi interviu dalyviai davė žodinį sutikimą dalyvauti tyrime bei būti įrašomi.

Tyrime užtikrintas dalyvių anonimiškumas – darbe nenaudojami vardai, pavardės ar kita informacija, leidžianti tiesiogiai identifikuoti konkrečius asmenis. Garso įrašai naudojami tik tyrimo analizės tikslams ir ištrinami.



Svarbu pažymėti, kad tyrimo dalyviai nerodė susirūpinimo dėl galimo atpažįstamumo. Dalis bendruomeninių mokyklų atstovų aktyviai įsitraukė į tyrimą, rekomendavo kitus bendruomenių narius pokalbiams ir siūlė kalbinti skirtingas pozicijas turinčius asmenis. Tai leido tyrime išgirsti ne tik pozityvias patirtis, bet ir:

- bendruomenėse kylančius sunkumus;
- įtampas;
- nerimą;
- konfliktus;
- bei praktinius iššūkius.

Tokiu būdu tyrime siekta išlaikyti kuo didesnę patirčių ir perspektyvų įvairiapusiškumą.

Tyrimo ribotumai

Atliekant kokybinį tyrimą svarbu reflektuoti galimus tyrimo ribotumus, kurie gali turėti įtakos duomenų rinkimui, interpretacijai bei teorinio modelio formavimuisi.

Tyrėjo pozicija ir įsitraukimas į tiriamą lauką. Vienas svarbiausių šio tyrimo ribotumų susijęs su tyrėjo pozicija. Tyrėjas yra vienos bendruomeninės mokyklos bendrasteigėjas bei aktyvus savito ugdymo lauko dalyvis.

Toks artimas santykis su tiriamu reiškiniu suteikė:

- teorinį jautrumą;
- gilų konteksto supratimą;
- galimybę lengviau užmegzti ryšį su tyrimo intervantais;
- bei pastebėti subtilius bendruomenėse vykstančius procesus.

Kita vertus, egzistavo rizika, kad:

- asmeninės patirtys;



- vertybinės nuostatos;
- ar emocinis santykis su savitu ugdymu gali turėti įtakos duomenų interpretacijai.

Dėl šios priežasties tyrimo metu nuolat taikyta refleksyvi laikysena. Tyrėjas fiksavo:

- savo mintis;
- emocines reakcijas;
- kylančias prielaidas;
- bei teorines įžvalgas tyrėjo dienoraštyje.

Tai leido stiprinti metodologinį skaidrumą ir reflektuoti savo santykį su tiriamu lauku.

Tyrimo dalyvių užimtumas. Kitas reikšmingas tyrimo ribotumas susijęs su bendruomeninių mokyklų veikimo specifika.

Daugelyje mažų bendruomeninių mokyklų steigėjai, vadovai ir mokytojai vienu metu atlieka platų funkcijų spektrą:

- administracinius;
- pedagoginius;
- organizacinius;
- bendruomenės koordinavimo;
- emocinio palaikymo;
- bei kasdienio veikimo užtikrinimo darbus.

Kadangi dauguma mokyklų yra santykinai nedidelės organizacijos, žmogiškųjų resursų jose taip pat yra mažiau. Dėl šios priežasties tyrimo dalyvių užimtumas buvo didelis, o ilgesnių refleksyvių interviu organizavimas reikalavo papildomo derinimo.

Panašus ribotumas taikytinas ir pačiam tyrėjui, kuris tyrimą vykdė derindamas su aktyvia praktine veikla bendruomeninės mokyklos kontekste.



Reiškinio neapibrėžtumas. Savitas ugdymas šiuo metu nėra aiškiai apibrėžta edukologinė kategorija. Tai vienu metu buvo ir tyrimo stiprybė, ir ribotumas.

Tyrimo metu paaiškėjo, kad dalis bendruomeninių mokyklų jau buvo bandžiusios drauge konceptualizuoti savito ugdymo sampratą bei ieškoti bendrų šio reiškinių bruožų. Viena iš mokyklų buvo parengusi savo ugdymo koncepcijos aprašą ir pateikusi jį Lietuvos Respublikos švietimo, mokslo ir sporto ministerijai, tačiau oficialaus patvirtinimo ši koncepcija negavo.

Taip pat tyrimo metu atsiskleidė, kad dalis mažų bendruomeninių mokyklų, save laikančių savitomis ar alternatyviomis, aktyviai bendradarbiauja tarpusavyje. Nors oficiali asociacija tyrimo metu dar nebuvo įsteigta, bendri darbai ir iniciatyvos jau vyko.

Šis kontekstas rodo, kad savitas ugdymas egzistuoja kaip praktinis reiškinys, tačiau jo ribos, požymiai ir santykis su kitomis alternatyvaus ugdymo formomis išlieka neapibrėžti.

Dėl šios priežasties tyrime buvo sudėtinga:

- nustatyti aiškias reiškinių ribas;
- vienareikšmiškai apibrėžti, kurios mokyklos laikytinos savitomis;
- bei atskirti savitą ugdymą nuo kitų alternatyviojo ugdymo formų.

Vis dėlto šiame tyrime sąmoningai pasirinkta šio neapibrėžtumo nemažinti iš anksto kuriant griežtas kategorijas, nes būtent jis tapo viena svarbiausių tyrimo prielaidų.

Ribotas metodų skaičius. Tyrime pagrindinis duomenų rinkimo metodas buvo pusiau struktūruoti interviu. Tyrimo metu paaiškėjo, kad siekiant giliau suprasti savito ugdymo fenomeną vertinga būtų tyrimą papildyti ir kitais kokybiniais metodais.

Papildomą vertę galėjo suteikti:

- dalyvaujantis ar nedalyvaujantis stebėjimas mokyklų kasdienybėje;
- pamokų stebėjimas;
- mokyklų internetinių svetainių analizė;



- socialinių tinklų komunikacijos analizė;
- bei dokumentų analizė.

Tokie metodai būtų leidę giliau analizuoti:

- kaip mokyklos reprezentuoja save viešojoje erdvėje;
- kaip deklaruojamos vertybės atsispindi praktikoje;
- bei kaip bendruomenės reflektuoja savo veiklą.

Vis dėlto dėl laiko ribotumo šiame magistriniame tyrime šie metodai nebuvo taikyti. Šios kryptys matomos kaip galimas tolimesnių tyrimų plėtojimo laukas.

Tyrimo lauko dinamika. Tyrimo metu atsiskleidė, kad bendruomeninės mokyklos yra itin dinamiškos organizacijos. Dalis jų:

- auga;
- plečia veiklas;
- jungia darželius ir mokyklas;
- organizuoja ugdymą šeimoje;
- kuria naujas bendruomenines iniciatyvas.

Todėl savito ugdymo praktikos tyrimo metu nuolat kito kartu su pačiomis organizacijomis. Ši dinamika reiškia, kad tyrime sukurtas teorinis modelis atspindi konkretų savito ugdymo formavimosi etapą ir negali būti laikomas galutiniu ar nekintančiu reiškiniu apibrėžimu.

Ribotas tyrimo rezultatų generalizavimas. Kadangi tyrimas atliktas taikant kokybinę grindžiamosios teorijos metodologiją, jo rezultatai nesiekia statistinio reprezentatyvumo. Tyrimo tikslas nebuvo apibendrinti visų Lietuvos mokyklų situaciją, bet:

- suprasti bendruomeninėse mokyklose vykstančius socialinius procesus;
- atskleisti reikšmių kūrimą;
- bei generuoti teorinį modelį konkrečiame savito ugdymo kontekste.



Todėl tyrimo rezultatai turėtų būti suprantami kaip kontekstualūs ir interpretuojami atsižvelgiant į konkretaus tyrimo lauko specifiką.

Papildomi tyrimo ribotumai atsiskleidę tyrimo metu. Tyrimo imtis buvo sudaryta pagal teorinės atrankos logiką, todėl ji nesiekė statistinio reprezentatyvumo. Tyrime dalyvavo skirtingas pozicijas turintys mažųjų bendruomeninių mokyklų veikėjai, tačiau ne visos galimos grupės buvo atstovaujamos vienodai. Pavyzdžiui, mokinių perspektyva šiame tyrime nebuvo tiesiogiai įtraukta, nors jos reikšmė išryškėjo per tėvų ir mokytojų pasakojimus.

Kitas ribotumas susijęs su tuo, kad viena mokykla tyrime tapo giluminiu atveju, o kitų mokyklų dalyviai buvo įtraukti teoriniam palyginimui. Tai leido konceptualizuoti savito ugdymo reiškinių plačiau, tačiau riboja galimybę daryti apibendrinimus apie visas mažąsias bendruomenines mokyklas Lietuvoje.

Taip pat tyrime tik iš dalies išplėtotą įtraukties ir specialiųjų ugdymosi poreikių tema. Ji kartojosi keliuose interviu, tačiau netapo pagrindine tyrimo ašimi, todėl galėtų būti nagrinėjama atskirame tyrime.



Tyrimas: savito ugdymo konceptualizacija

Centrinė kategorija. Atlikus septynių interviu analizę, savitas ugdymas konceptualizuojamas kaip:

santykiais, gamta ir bendruomeniškumu grįsta saugi vaiko augimo terpė, kurioje vaikas priimamas toks, koks yra, mokymasis siejamas su gyvenimu ir patirtimi, laisvė palydima atsakomybe, o savitumas nuolat saugomas nuo formalizacijos ir perteklinio akademizavimo.

Ši centrinė kategorija susiformavo jungiant visas prisotintas kategorijas. Tyrimo dalyviai savitą ugdymą apibūdino ne kaip vieną pedagoginę metodiką ar ugdymo technikų rinkinį, bet kaip visuminę ugdymo kultūrą. Šioje kultūroje svarbiausia ne tik tai, ką vaikas išmoksta, bet kokioje terpėje jis auga, kaip jaučiasi, kokius santykius patiria, kaip mokosi atsakomybės, kaip dalyvauja bendruomenėje ir kaip išsaugomas jo noras mokytis.

Toliau pateikiamos pagrindinės kategorijos, sudarančios savito ugdymo konceptualų modelį.

Vaiko augimo terpė: saugumas, savijauta ir noras mokytis. Viena stipriausių tyrime išryškėjusių kategorijų yra vaiko augimo terpė. Savitas ugdymas intervantų suprantamas ne tik kaip akademinis gebėjimų ugdymas, bet kaip sąlygų vaikui augti kūrimas. Šioje kategorijoje susijungia saugumas, savijauta, autentiškumas, noras mokytis ir vaiko skleidimasis.

Šeštojo interviu intervantė savito ugdymo poreikį siejo su tuo, kad įprastoje sistemoje nepakankamai atliepiamas vaiko „visapusiškas saugumas“ – fizinis, psichologinis ir skaitmeninis. Ji taip pat pabrėžė, kad ugdymo esmė yra ne „kalimas“, o „noras mokytis“ auginimas, nes mokymasis kiekvienam vaikui vyksta skirtingai .

Tėvų perspektyvoje ši kategorija pasirodė per vaiko savijautą. Intervantas teigė, kad šeima rezultatų „nematuoja“ tradicine prasme, bet stebi, ar vaikui patinka, ar jis gerai jaučiasi, ar nori eiti į mokyklą ir ar grįžta su šypsena .



Taigi savito ugdymo rezultatas nėra vien akademinis pasiekimas. Jis apima vaiko gyvybingumą, saugumą, norą mokytis, emocinę raišką ir gebėjimą būti savimi.

Lentelė Nr. 3

Vaiko augimo terpės subkategorijos

Subkategorija	Reikšmė
Visapusiškas saugumas	Vaiko fizinis, psichologinis, socialinis ir skaitmeninis saugumas
Noras mokytis	Natūralaus smalsumo ir vidinės motyvacijos išsaugojimas
Savo mokymosi kelias	Pripažinimas, kad vaikai mokosi skirtingai
Vaiko savijauta	Rezultatas matomas per norą būti mokykloje
Autentiškumas	Vaikui leidžiama būti tokiam, koks jis yra

Gamta kaip ugdymo vieta ir gyvenimo terpė. Gamta, kiemas, laukas ir miškas tyrime išryškėjo kaip viena labiausiai prisotintų kategorijų. Svarbu pabrėžti, kad duomenyse gamta neatsiskleidė kaip atskira pedagoginė doktrina. Ji veikiau pasirodė kaip ugdymo vieta, gyvenimo ritmas ir vaiko patyrimo terpė.

Dalyviai gamtą siejo su mokyklos atsiradimo motyvu, šeimos gyvenimo būdu, vaikų kūnišku patyrimu, judėjimu, atsakomybe už save ir galimybe mokytis realioje aplinkoje. Viena interviu gamta apibūdinta kaip ryšys, platesnis nei gamtos pažinimas: svarbu ne tik išmokti pavadinimus, bet gyventi gamtos cikle ir atrasti savo santykį su gamta. Tėvų perspektyvoje gamta siejama su paprastumu, purvu, judesiu ir vaiko autentiška patirtimi: interviu teigė, kad vaikams „nereikia visų patogumų“, jiems „reikia to purvo“.

Ši kategorija turi kelis lygmenis.



Lentelė Nr. 4

Gamtos kaip ugdymo vietos lygmenys

Gamta kaip...	Reikšmė
Fizinė vieta	Pamokos, pertraukos, šventės, žaidimai vyksta lauke, kieme, miške
Kūniška patirtis	Vaikas juda, šąla, šyla, purvinasi, išbando kūno ribas
Savarankiškumo erdvė	Vaikas mokosi atsakomybės už aprangą, kūno pojūčius, veikimą
Mokymosi vieta	Akademines žinias siejamos su realia aplinka
Gyvenimo ritmas	Sezonai, ciklai, laužas, žygiai ir šventės tampa ugdymo dalimi
Vertybinis santykis	Gamta suprantama kaip ryšys, ne tik pažinimo objektas

Taigi savito ugdymo koncepcijoje gamta yra ne priedas prie mokyklos, o viena iš jos tapatybės sąlygų.

Santykis kaip ugdymo sąlyga. Santykis buvo viena anksčiausiai išryškėjusių ir nuosekliausiai kartotų kategorijų. Tyrimo duomenyse santykis suprantamas ne tik kaip draugiškas bendravimas, bet kaip vaiko girdėjimas, pasitikėjimas, saugumas, šiltumas ir mokymosi sąlyga.

Vienas interviu santykio pirmumą prieš žinias apibūdino sakydamas, kad „susikalbėjimas yra daug svarbesnis dalykas negu žinios“. Kituose interviu santykis atsiskleidė per vaiko vidinio pasaulio matymą, tėvų–mokytojų–vaiko trikampį, trišalius pokalbius ir kasdienį suaugusiojo buvimą šalia vaiko.

Svarbu tai, kad tyrime santykis nebuvo idealizuotas. Šeštojo interviu interviu pabrėžė, kad santykis ir šiltumas reikalauja labai daug atidavimo, o „ištiesai duoti“ neįmanoma. Todėl santykis tampa ne tik savito ugdymo pagrindu, bet ir tvarumo klausimu.

Lentelė Nr. 5

Santykio dimensijos



Dimensija	Reikšmė
Vaiko girdėjimas	Matomas ne tik elgesys, bet ir vaiko būseną
Saugumas	Santykis leidžia vaikui jaustis saugiai
Vaiko balsas	Vaikas dalyvauja aptariant savo mokymąsi ir savijautą
Šiltumas	Mokykla kuriama kaip artima, ne formali erdvė
Santykio kaina	Santykis reikalauja suaugusiųjų emocinių resursų

Palydima laisvė: tarp autentiškumo ir atsakomybės. Tyrimo duomenyse laisvė niekada nepasirodė kaip beribis leidimas vaikui daryti bet ką. Priešingai, laisvė buvo siejama su atsakomybe, ribomis, susitarimais ir suaugusiojo palydėjimu.

Šeštojo interviu intervantas laisvą žaidimą apibūdino kaip vykstantį „palydint kvalifikuotam pedagogui“. Tai leidžia formuluoti svarbų savito ugdymo principą: savitas ugdymas yra ne laisvės paleidimas, bet laisvės palydėjimas.

Tėvų perspektyvoje laisvė atsiskleidė per vaiko teisę būti savimi, patirti kūno pojūčius, išbūti lauke, priimti atsakomybę už save. Intervantas pasakojo, kad vaikui buvo leista būti tokiame, koks jis yra, o tai jai tapo ženklu, kad mokykla priima vaiką autentiškai.

Lentelė Nr. 5

Palydimos laisvės požymiai

Požymis	Paaškinimas
Vaikas gali būti savimi	Vaikas nėra nuolat taisomas ar standartizuojamas
Vaikas patiria ribas	Ribos patiriamos per kūną, aplinką, santykį, taisykles
Vaikas mokosi atsakomybės	Už save, daiktus, aplinką, santykį ir mokymąsi
Suaugęs yra šalia	Ne kontroliuoja viską, bet laiko saugią terpę
Laisvė turi struktūrą	Ryto ratai, dienos ritmas, refleksija ir tvarkymasis



Kontekstinis ir patyriminis mokymasis: mokymasis iš daugiau pusių. Tyrimo duomenyse mokymasis nuosekliai atsiskleidė kaip susietas su gyvenimu, patirtimi, judesiu, gamta, žaidimu ir realiomis situacijomis. Ši kategorija neapima tik konkrečių pamokų formų; ji atskleidžia platesnę ugdymo logiką.

Viename interviu mokytoja ugdymo praktiką apibūdino kaip judesio ir akademinės žinios sujungimą. Kitame interviu tėvų perspektyva kontekstinį mokymąsi apibūdino kaip to paties dalyko palietimą „iš daugiau pusių“: per matematiką, kalbą, gamtos mokslus, rašymą, praktinį veikimą ir bendrą temą .

Tai leidžia teigti, kad savitame ugdyme mokymasis nėra suskaidomas į izoliuotus dalykus. Siekiama, kad vaikas matytų prasminius ryšius tarp temų, patirties ir gyvenimo.

Lentelė Nr. 6

Kontekstinio / patyriminio mokymosi požymiai

Požymis	Reikšmė
Integruotos temos	Skirtingi dalykai jungiami per bendrą temą
Gyvenimiškos situacijos	Mokomasi iš praktinių veiklų ir aplinkos
Judesys	Akademinis mokymasis derinamas su kūno veikla
Kūrybiškumas	Leidžiama ieškoti įvairių sprendimų būdų
Prasmė	Vaikas supranta, kam mokosi
Mokymasis iš daugiau pusių	Tas pats reiškinys patiriamas per kelis dalykus ir veiklas

Bendruomenė kaip ugdymo audinys. Bendruomeniškumas tyrime atsiskleidė kaip viena iš savito ugdymo sąlygų. Mažosiose bendruomeninėse mokyklose ugdymas kuriamas ne tik mokytojo ir vaiko santykyje, bet platesniame tėvų, mokytojų, vaikų, steigėjų, dalininkų, senųjų ir naujųjų šeimų audinyje.



Viename interviu intervantas pabrėžė, kad šeima turi suprasti ateinanti į tam tikrą sociumą ir turinti įdėti savo energijos. Kitoje mokykloje bendruomeniškumas apibūdintas kaip veikimas „vienos misijos vardan“, kai mokykla, tėvai, vaikai ir darbuotojai nėra atskiri vienetai, bet veikia bendrame vertybiniame lauke.

Vis dėlto tyrimas parodė ir bendruomeniškumo trapumą. Augant mokyklai, bendruomenė tampa mažiau susiklijavusi, nauji žmonės ne visada įsitraukia savaime, o tėvų dalyvavimui reikia aiškių kvietimo formų. Paskutiniame interviu intervantas pabrėžė, kad tėvai gali būti mokyklos draugai, tačiau jiems reikia parodyti paprastus būdus įsitraukti.

Lentelė Nr. 7

Bendruomeniškumo dimensijos

Dimensija	Reikšmė
Šeimų dalyvavimas	Tėvai nėra tik paslaugos gavėjai
Bendros veiklos	Talkos, šventės, žygiai, mainai, renginiai
Bendrakūra	Mokykla kuriama per žmonių indėlius
Senas branduolys	Ilgalaikiai nariai saugo kultūrą
Naujų narių įtraukimas	Reikia aiškių ir paprastų kvietimo formų
Mastelio įtampa	Augant mokyklai bendruomeniškumas keičiasi

Vertinimas kaip refleksija ir vaiko balsas. Vertinimas tyrime atsiskleidė kaip refleksyvus ir santykinis procesas. Savitame ugdyme vertinimas nėra tik pasiekimų matavimas; jis apima vaiko savivoką, gebėjimą kalbėti apie mokymąsi, emocijas ir augimą.

Penktojo interviu intervantas pasakojo apie trišalius įsivertinimo pokalbius, kuriuose dalyvauja tėvai, vaikas ir mokytojas. Vaikas ruošiasi pokalbiui, skaito mokytojų laiškus, renkasi darbus ir įsivertina tiek akademines, tiek minkštąsias kompetencijas. Mokyklos tikslas – kad didžiąją pokalbio dalį kalbėtų pats vaikas.



Tėvų perspektyvoje ši praktika buvo įvardyta kaip svarbi todėl, kad vaikas nebūtų „apkalbėtas“, bet pats dalyvautų aptariant savo mokymąsi ir savijautą.

Lentelė Nr. 8

Refleksyvaus vertinimo požymiai

Požymis	Reikšmė
Trišaliai pokalbiai	Vaikas, tėvai ir mokytojas dalyvauja kartu
Vaiko balsas	Vaikas kalba apie save, o ne tik klausosi kitų vertinimo
Mokytojų laiškai	Skirtingi mokytojai pateikia vaikui asmeninį grįžtamąjį ryšį
Portfolio	Vaikas renkasi darbus ir mokosi matyti savo augimą
Emocijų įvardijimas	Vertinimas apima ne tik akademiką, bet ir savijautą

Mokytojo ir suaugusiojo vaidmuo. Mokytojas tyrime atsiskleidė kaip vienas svarbiausių savito ugdymo veikėjų. Mokytojas nėra tik programos įgyvendintojas. Jis yra santykio kūrėjas, laisvės palydovas, vaiko stebėtojas, ugdymo terpės laikytojas ir vertybinis pavyzdys.

Viename interviu pabrėžta, kad iš tradicinės sistemos atėjusiam mokytojui reikia daug ką „atmokti“ – laukti nurodymų, mokyti tik klasėje, remtis popieriumi ir rašikliu kaip pagrindinėmis mokymo priemonėmis. Kitame interviu mokytojo tinkamumas siejamas ne tik su formalios kvalifikacijos turėjimu, bet ir su tuo, kad „akys žiba“, yra noro ir žmogus tiki tomis pačiomis vertybėmis.

Drauge mokytojo vaidmuo turi ir tvarumo riziką. Per didelis asmeninis įsitraukimas, stiprus susitapatinimas su klase ir nuolatinis santykio laikymas gali vesti į perdegimą. Todėl savito ugdymo tvarumui būtina sąlyga - ne tik reikalauti iš mokytojo kūrybiškumo ir atsидavimo, bet ir saugoti jo resursus.



Savitumo išlaikymo įtampa. Galutinėje analizėje svarbiausia tapo savitumo išlaikymo įtampa. Tyrimo duomenys rodo, kad savitas ugdymas nėra kartą sukurtas ir stabilus modelis. Jį reikia nuolat reflektuoti, saugoti ir atnaujinti.

Paskutiniame interviu intervantas aiškiai įvardijo riziką, kad mokykla gali „nueiti lengviausiu keliu“, pernelyg pasikliauti vadovėliais, pratybomis ir standartizuotu akademiniu ritmu. Jis pabrėžė, kad svarbu, jog akademiniai dalykai neužgožtų veikimo lauke ir savitos mokyklos logikos.

Ši įtampa kartojosi ir ankstesniuose interviu: bendruomenės trapumas, mokytojų resursai, struktūros poreikis, organizacijos augimas, tėvų įsitraukimo silpnėjimas, specialiųjų poreikių atliepimo ribos.

Lentelė Nr. 9

Pagrindinės savito ugdymo įtampos

Įtampa	Paaškinimas
Gyvumas ↔ struktūra	Mokyklai reikia gyvumo, bet ir aiškos organizacinės struktūros
Gamta ↔ akademizavimas	Akademiniai tikslai neturi užgožti buvimo gamtoje
Laisvė ↔ atsakomybė	Vaiko laisvė turi būti palydima atsakomybe
Santykis ↔ resursai	Artimas santykis reikalauja daug suaugusiųjų energijos
Bendruomenė ↔ augimas	Didėjant mokyklai bendruomeniškumas keičiasi
Savitumas ↔ formalizacija	Augant struktūrai kyla rizika prarasti pirminį savitumą



Konceptualus savito ugdymo modelis. Grindžiamosios teorijos tyrime būtina parodyti ne tik kategorijų sąrašą, bet ir jų tarpusavio ryšius. Šiame tyrime savito ugdymo modelis vaizduojamas kaip **ekosistema**, nes tyrimo duomenyse savitas ugdymas atsiskleidė ne kaip linijinis procesas, o kaip tarpusavyje priklausomų elementų visuma.

Paveikslas Nr. 1

Savito ugdymo ekosistemos modelis





Šis modelis rodo, kad savitas ugdymas kyla iš keturių tarpusavyje susijusių pamatinių laukų: vaiko, gamtos, santykio ir bendruomenės. Šie laukai sukuria saugią vaiko augimo terpę. Joje laisvė nėra savieiga, bet palydima atsakomybe, o mokymasis vyksta per kontekstą, patirtį, gyvenimiškas situacijas ir prasminius ryšius. Visą sistemą nuolat veikia tvarumo įtampos: formalizacija, akademizavimas, bendruomenės augimas, suaugusiųjų resursų ribos.

Detalesnė kategorijų ryšių schema ir selektyvaus kodavimo matrica pateikiamos **6 priede**.



Diskusija ir išvados

Diskusija

Šio darbo tikslas buvo sukurti teorinį modelį, paaiškinantį, kaip formuojasi ir veikia savitas ugdymas bendruomeninėje mokykloje. Teorinėje darbo dalyje išryškėjo, kad alternatyvaus, netradicinio ir savito ugdymo sąvokos Lietuvos edukologiniame ir švietimo politikos lauke nėra iki galo nusistovėjusios. Netradicinio ugdymo samprata dokumentuose dažniausiai siejama su jau institucionalizuotomis pedagoginėmis sistemomis, tokiomis kaip Montessori, Valdorfo ar Suzuki pedagogika, tačiau dalis šiuolaikinių bendruomeninių mokyklų savo ugdymo savitumą kuria ne per vieną konkrečią pedagoginę sistemą, o per bendruomenės kultūrą, santykį, refleksiją, alternatyvius valdymo principus, požiūrį į vaiką, santykį su gamta ir kasdienę ugdymo praktiką.

Tyrimo rezultatai patvirtino teorinėje dalyje išryškintą konceptualią spragą: savitas ugdymas negali būti tiksliai paaiškinamas vien per jau žinomų alternatyvių pedagogikų kategorijas. Jis taip pat nėra tik metodų rinkinys ar formali mokyklos kryptis. Tyrimo duomenyse savitas ugdymas atsiskleidė kaip gyva, bendruomenėje kuriama ugdymo ekosistema, kurioje ugdymo turinys, santykiai, aplinka, vaiko savijauta, mokytojo laikysena, tėvų dalyvavimas ir organizaciniai susitarimai veikia kaip tarpusavyje susiję elementai.

Tyrimo suformuota centrinė kategorija leidžia savitą ugdymą apibrėžti kaip santykiais, gamta ir bendruomeniškumu grįstą saugią vaiko augimo terpę, kurioje vaikas priimamas toks, koks yra, mokymasis siejamas su gyvenimu ir patirtimi, laisvė palydima atsakomybe, o savitumas nuolat saugomas nuo formalizacijos ir perteklinio akademizavimo. Ši samprata tiesiogiai siejasi su progresyviojo, patirtinio, holistinio ir bendruomeninio ugdymo idėjomis, tačiau kartu išplečia jų taikymą Lietuvos mažųjų bendruomeninių mokyklų kontekste.

Svarbu tai, kad tyrimo rezultatai savito ugdymo neidealizuoja. Priešingai, jie parodo, kad savitumas nėra savaime išliekanti mokyklos savybė. Jis reikalauja nuolatinės refleksijos, sąmoningų susitarimų, mokytojų resursų saugojimo, tėvų įsitraukimo ir gebėjimo išlaikyti pusiausvyrą tarp gyvumo ir struktūros. Tyrimo išryškėjusios įtampos — gyvumas ir struktūra, gamta ir



akademizavimas, laisvė ir atsakomybė, santykis ir resursai, bendruomenė ir augimas, savitumas ir formalizacija — rodo, kad savitas ugdymas yra ne statiškas modelis, o nuolat kuriamas procesas .

Šios įtampos leidžia giliau suprasti savito ugdymo tvarumo sąlygas. Viena vertus, bendruomeninė mokykla turi išlikti gyva, lanksti, atvira vaikų patirtims, gamtai, spontaniškiems mokymosi procesams. Kita vertus, vien gyvumo nepakanka: be aiškių susitarimų, refleksijos ritmų, mokytojų palaikymo ir bendruomenės atsakomybės savitas ugdymas gali tapti fragmentiškas, priklausomas nuo pavienių žmonių entuziazmo arba prarasti savo kryptį. Todėl savito ugdymo stiprybė yra ne struktūros nebuvimas, o tokia struktūra, kuri saugo gyvą ugdymo prasmę, bet jos neužgožia.

Teorinės analizės ir empirinio tyrimo sankirta leidžia teigti, kad savitas ugdymas šiame darbe suprantamas ne kaip alternatyva tradicinei mokyklai siaurąja prasme, bet kaip ugdymo organizavimo logika, kurioje vaiko augimas, santykis, patirtis, gamta ir bendruomenė tampa struktūriniais ugdymo elementais. Tai artima Geros mokyklos koncepcijoje pabrėžiamam prasmingam mokymuisi, mokinio pažangai, bendruomeniškumui, dialogui, refleksijai ir asmenybės brandai, tačiau tyrimo naujumas yra tas, kad šie elementai čia atskleidžiami ne kaip bendri kokybės principai, o kaip konkreti mažųjų bendruomeninių mokyklų veikimo ekosistema.

Metodologiniu požiūriu tyrimas parodė grindžiamosios teorijos tinkamumą savito ugdymo reiškiniui analizuoti. Kadangi savito ugdymo sąvoka nėra iš anksto aiškiai apibrėžta, tyrime nebuvo siekiama patikrinti jau turimo modelio. Priešingai, teorinės kategorijos buvo formuojamos iš empirinių duomenų, taikant nuolatinį lyginimą, atvirąjį, fokusuotą ir ašinį kodavimą, memo rašymą, teorinės atrankos ir prisotinimo principus. Prieduose pateikta analizės proceso santrauka ir tyrėjo refleksijos rodo, kad tyrimas buvo vykdomas judant nuo pirminių in vivo kodų prie centrinės kategorijos ir konceptualaus modelio .

Kartu svarbu pripažinti tyrimo ribotumus. Tyrimas atliktas mažųjų bendruomeninių mokyklų lauke, todėl jo rezultatai nesiekia statistinio reprezentatyvumo. Sukurtas modelis nepretenduoja būti galutiniu visų savito ugdymo praktikų apibrėžimu. Jis veikiau paaiškina, kaip savitas ugdymas formuojasi konkrečiame Lietuvos bendruomeninių mokyklų kontekste. Kadangi pačios mokyklos yra gyvos ir kintančios organizacijos, tyrime sukurtas modelis taip pat turėtų būti suprantamas kaip tam tikro savito ugdymo formavimosi etapo konceptualizacija, o ne kaip baigtinė norma.



Išvados

1. Teorinė analizė atskleidė, kad alternatyvus ugdymas edukologijoje yra daugialypė sąvoka, apimanti skirtingas ugdymo filosofijas, pedagogines prieigas ir mokymosi organizavimo formas. Lietuvos švietimo dokumentuose aiškiau institucionalizuota netradicinio ugdymo samprata, dažniausiai siejama su pripažintomis pedagoginėmis sistemomis. Tačiau mažosios bendruomeninės mokyklos kuria tokias ugdymo praktikas, kurios ne visuomet telpa į jau egzistuojančių pedagoginių sistemų ribas. Todėl savito ugdymo konceptualizavimas yra aktualus tiek edukologiniu, tiek praktiniu, tiek švietimo politikos požiūriu.
2. Tyrime savitas ugdymas konceptualizuotas kaip santykiais, gamta ir bendruomeniškumu grįsta saugi vaiko augimo terpė. Šioje terpėje vaikas priimamas toks, koks yra, mokymasis siejamas su gyvenimu ir patirtimi, o laisvė suprantama ne kaip savieiga, bet kaip palydimas atsakomybės mokymasis. Tokia samprata rodo, kad savitas ugdymas nėra atskira metodika, o visuminė ugdymo kultūra.
3. Savito ugdymo pagrindas yra vaiko augimas, suprantamas plačiau nei akademinių pasiekimų siekimas. Tyrimo dalyviai ugdymo sėkmę siejo su vaiko savijauta, saugumu, noru mokytis, savarankiškumu, emocijų raiška, gebėjimu būti santykyje, reflektuoti ir dalyvauti bendruomenės gyvenime. Tai leidžia teigti, kad savitame ugdyme akademinis mokymasis nėra paneigiamas, tačiau jis įprasminamas platesniame vaiko asmenybės augimo kontekste.
4. Tyrimas atskleidė, kad gamta, laukas, kiemas ir miškas savitame ugdyme veikia ne kaip papildoma veiklų erdvė, bet kaip viena iš struktūrinių ugdymo sąlygų. Gamta tampa mokymosi vieta, kūniškos patirties erdve, savarankiškumo ugdymo aplinka, gyvenimo ritmo dalimi ir vertybiniu santykiu su pasauliu. Todėl savitame ugdyme aplinka nėra neutrali — ji aktyviai formuoja ugdymo turinį, santykius ir vaiko patirtį.
5. Santykis tyrime išryškėjo kaip esminė savito ugdymo sąlyga. Per santykį kuriamas vaiko saugumas, girdėjimas, mokymosi motyvacija, priklausymo bendruomenei jausmas ir ugdymo prasmingumas. Tačiau santykis kartu yra ir viena didžiausių savito ugdymo tvarumo įtampų, nes jis reikalauja daug mokytojų emocinių, laiko ir profesinių resursų.
6. Mokytojas savitame ugdyme nėra tik ugdymo programos įgyvendintojas. Tyrime jis atsiskleidė kaip santykio kūrėjas, laisvės palydovas, vaiko stebėtojas, ugdymo terpės



laikytojas ir vertybinis pavyzdys. Todėl mokytojo vaidmuo savitame ugdyme yra itin reikšmingas, bet kartu pažeidžiamas. Savito ugdymo tvarumui būtina ne tik tikėtis mokytojo kūrybiškumo ir atsidavimo, bet ir sąmoningai saugoti jo resursus.

7. Bendruomenė yra viena pagrindinių savito ugdymo atramų. Tyrime ji atsiskleidė kaip ugdymo prasmės, susitarimų, pasitikėjimo ir bendros atsakomybės vieta. Vis dėlto bendruomeniškumas nėra savaime duota mokyklos savybė. Didėjant mokyklai, keičiantis tėvų įsitraukimui ar augant organizaciniams reikalavimams, bendruomeniškumą reikia nuolat palaikyti, reflektuoti ir kurti iš naujo.
8. Tyrime sukurtas savito ugdymo ekosistemos modelis parodė, kad savitas ugdymas veikia kaip tarpusavyje susijusių elementų visuma. Vaiko augimas, santykis, gamta, bendruomenė, patyriminis mokymasis, mokytojo laikysena, laisvės ir atsakomybės balansas bei savitumo saugojimas nėra atskiros dalys, bet viena kitą palaikančios ugdymo sąlygos. Pažeidus vieną elementą, kinta visa ugdymo ekosistema.
9. Esminė savito ugdymo įtampa yra jo išlaikymas augančioje ir formalėjančioje organizacijoje. Tyrimas parodė, kad savitas ugdymas gali prarasti gyvumą, jeigu pernelyg stipriai pasiduoda akademizavimui, vadovėlinei logikai, standartizuotiems ritmams ar formalioms struktūroms. Tačiau jis taip pat gali tapti netvarus, jeigu stokoja aiškių susitarimų, refleksijos ir organizacinės atramos. Todėl savitumo išlaikymas reikalauja nuolatinės pusiausvyros tarp laisvės ir struktūros.
10. Darbo tikslas pasiektas: remiantis teorine analize ir grindžiamosios teorijos tyrimu sukurtas konceptualus savito ugdymo modelis, paaiškinantis, kaip savitas ugdymas formuojasi ir veikia mažųjų bendruomeninių mokyklų kontekste. Šis modelis nėra universalus ar galutinis apibrėžimas, tačiau jis suteikia edukologinę kalbą reiškiniui, kuris praktikoje jau egzistuoja, bet iki šiol nėra pakankamai teoriškai apibrėžtas.

Pasiūlymai

1. Mažosioms bendruomeninėms mokykloms siūloma sąmoningai aprašyti savo savito ugdymo branduolį: vaiko sampratą, ugdymo tikslus, gamtos vaidmenį, laisvės ir atsakomybės santykį, bendruomenės dalyvavimo formas, mokytojo vaidmenį ir mokytojų



resursų saugojimo būdus. Toks aprašymas padėtų ne formalizuoti savitumą, o aiškiau jį suprasti, perduoti naujiems bendruomenės nariams ir apsaugoti nuo išsiskaidymo.

2. Mokykloms rekomenduojama kurti tokias organizacines struktūras, kurios palaiko savito ugdymo gyvumą, bet jo neužgožia. Tai galėtų būti reguliarūs refleksijos susitikimai, bendruomenės susitarimų peržiūros, pedagogų tarpusavio palaikymo formos, aiškūs sprendimų priėmimo principai ir tėvų įsitraukimo ritmai.
3. Savito ugdymo mokyklose svarbu sąmoningai saugoti mokytojų resursus. Rekomenduojama numatyti mokytojų supervizijas, kolegialaus palaikymo laiką, aiškias atsakomybės ribas, realistišką darbo krūvį ir erdves profesinei refleksijai. Be mokytojo vidinės atramos ir palaikymo savito ugdymo kokybė tampa pernelyg priklausoma nuo asmeninio entuziazmo.
4. Savito ugdymo rezultatų vertinimą siūloma plėsti už akademinių rodiklių ribų. Vertinant tokio ugdymo kokybę svarbu atsižvelgti į vaiko savijautą, saugumą, norą mokytis, savarankiškumą, gebėjimą reflektuoti, santykių kokybę, dalyvavimą bendruomenėje, atsakomybės augimą ir perėjimą į kitas ugdymo aplinkas patirtį.
5. Švietimo politikos formuotojams siūloma pripažinti, kad mažosios bendruomeninės mokyklos veikia kitokia organizacine ir pedagogine logika nei didelės standartinės mokyklos. Todėl jų vertinimui reikalingi ne tik formalūs atitikties kriterijai, bet ir kokybiniai ugdymo kultūros, bendruomeniškumo, vaiko saugumo, santykio, patyriminio mokymosi ir mokyklos savitumo tvarumo rodikliai.
6. Švietimo politikos lygmeniu tikslinga pradėti platesnę diskusiją dėl savito ugdymo sampratos įteisavimo ar aiškesnio apibrėžimo. Ši samprata neturėtų būti susiaurinta iki dar vienos standartizuotos pedagoginės sistemos, tačiau galėtų tapti kategorija, leidžiančia pripažinti bendruomenėse kuriamas ugdymo praktikas, kurios turi aiškų vertybinį, santykinį ir pedagoginį pagrindą.
7. Tyrėjams rekomenduojama tęsti savito ugdymo tyrimus platesniame Lietuvos mokyklų kontekste. Ateities tyrimuose būtų prasminga analizuoti vaikų patirtis savito ugdymo mokyklose, tėvų pasirinkimo motyvus, mokytojų profesinės tapatybės kaitą, savito ugdymo mokyklų augimo procesus ir vaikų perėjimą iš savito ugdymo aplinkų į kitas švietimo sistemos pakopas.



8. Pačioms savito ugdymo bendruomenėms siūloma savo praktikas ne tik vykdyti, bet ir dokumentuoti: rinkti refleksijas, aprašyti susitarimus, fiksuoti ugdymo pavyzdžius, analizuoti vaikų augimo istorijas ir bendruomenės kaitą. Tokia dokumentacija galėtų tapti pagrindu tolesniam savito ugdymo konceptualizavimui, mokyklų tarpusavio mokymuisi ir dialogui su švietimo politikos institucijomis.



Šaltiniai

Charmaz, K. (2006). Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis. SAGE Publications.

Černiauskaitė, N. (2012). Alternatyvi mokykla: samprata ir kriterijai. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 29, 73–84. <https://doi.org/10.15388/ActPaed.2012.29.1178>

Dewey, J. (1997). Experience and education. Touchstone.

Engelmann, S. (2022). Alternative(s): Better or just different? *Journal of Philosophy of Education*, 56(4), 523–534. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12702>

Freire, P. (1970). Pedagogy of the oppressed. Continuum.

Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research. Aldine.

Lees, H. E., & Noddings, N. (Red.). (2016). The Palgrave international handbook of alternative education. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/978-1-137-41291-1>

Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministerija. (2010). Dėl netradicinio ugdymo koncepcijos patvirtinimo: Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro 2010 m. kovo 5 d. įsakymas Nr. V-299. <https://www.e-tar.lt/portal/lt/legalAct/TAR.30752CF7CC4B>

Lietuvos Respublikos švietimo įstatymas, Nr. I-1489 (1991) <https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/TAIS.1480/asr>

Miller, R. (2007). What are schools for? Holistic education in American culture. Holistic Education Press.



Montessori, M. (1949). The absorbent mind. The Theosophical Publishing House.

Neill, A. S. (1960). Summerhill: A radical approach to child rearing. Hart Publishing.

OECD. (2006). Personalising education. OECD Publishing.
<https://doi.org/10.1787/9789264036604-en>

OECD. (2019). OECD Learning Compass 2030: A series of concept notes. OECD Publishing.
<https://www.oecd.org/education/2030-project/>

Steiner, R. (1995). The kingdom of childhood: Seven lectures and answers to questions given in Torquay, August 12–20, 1924. Anthroposophic Press.

Stundžia, B. (Red.). (2012). Dabartinės lietuvių kalbos žodynas. Lietuvių kalbos institutas.

Švietimo ir mokslo ministerija. (2015). Geros mokyklos koncepcija.
<https://www.e-tar.lt/portal/lt/legalAct/f2f65120a7bb11e5be7fbe3f919a1ebe>

Švietimo valdymo informacinė sistema. (n.d.). Bendrasis ugdymas.
<https://www.svis.smm.lt/bendrasis-ugdymas-2/>

Vaitkevičiūtė, V. (Red.). (2013). Tarptautinių žodžių žodynas. Žodynas.

Žydžiūnaitė, V., Virbalienė, A., & Katiliūtė, E. (2006). Grindžiamoji teorija – kokybinė edukologijos tyrimų metodologijos strategija. Pedagogika, 83, 57–63.
<https://doi.org/10.15823/p.2006.08>



Priedai:

1 priedas. Dirbtinio intelekto (DI) naudojimo deklaracija

2 priedas.

3 priedas. Tyrimo dalyvių ir teorinės atrankos matrica. Intervantų kodai, jų pozicijos, kodėl buvo įtraukti, kokias kategorijas padėjo tikrinti.

4 priedas. Atvirojo kodavimo pavyzdžiai. Trumpa lentelė: citata – in vivo kodas – pirminė interpretacija.

5 priedas. Fokusuoto ir ašinio kodavimo matrica. Pirminiai kodai → subkategorijos → pagrindinės kategorijos → centrinė kategorija.

6 priedas. Analitinių memo pavyzdžiai. Memo apie gamtą, santykį, palydimą laisvę, bendruomenės trapumą, savitumo formalizacijos riziką.

7 priedas. Teorinio prisotinimo lentelė. Kategorijos ir požymiai, kada nustatyta, kad nauji interviu jų iš esmės nebekeitė.

8 priedas. Konceptualaus modelio plėtra. Ankstyvos schemos, ašinė schema ir galutinis ekosistemos modelis.

9 priedas. Citatų matrica pagal kategorijas. Pilna stipriausių citatų lentelė, iš kurios pagrindiniame tekste naudojamos tik atrinktos citatos.

10 priedas. GT analizės proceso santrauka. Grindžiamosios teorijos požymių įgyvendinimas tyrime.

11 priedas. Tyrėjo refleksijos ir tarpinės tyrimo išvados po kiekvieno interviu. Šis priedas parodo, kaip tyrėja judėjo grindžiamosios teorijos logika: nuo pirmųjų įspūdžių ir atvirojo kodavimo prie kategorijų formavimo, nuolatinio lyginimo, teorinės atrankos, prisotinimo stebėjimo ir galutinės konceptualizacijos.



Priedas Nr. 1: Dirbtinio intelekto (DI) naudojimo deklaracija

Studentas (-ė): Inga Tamulevičiūtė

Baigiamojo darbo tema: Savito ugdymo konceptualizacija: mažųjų bendruomeninių mokyklų atvejis Lietuvoje

Vadovaudamasi/s „Dirbtinio intelekto naudojimo Vilniaus universitete gairėmis“, patvirtinu, kad rengdamas (-a) šį baigiamąjį darbą:

1. **Prisiimu atsakomybę** už viso darbe pateikto turinio kūrimą ir jo originalumą. Patvirtinu, kad generatyvinio DI įrankiai buvo naudojami tik kaip pagalbinė priemonė, o ne kaip darbo bendraautorius ar autorius.
2. **Atlikau turinio patikrą (validaciją).** Visi DI sugeneruoti faktai, nuorodos ir duomenys buvo patikrinti pirminiuose šaltiniuose.
3. **Užtikrinau duomenų saugą.** Į DI sistemas nekėliau konfidencialių tyrimo duomenų, asmens duomenų ar nepublikuotos medžiagos.
4. **Pateikiu įrodymus.** Tais atvejais, kai buvo generuojamas didesnės apimties tekstas ar turinys, visa generavimo išklotinė (transkripcija) pateikiama darbo prieduose (kaip nurodyta lentelėje žemiau).

DI įrankių naudojimo ataskaita (pildymo pavyzdys):

DI įrankis (nurodomas pavadinimas ir versija)	Naudojimo tikslas (trumpai identifikuojama, ką darėte?)	Taikymo vieta darbe (skyrius / puslapis)	Studento indėlis ir validacija (kaip pakeitėte ar patikrinote rezultatą?)	Ar pridėta išklotinė?* (Priedo Nr.)
ChatGPT-4o	Idėjų generavimas, pirminė literatūros šaltinių paieška, struktūros planavimas	Įvadas, teorinė darbo dalis	Paprašiau surasti, kiek ir kur kalbama apie alternatyvų ugdymą ir savitą ugdymą.	Ne. didelė diskusija ir vis tikslinama, vis ieškoma ir tikslinama užklausa



Elicit.org	Mokslinės literatūros paieška	1. Literatūros analizė	<i>DI pasiūlė 2 straipsnius. Patikrinau jų DOI duomenų bazėse, perskaičiau originalus ir įvertinau visų tinkamumą ir darbe juos analizavau.</i>	Netaikoma
ChatGPT-4o	Pateikiau savo parašyto darbo tyrimo memo ir įžvalgas, bei paprašiau jas sutraktuoti	Visas tekstas (Santrauka)	<i>Peržiūrėjau pasiūlymą, paprašiau pataisyti kalbą, sudėlioju savo išvadas</i>	Priedas Nr. 6 pateiktas naudojantis DI
ChatGPT-4o	Sudėjau visą teorinę dalį apie grindžiamąją teoriją ir kaip dirbau	tekstas ir komentarai	<i>Išmetė labai netvarkingai, reikėjo daug tikslinti ir eiti pažingsniui mažais žingsneliais, kol gavau rezultatą ir pati sudėlioju galutinius akcentus</i>	Priedas Nr. 10 GT analizės proceso santrauka

Papildoma informacija apie DI naudojimą (jei aktualu, galite pateikti kitą aktualią informaciją apie DI naudojimą):

*** Generavimo išklotinės teikimas darbo prieduose.** Kaip nurodyta VU Dirbtinio intelekto gairėse, tais atvejais, kai darbe panaudojama dalis didesnės apimties DI generatyvinio modelio sugeneruoto atsakymo, visas sugeneruotas tekstas turi būti pateikiamas darbo prieduose. Išsklotinė teikiama tais atvejais, tarkime, kai DI sugeneruota didesnės apimties informacija buvo adaptuota ar iš dalies panaudota rengiamame darbe. Tarkime, DI pasiūlė visą baigiamojo darbo struktūrą, kurios dalis buvo pritaikyta arba DI sugeneravo pirminę 3 straipsnių apžvalgą, kuri vėliau buvo išplėsta, papildomai analizuota ar interpretuota (ar kitas reikšmingos apimties generuotas turinys, kuris buvo panaudotas darbo rengimui).

Jei DI įrankiai nebuvo naudojami, po baigiamojo darbo temos ir studento vardo pašalinkite atitinkamus teiginius bei lentelę ir įrašykite šį sakinį: „Patvirtinu, kad rengiant baigiamąjį darbą jokie generatyviniai DI įrankiai nebuvo naudojami.“ Deklaraciją pasirašykite.

Studento (-ės) parašas:

Data: 2026 05 19



Priedas Nr. 3 Tyrimo dalyvių ir teorinės atrankos matrica

1 lentelė. Tyrimo dalyviai, jų pozicijos ir teorinis indėlis

Intervento kodas	Dalyvio pozicija tyrimo lauke	Mokyklos kontekstas	Kodėl įtrauktas į tyrimą	Kokias kategorijas padėjo formuoti / tikrinti
D1	Mokyklos kūrėjas, dalininkas, tėvas	Pagrindinis giluminis atvejis	Įtrauktas kaip vienas iš mokyklos kūrimosi, bendruomenės ir savito ugdymo pirminės vizijos liudytojų	Bendrakūra, santykis, gyva organizacija, laisvės ir ribų dermė, mokyklos savitumas kaip nuolatinis procesas
D2	Ugdymo organizatorė / mokytoja	Pagrindinis giluminis atvejis	Įtrauktas siekiant suprasti ugdymo turinio, mokytojo vaidmens, vertybių ir kasdienės pedagoginės praktikos dimensijas	Mokytojo asmenybė, vertybės kaip praktika, ritmas, vidinio žmogaus ugdymas, santykis kaip ugdymo sąlyga
D3	Dalininkas, tėvas, kurio vienas vaikas išėjo, kitas liko	Pagrindinis giluminis atvejis ir	Įtrauktas kaip ribinis atvejis, leidžiantis tikrinti savito ugdymo ribas, įtampas ir	Bendruomenės trapumas, savarankiškumas, ribų tikrinimas, patyriminis



		ribinis atvejis	išėjimo iš mokyklos patirtį	mokymasis, patirtis	išėjimo
D4	Dalininkė, mama, kūrėja, išėjusi ir sugrįžusi bendruomenės narė, turėjusi daug vaidmenų	Pagrindinis giluminis atvejis	Įtraukta dėl daugiapozicės patirties: kūrėja, mama, dalininkė, sugrįžusi bendruomenės narė	Mokykla kaip šeimų projektas, savitumas kaip mozaika, vaidmenų persidengimas, bendruomeninis valdymas, struktūros poreikis	
D5	Kitos mažosios bendruomeninės mokyklos mokytoja / ugdymo vadovė	Teorinio palyginimo atvejis	Įtraukta siekiant patikrinti, ar formuojamos kategorijos atsiskleidžia ir kitos mokyklos kontekste	Mokytojo resursai, ugdymas gamtoje, refleksyvus vertinimas, struktūra kaip laisvės atrama, mokytojo profesinis „atmokimas“	
D6	Kitos mažosios bendruomeninės mokyklos steigėja / vadovė	Teorinio palyginimo ir prisotinimo tikrinimo atvejis	Įtraukta siekiant tikrinti centrinę kategoriją, mokyklos viziją, saugumo, bendruomeniškumo ir ugdymo savitumo dimensijas	Visapusiškas saugumas, noro mokytis auginimas, palydima laisvė, gamta kaip santykis, bendruomenė kaip viena misija, santykio tvarumas	



D7	Tėvų perspektyva; kelių vaikų patirtis mažojoje bendruomeninėje mokykloje ir valstybinėje mokykloje	Teorinio prisotinimo tikrinimo atvejis	Įtraukta siekiant galutinį rezultatą, šeimoms, gamtai kaip atitikimas, pasirinkimo kriterijus, savitumo išlaikymo rizika, tėvų įtraukimo mechanizmai
----	---	--	--

2 lentelė. Teorinės atrankos eiga

Tyrimo etapas	Kas buvo daroma	Kodėl tai svarbu grindžiamajai teorijai
Pradinė atranka	Pradėta nuo mokyklos kūrėjų, dalininkų ir tėvų interviu	Siekta suprasti savito ugdymo atsiradimo motyvus ir pirminį reiškinių lauką
Kategorijų plėtra	Įtrauktos mokytojų, organizatorių, daugiapozicijų bendruomenės narių patirtys	Kategorijos tikrintos per skirtingas pozicijas: tėvų, mokytojų, dalininkų, steigėjų
Ribinių atvejų paieška	Įtraukti dalyviai, turintys išėjimo, sugrįžimo, vaiko perėjimo į kitą mokyklą patirčių	Siekta ne tik patvirtinti kategorijas, bet ir ieškoti jų ribų bei įtampų



Teorinis palyginimas	Įtraukti kitos mažosios bendruomeninės mokyklos veikėjai	Tikrinta, ar kategorijos nėra vienos mokyklos specifika
Prisotinimo tikrinimas	Paskutiniai interviu analizuoti kaip prisotinimo tikrinimo atvejai	Stebėta, ar nauji duomenys keičia centrinę kategoriją, ar tik ją tikslina



Priedas Nr. 4 priedas Atvirojo kodavimo pavyzdžiai

Šiame priede pateikiami atrinkti atvirojo kodavimo pavyzdžiai. Lentelėje rodoma, kaip iš dalyvių pasakymų buvo formuojami *in vivo* kodai ir pirminės interpretacijos.

1 lentelė. Atvirojo kodavimo pavyzdžiai

Intervantas	Intervanto citata / formulotė	<i>In vivo</i> kodas	Pirminė interpretacija
D1	„Nieko nėra gatavo.“	NĖRA GATAVO	Mokykla suvokiama kaip nuolat kuriamas procesas
D1	„Turi prisidėti kuriant mokyklą.“	KURTI KARTU	Savitas ugdymas grindžiamas bendrakūra
D1	„Santykiai yra svarbiausia.“	SANTYKIAI	Santykis kaip ugdymo pagrindas
D1	„Gyva organizacija.“	GYVA ORGANIZACIJA	Mokykla suprantama kaip organiškai kintanti sistema
D2	„Esmė ne dalykas.“	ESMĖ NE DALYKAS	Ugdymas viršija akademinį turinį



D2	„Mokytojas moko tuo, ką pats turi.“	MOKYTOJAS MOKO SAVIMI	Mokytojo asmenybė tampa ugdymo įrankiu
D2	„Vertybės pasimato sprendimuose.“	VERTYBĖS PASIMATO	Vertybės suvokiamos kaip kasdienė praktika
D3	„Kol nėra santykio, nėra akademikos.“	PIRMIAUSIA SANTYKIS	Akademiniis mokymasis priklauso nuo santykio
D3	„Vaikai tikrina ribas.“	RIBŲ TIKRINIMAS	Ribų tikrinimas kaip autonomijos ugdymas
D3	„Mokykla suvalgo aktyvius tėvus.“	BENDRUOMENĖS KANIBALIZMAS	Bendruomenės modelio tvarumo rizika
D4	„Kiekvienas žmogus atnešė savo dalyką.“	KIEKVIENAS ATNEŠĖ SAVO	Savitumas kaip žmonių indėlių mozaika
D4	„Per laiką pritampa, per laiką atsimeta.“	PRITAMPA ATSIMETA	/ Savitumo formavimasis per laiką ir atranką



D4	„Daug kepurų.“	KEPURĖS	Vaidmenų persidengimas bendruomeninėje mokykloje
D5	„Padėti augti vaikui gamtoje laimingam.“	AUGTI GAMTOJE LAIMINGAM	Gamta ir vaiko gerovė kaip mokyklos vizijos dalis
D5	„Su laisve gimsta atsakomybė.“	LAISVĖ ATSAKOMYBĖ	IR Laisvė suprantama kartu su atsakomybe
D5	„Sujungėm judesį ir akademinę žinią.“	JUDESYS AKADEMINĖ ŽINIA	IR Akademinis mokymasis siejamas su kūno veikla
D5	„Atėjusiam iš tradicinės sistemos reikia daug dalykų atmokti.“	ATMOKTI	Mokytojo profesinės laikysenos transformacija
D6	„Visapusiškas saugumas.“	VISAPUSIŠKAS SAUGUMAS	Saugumas kaip savito ugdymo pamatas
D6	„Auginimas noro mokytis.“	NORO MOKYTIS AUGINIMAS	Savitas ugdymas siekia išsaugoti mokymosi motyvaciją



D6	„Laisvas žaidimas palydant kvalifikuotam pedagogui.“	PALYDĖTA LAISVĖ	Laisvė nėra savieiga; ji palydima suaugusiojo
D6	„Mokykla būtų ne tik mokykla, bet ir kiemas.“	MOKYKLA KAIP KIEMAS	Mokykla kaip gyvenimo ir bendravimo erdvė
D7	„Jiems reikia to purvo.“	REIKIA PURVO	Gamta kaip kūniška, nepersterilizuota patirtis
D7	„Leido tam vaikui būti tokiam, koks jis yra.“	BŪTI TOKIAM, KOKS YRA	Vaiko autentiškumo priėmimas
D7	„Mes nematuojuame rezultato visai.“	NEMATUOJAME REZULTATO	Alternatyvus rezultato supratimas
D7	„Kad akademiniai neužgožtų lauko.“	AKADEMIŠKUMAS NEUŽGOŽTŲ LAUKO	Savitumo formalizacijos rizika



Priedas Nr. 5 Fokusuoto ir ašinio kodavimo matrica

Šiame priede pateikiama, kaip pirminiai kodai buvo jungiami į subkategorijas, pagrindines kategorijas ir centrinę kategoriją.

1 lentelė. Fokusuoto kodavimo matrica

Pirminiai / <i>in vivo</i> kodai	Subkategorija	Pagrindinė kategorija
„Visapusiškas saugumas“, „noro mokytis auginimas“, „savo mokymosi kelias“, „gerai noras mokytis jaučiasi“, „grįžta su šypsena“	Saugumas, savijauta,	Vaiko augimo terpė
„Mokykla gamtoj“, „gyvenimas gamtos cikle“, „jiems reikia to purvo“, „daug laiko lauke“, „kiemas“	Gamta kaip vieta, ritmas ir kūniška patirtis	Gamta kaip ugdymo vieta ir gyvenimo terpė
„Santykiai yra svarbiausia“, „tu man rūpi“, „susikalbėjimas svarbesnis negu žinios“, „nebūtų apkalbintas“	Vaiko girdėjimas, šiltumas, vaiko balsas	Santykis kaip ugdymo sąlyga



„Laisvas žaidimas palydant“, „laisvė ir atsakomybė“, „ribų tikrinimas“, „atsakomybė už save“	Laisvė su atsakomybe	Palydima laisvė
„Sujungėm judesį ir akademinę žinią“, „mokyti gyvenimo“, „iš daugiau pusių“, „kontekstinis ugdymas“	Integruotas, gyvenimiškas, patyriminis mokymasis	Kontekstinis ir patyriminis mokymasis
„Tėvai yra draugai“, „vienos misijos vardan“, „pas mus buvo šeima“, „bendruomeniškai sprendžiam“	Šeimos, tėvai, bendrakūra, tradicijos	Bendruomenė kaip ugdymo audinys
„Mokytojas moko savimi“, „atmukti“, „akys žiba“, „aišrios ribos“, „perdegimas“	Mokytojo asmenybė, transformacija, tvarumas	Mokytojo / suaugusiojo vaidmuo
„Nenuėmę lengviausių kelių“, „akademiniai neužgožtų lauko“, „struktūros reikia“, „branduolio laikymas“	Formalizacijos, akademizavimo ir struktūros įtampos	Savitumo išlaikymo įtampa

2 lentelė. Ašinio kodavimo matrica

Pagrindinė kategorija	Priežastinės sąlygos	Kontekstas	Veikimo strategijos	Pasekmės / rezultatai
-----------------------	----------------------	------------	---------------------	-----------------------



Vaiko augimo terpė	Nepakankamas saugumo individualumo atliepimas tradicinėje sistemoje	vaiko ir	Maža bendruomeninė mokykla, artimi santykiai, gamta	Kurti saugią, santykiu paremtą aplinką	Vaiko savijauta, noras mokytis, autentiškumas
Gamta kaip ugdymo vieta	Šeimų ir mokyklų poreikis vaikui būti lauke, judėti, patirti		Kiemas, miškas, laukas, sezonai, žygiai, laužai	Ugdymą organizuoti gamtoje, jungti judesį ir akademinį turinį	Kūniška patirtis, savarankiškumas, gamtos ritmas
Santykis	Vaiko vidinio pasaulio matymo poreikis		Tėvų, mokytojų ir vaikų artimas laukas	Kurti ryšį, kalbėtis, girdėti vaiką, įtraukti į vertinimą	Saugumas, pasitikėjimas, mokymosi motyvacija
Palydima laisvė	Laisvės poreikis, bet ir chaoso rizika		Vaikui suteikiama veikimo erdvė, bet yra suaugęs	Leisti rinktis, klysti, judėti, bet laikyti ribas	Atsakomybė, savarankiškumas, brandesnis veikimas
Kontekstinis / patyriminis mokymasis	Noras, kad mokymasis būtų prasmingas		Temos, gyvenimiškos	Integruoti dalykus, mokytis iš daugiau pusių	Prasminiai ryšiai, motyvacija



		situacijos, gamta, judesys		gilesnis supratimas
Bendruomenė	Šeimų poreikis ugdymą kurti kartu	Tėvai, vaikai, mokytojai, dalininkai, tradicijos	Talkos, šventės, tėvų veiklos, bendri sprendimai	Bendrakūra, priklausymo jausmas, bet ir mastelio įtampa
Mokytojo vaidmuo	Savitam ugdymui reikia daugiau nei programos vykdymo	Mokytojas veikia kaip santykio ir terpės laikytojas	Reflektuoti, kurti, palydėti, mokytis ir „atmukti“	Ugdymo gyvumas, bet ir resursų rizika
Savitumo išlaikymo įtampa	Augimas, formalūs reikalavimai, krūvis, resursų stoka	Mokykla tampa didesnė ir struktūriškesnė	Reflektuoti branduolį, saugoti gamtą, santykį, bendruomenę	Savitumas išlieka arba silpnėja per formalizaciją

3 lentelė. Selektivaus kodavimo jungtis

Centrinė kategorija	Ją sudarančios pagrindinės kategorijos
Savitas ugdymas santykiais, gamta	kaip Vaiko augimo terpė; gamta kaip ugdymo vieta; santykis; ir palydima laisvė; kontekstinis / patyriminis mokymasis;



bendruomeniškumu grįsta saugi bendruomenė; mokytojo vaidmuo; savitumo išlaikymo
vaiko augimo terpė įtampa



Priedas Nr. 6 Analitinių memo pavyzdžiai

Memo 1. Savitas ugdymas nėra metodas

Pirmųjų interviu analizė parodė, kad dalyviai savito ugdymo neapibrėžia kaip vienos pedagoginės krypties ar metodikos. Jie kalba apie procesą, santykį, bendruomenę, gamtą, laisvę, atsakomybę ir gyvą mokyklos kūrimąsi. Svarbus *in vivo* kodas „nieko nėra gatavo“ leidžia suprasti, kad savitas ugdymas nėra baigtinė sistema. Jis nuolat kuriamas ir derinamas.

Analitinė išvada: savitas ugdymas konceptualizuotinas ne kaip metodų rinkinys, o kaip gyva ugdymo kultūra.

Memo 2. Santykis kaip mokymosi sąlyga

Keliuose interviu kartojasi mintis, kad akademinis mokymasis negali vykti be santykio. Santykis nėra tik emocinis fonas. Jis kuria saugumą, pasitikėjimą, mokytojo ir vaiko bendradarbiavimą, vaiko balsą vertinime. Intervantų pasakojimuose mokymasis prasideda ne nuo turinio, bet nuo ryšio.

Analitinė išvada: santykis yra ne papildomas ugdymo elementas, o ugdymo sąlyga.

Memo 3. Gamta: vieta, ritmas ar vertybė?

Tyrimo eigoje kilo klausimas, ar gamta turėtų būti pagrindinė kategorija, ar tik ugdymo aplinka. Vėlesni interviu parodė, kad gamta veikia keliais lygmenimis: kaip fizinė vieta, kaip kūniška patirtis, kaip gyvenimo ritmas, kaip šeimos vertybių tęsinys, kaip mokymosi šaltinis. Todėl gamtos kategorijos negalima susiaurinti iki „pamokų lauke“.

Analitinė išvada: gamta yra savito ugdymo tapatybės ir veikimo terpė.

Memo 4. Palydima laisvė

Duomenyse nuolat kartojasi laisvės ir ribų įtampa. Intervantai kritikuoja muštro ir kontrolės logiką, bet kartu aiškiai sako, kad vien laisvės neužtenka. Laisvė turi būti palydima: suaugęs yra šalia, laiko



ribas, stebi vaiką, padeda reflektuoti. Todėl tinkamiausia sąvoka yra ne „laisvė“, o „palydima laisvė“.

Analitinė išvada: savitas ugdymas yra ne vaiko paleidimas, o vaiko laisvės palydėjimas atsakomybe.

Memo 5. Bendruomenė kaip stiprybė ir rizika

Bendruomeniškumas visuose interviu pasirodo kaip svarbi vertybė. Tačiau duomenys taip pat rodo bendruomenės trapumą: aktyvūs tėvai pavargsta, augant mokyklai silpnėja artumas, daug vaidmenų persidengia, ne visada aiškios atsakomybės. Bendruomenė nėra savaime stabili. Ji reikalauja struktūrų, kvietimo formų ir vaidmenų aiškumo.

Analitinė išvada: bendruomenė yra savito ugdymo audinys, bet jos tvarumas turi būti sąmoningai palaikomas.

Memo 6. Savitumo formalizacijos rizika

Vėlesniuose interviu išryškėjo rizika, kad mokyklai augant, didėjant krūviui ir formaliems reikalavimams, savitas ugdymas gali formalizuotis. Dalyviai baiminasi, kad akademiškumas gali užgožti gamtą, vadovėliai gali pakeisti kontekstinį mokymąsi, struktūra gali pakeisti gyvumą. Tai nereiškia, kad struktūra nereikalinga. Priešingai, struktūros reikia, bet ji turi palaikyti savitumą, o ne jį pakeisti.

Analitinė išvada: savito ugdymo tvarumas priklauso nuo gebėjimo derinti gyvumą ir struktūrą.

Memo 7. Prisotinimo stebėjimas

Po penktojo interviu pradėjo kartotis tos pačios kategorijos. Šeštasis ir septintasis interviu jų iš esmės nepakeitė, bet sutankino: saugumas, gamta, santykis, bendruomenė, palydima laisvė, kontekstinis mokymasis, mokytojo vaidmuo, savitumo išlaikymo įtampa. Naujos pagrindinės kategorijos nebeatsirado.



Analitinė išvada: magistrinio darbo apimtyje pasiektas pakankamas teorinis prisotinimas.



Priedas Nr. 7 Teorinio prisotinimo lentelė

1 lentelė. Teorinio prisotinimo vertinimas

Kategorija	Kada pradėjo ryškėti	Kaip kartojosi vėlesniuose interviu	Prisotinimo būklė
Vaiko augimo terpė	Nuo pirmųjų interviu per vaiko brandos, santykio ir savijautos temas	Vėlesniuose interviu išplėsta per saugumą, noro mokytis auginimą, vaiko savijautą kaip rezultatą	Prisotinta
Gamta kaip ugdymo vieta	Nuo pirmųjų interviu per mokyklos kūrimąsi gamtoje	Kartojosi kitos mokyklos mokytojų, vadovų ir tėvų interviu; gamta tapo pasirinkimo kriterijumi	Prisotinta
Santykis	Nuo pirmojo interviu	Kartojosi visuose interviu: ryšys, vaiko girdėjimas, trikampis vaikas–mokytojas–tėvai, santykio kaina	Prisotinta
Palydima laisvė	Nuo laisvės ir ribų temų pirmuose interviu	Vėliau patikslinta per atsakomybę, ribas, kvalifikuoto pedagogo palydėjimą	Prisotinta



Kontekstinis / patyriminis mokymasis	Ryškęjo per mokymąsi gamtoje, veikimą, patirtį	Paskutiniuose interviu patvirtinta kaip mokymasis „iš daugiau pusių“	Prisotinta
Bendruomenė	Nuo mokyklos bendrakūros ir šeimų dalyvavimo temų	Kartojosi kaip vertybė, bet kartu atsirado augimo, tėvų įtraukimo ir vaidmenų įtampos	Prisotinta kaip kategorija, su tvarumo įtampa
Refleksyvus vertinimas	Ryščiau iškilo penktame interviu	Patvirtinta tėvų interviu per trišalius pokalbius ir vaiko dalyvavimą	Prisotinta
Mokytojo vaidmuo	Nuo antro interviu	Kartojosi per mokytojo asmenybę, „atmokimą“, ribas, santykio laikymą, perdegimo riziką	Prisotinta
Savitumo išlaikymo įtampa	Aiškiau išryškėjo nuo trečio–ketvirto interviu	Paskutiniame interviu patvirtinta per formalizacijos, vadovėlių ir akademizavimo riziką	Prisotinta
Įtrauktis specialieji poreikiai	/ Stipriau iškilo penktame ir šeštame interviu	Tema kartojosi, bet nebuvo pagrindinė tyrimo ašis	Iš dalies prisotinta; siūlytina kaip



tolesnių tyrimų
kryptis

Organizacijos tvarumas	Ryškėjo bendruomenės išsekimą, mokytojų krūvį, vadovo resursus	per Kartojosi per santykio kainą, mokytojų perdegimą, augimo mastelį	Pakankamai prisotinta magistrinio darbo apimčiai
---------------------------	---	---	---

2 lentelė. Prisotinimo sprendimo pagrindimas

Požymis	Ar pasiektas?	Paaikškinimas
Nauji interviu nebeformuoja naujų pagrindinių kategorijų	Taip	Šeštasis ir septintasis interviu tikslino jau turimas kategorijas
Kategorijos kartojasi skirtingų dalyvių pozicijose	Taip	Tos pačios kategorijos matomos tėvų, mokytojų, vadovų, dalininkų interviu
Kategorijos kartojasi skirtingų mokyklų kontekstuose	Taip	Teorinio palyginimo interviu patvirtino pagrindines kategorijas kitoje mokykloje
Aiškėja centrinė kategorija	Taip	Savitas ugdymas kaip saugi vaiko augimo terpė



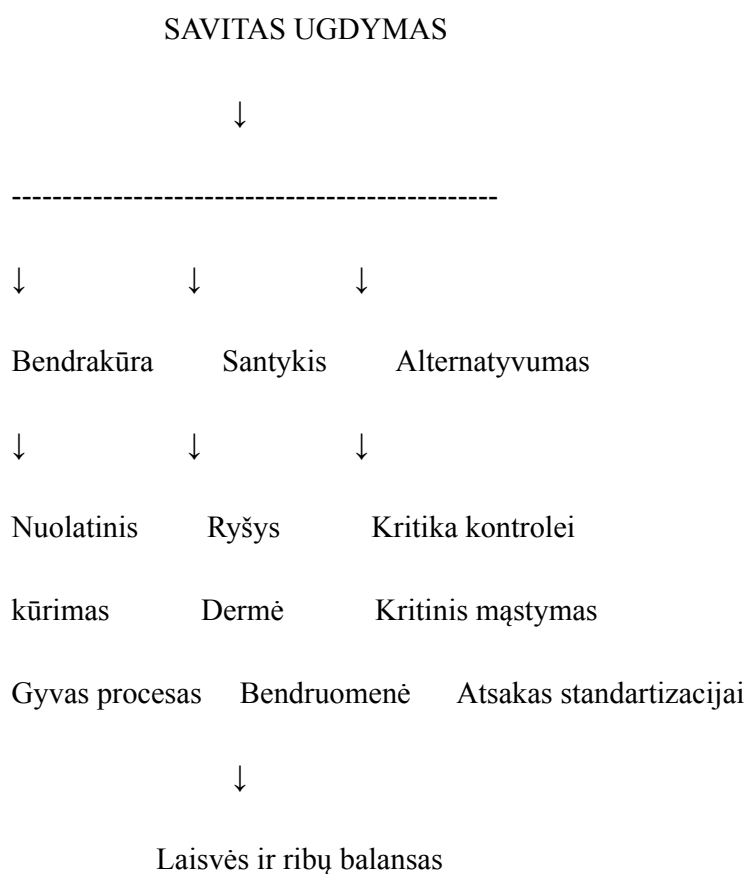
Lieka tik papildomos / ribinės Taip
temos

Įtrauktis, specialieji poreikiai, vyresnės klasės,
mokytojų perdegimas gali būti toliau tiriami
atskirai

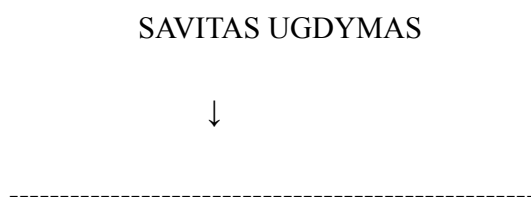


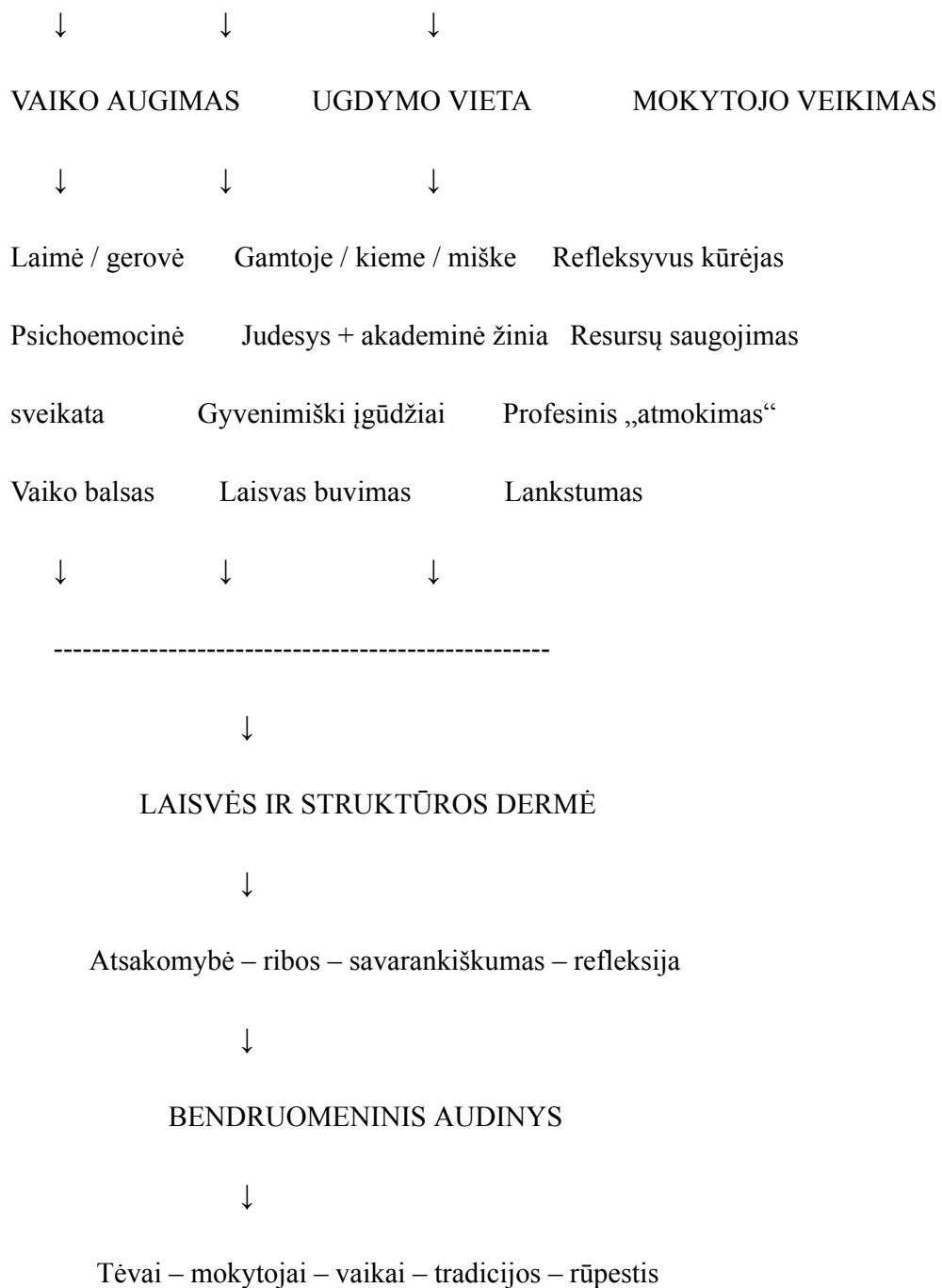
Priedas Nr. 8 Konceptualaus modelio plėtra

1 schema. Pradinis kategorijų žemėlapis po pirmųjų interviu



2 schema. Ašinė analizė viduriniame tyrimo etape





3 schema. Galutinis savito ugdymo ekosistemos modelis

SAVITAS UGDYMAS



Santykiais, gamta ir bendruomeniškumu grįsta

saugi vaiko augimo terpė



VAIKAS

GAMTA

SANTYKIS

BENDRUOMENĖ



savijauta

laukas / kiemas

vaiko girdėjimas tėvai

noras mokytis

miškas

šiltumas

mokytojai

autentiškumas

judesys

saugumas

vaikai

savo kelias

ciklai

pasitikėjimas

bendrakūra

emocijų raiška

patirtis

vaiko balsas

tradicijos



PALYDIMA LAISVĖ



laisvė būti savimi – atsakomybė – ribos – klaida





KONTEKSTINIS / PATYRIMINIS MOKYMASIS



mokymasis iš daugiau pusių – gyvenimas – prasmė –
kūrybiškumas – praktinė patirtis



SAVITUMO TVARUMO ĮTAMPA



gyvumas ↔ struktūra | gamta ↔ akademizavimas
bendruomenė ↔ augimas | santykis ↔ resursai
savitumas ↔ formalizacija

4 schema. Modelio paaiškinimas

Modelio dalis	Paaiškinimas
Vaikas	Savito ugdymo centre yra vaiko augimas, savijauta, noras mokytis, autentiškumas
Gamta	Gamta veikia kaip ugdymo vieta, kūniška patirtis, ritmas ir vertybinė terpė



Santykis	Santykis kuria saugumą, pasitikėjimą, vaiko girdėjimą ir mokymosi sąlygas
Bendruomenė	Ugdymas vyksta tėvų, mokytojų, vaikų ir mokyklos bendrakūroje
Palydima laisvė	Vaikui suteikiama erdvė veikti, bet laisvė palydima atsakomybe ir ribomis
Kontekstinis / patyriminis mokymasis	Mokymasis vyksta per gyvenimą, temas, patirtį, judesį ir prasminius ryšius
Tvarumo įtampa	Savitas ugdymas turi būti nuolat saugomas nuo formalizacijos ir perteklinio akademizavimo



Priedas Nr. 9 Citatų matrica pagal kategorijas

1 lentelė. Citatų matrica

Pagrindinė kategorija	Intervanto citata / formuluotė	Analitinė reikšmė
Bendrakūra	„Nieko nėra gatavo.“	Mokykla nėra baigtinė sistema; ji kuriama procese
Bendrakūra	„Turi prisidėti kuriant mokyklą.“	Savitas ugdymas reikalauja bendruomenės dalyvavimo
Bendrakūra	„Kiekvienas žmogus atnešė savo dalyką.“	Savitumas formuojasi iš žmonių įnašų
Gamta kaip ugdymo vieta	„Mes norim mokyklos gamtoj.“	Gamta yra mokyklos kūrimosi sąlyga
Gamta kaip ugdymo vieta	„Ryšys su gamta... plačiau negu gamtos pažinimas.“	Gamta suvokiama kaip santykis, ne tik žinojimas
Gamta kaip ugdymo vieta	„Jiems reikia to purvo.“	Gamta siejama su kūniška ir autentiška vaikystės patirtimi



Santykis	„Santykiai yra svarbiausia.“	Santykis yra ugdymo pagrindas
Santykis	„Aš esu tau, aš tave girdžiu, tu man rūpi.“	Santykis reiškia vaiko vidinio pasaulio girdėjimą
Santykis	„Susikalbėjimas yra daug svarbesnis dalykas negu žinios.“	Santykis laikomas pirmesniu už informacijos perteikimą
Vaiko augimas	„Visapusiškas saugumas.“	Saugumas kaip vaiko augimo pagrindas
Vaiko augimas	„Auginimas noro mokytis.“	Mokymosi motyvacijos išsaugojimas
Vaiko augimas	„Grįžta su šypsena ir rytoj nori vėl eiti.“	Vaiko savijauta kaip rezultatas
Palydima laisvė	„Laisvas žaidimas palydant kvalifikuotam pedagogui.“	Laisvė palydima suaugusiojo
Palydima laisvė	„Su laisve gimsta atsakomybė.“	Laisvė siejama su atsakomybe



Palydima laisvė	„Pats prisiima atsakomybę už savo temperatūros pojūtį.“	Atsakomybė ugdoma per kūnišką patirtį
Kontekstinis patyriminis mokymasis	/ „Sujungėm judesį ir akademinę žinią.“	Akademiniis mokymasis siejamas su judesiu
Kontekstinis patyriminis mokymasis	/ „Per kontekstinį ugdymą palieti tą patį dalyką iš daugiau pusių.“	Mokymasis tampa integruotas ir prasmingas
Kontekstinis patyriminis mokymasis	/ „Mokyti gyvenimo.“	Ugdymas siejamas su gyvenimo kompetencijomis
Bendruomenė	„Mokykla, tėvai, vaikai būtų vienam lygyje.“	Bendruomenė suprantama horizontaliai
Bendruomenė	„Mes dirbam vienos misijos vardan.“	Bendruomenė grindžiama bendra vertybine kryptimi
Bendruomenė	„Tėvai yra draugai.“	Tėvai gali būti ugdymo bendrakūrėjai



Refleksyvus vertinimas	„Kad vaikas nebūtų apkalbintas.“	Vaikas dalyvauja vertinimo procese
Refleksyvus vertinimas	„80 proc. laiko vaikas kalbėtų.“	Vaiko balsas yra vertinimo centre
Refleksyvus vertinimas	„Sugeba perteikti savo emocijas žodžiais.“	Vertinimas apima emocinį raštingumą
Mokytojo vaidmuo	„Mokytojas moko tuo, ką pats turi.“	Mokytojo asmenybė yra ugdymo įrankis
Mokytojo vaidmuo	„Atėjusiam iš tradicinės sistemos reikia daug dalykų atmokti.“	Mokytojui reikia transformuoti ankstesnius įpročius
Mokytojo vaidmuo	„Per daug asmeniškumą įdeda... pavojingas perdegimu.“	Mokytojo įsitraukimas turi tvarumo riziką
Savitumo išlaikymo įtampa	„Kad jie nenuėtų lengviausių kelių.“	Savitumą reikia sąmoningai saugoti
Savitumo išlaikymo įtampa	„Kad akademiniai neužgožtų lauko.“	Akademizavimas gali silpninti savitumą



Savitumo išlaikymo „Struktūros man vis tiek reikia.“
įtampa

Struktūra būtina, bet turi
palaikyti gyvumą

Priedas Nr. 10 GT analizės proceso santrauka (Naudojantis DI)

1 lentelė. Grindžiamosios teorijos požymių įgyvendinimas tyrime

Grindžiamosios teorijos požymis

Kaip įgyvendinta tyrime

Teorinis imties formavimas	Dalyviai pasirinkti pagal besiformuojančių kategorijų poreikį: kūrėjai, tėvai, mokytojai, ribiniai atvejai, kitos mokyklos dalyviai
----------------------------	---

Nuolatinis lyginimas	Interviu buvo lyginami tarpusavyje: kodai su kodais, kategorijos su kategorijomis, vienos mokyklos duomenys su kitos mokyklos duomenimis
----------------------	--

Atvirasis kodavimas	Išskirti <i>in vivo</i> kodai ir pirminiai prasminiai vienetai
---------------------	--



Fokusuotas kodavimas	Pasikartojantys kodai grupuoti į subkategorijas
Ašinis kodavimas	Ieškota kategorijų ryšių: priežastys, kontekstai, strategijos, pasekmės
Memo rašymas	Analitiniuose memo fiksuotos interpretacijos, abejonės, ryšiai ir kategorijų abstrakcijos lygmenys
Teorinis prisotinimas	Po penktojo interviu naujos pagrindinės kategorijos nebesiformavo; šeštasis ir septintasis interviu tikrino prisotinimą
Selektyvus kodavimas	Pagrindinės kategorijos sujungtos aplink centrinę kategoriją
Konceptualus modelis	Sukurtas savito ugdymo ekosistemos modelis

Šie priedai kartu parodo, kad darbe taikoma ne paprasta teminė analizė, o grindžiamosios teorijos logika: nuo *in vivo* kodų, per kategorijų formavimą, nuolatinį lyginimą, memo, prisotinimą, iki centrinės kategorijos ir konceptualaus modelio.



Priedas Nr. 11 Tyrėjo refleksijos ir tarpinės tyrimo išvados po kiekvieno interviu

Šis priedas parodo, kaip tyrėja judėjo grindžiamosios teorijos logika: nuo pirmųjų įspūdžių ir atvirojo kodavimo prie kategorijų formavimo, nuolatinio lyginimo, teorinės atrankos, prisotinimo stebėjimo ir galutinės konceptualizacijos.

Refleksija po pirmojo interviu

Pirmasis interviu tyrėjai tapo įėjimu į savito ugdymo reiškinį. Pradžioje buvo juntamas polinkis savitą ugdymą suprasti kaip tam tikrą metodiką, pedagoginę sistemą ar aiškų ugdymo modelį. Tačiau pirmojo interviu analizė parodė, kad interviu savitą ugdymą apibūdina ne kaip baigtinį modelį, o kaip gyvą, nuolat kuriamą procesą.

Ypač svarbūs tapo *in vivo* kodai: „nieko nėra gatavo“, „kurti kartu“, „santykiai yra svarbiausia“, „gyva organizacija“. Jie leido tyrėjai pamatyti, kad savitas ugdymas šiame lauke pirmiausia reiškiasi kaip bendrakūra, santykis ir organiškumas. Tai skatino atsitraukti nuo išankstinio noro rasti aiškų apibrėžimą ir leisti kategorijoms kilti iš duomenų.

Tyrėjo refleksija

Po pirmojo interviu tyrėjai tapo aišku, kad reikia saugotis ankstyvo savito ugdymo uždarymo į vieną pedagoginę sąvoką. Savitas ugdymas interviu kalboje pasirodė kaip procesas, kuriame svarbus ne tiek metodas, kiek bendruomeninis kūrimas, santykiai, dėmesys ir nuolatinis reagavimas į situaciją.

Šiame etape tyrėja pastebėjo savo norą greitai struktūruoti duomenis, tačiau grindžiamosios teorijos logika reikalavo išlaikyti atvirumą. Todėl nuspręsta toliau rinkti duomenis taip, kad būtų galima tikrinti: ar santykis, bendrakūra ir gyvos organizacijos logika kartosis kituose interviu.

Tarpinė tyrimo išvada po pirmojo interviu



Pirmasis interviu leido formuoti pirminę prielaidą:

Savitas ugdymas gali būti suprantamas kaip nuolat kuriama bendruomeninė praktika, kurioje santykis yra svarbesnis už iš anksto parengtą ugdymo schemą.

Tolimesnės teorinės atrankos kryptys

Po pirmojo interviu išryškėjo poreikis kalbinti:

- mokytoją arba ugdymo organizatorių, kad būtų galima suprasti, kaip savitumas reiškiasi kasdienėje ugdymo praktikoje;
- tėvus, kad būtų galima tikrinti, ar bendrakūra ir santykis matomi ne tik kūrėjų, bet ir šeimų perspektyvoje;
- ribinius atvejus, kuriuose savitas ugdymas patiria įtampą.

Refleksija po antrojo interviu

Antrasis interviu išplėtė pirmojo interviu metu pradėjusias formuotis kategorijas. Jei pirmasis interviu savitą ugdymą atskleidė kaip bendrakūrą ir gyvą procesą, tai antrasis leido giliau suprasti ugdymo filosofiją ir mokytojo vaidmenį.

Išryškėjo nauji *in vivo* kodai: „esmė ne dalykas“, „mokytojas moko tuo, ką pats turi“, „vertybės pasimato sprendimuose“, „metai turi savo ritmą“. Jie leido tyrėjai pamatyti, kad savitas ugdymas nėra vien kitokia organizacinė forma – jis siejamas su žmogaus vidinio turinio ugdymu, vertybėmis, ritmu ir mokytojo asmenybe.

Tyrėjo refleksija

Po antrojo interviu tyrėja pradėjo matyti, kad tyrimo objektas yra platesnis nei „kitokios pamokos“ ar „alternatyvi mokykla“. Savitas ugdymas dalyvio kalboje atsiskleidė kaip ugdymo kultūra, kurioje mokytojas nėra tik žinių perteikėjas. Mokytojas tampa vertybių nešėju, santykio kūrėju ir ugdymo terpės laikytoju.



Šiame etape tyrėja reflektavo savo pačios polinkį ieškoti metodinių ar didaktinių atsakymų. Duomenys rodė, kad metodai yra svarbūs, bet jie kyla iš gilesnės žmogaus, vaiko, mokytojo ir bendruomenės sampratos. Todėl analizėje nuspręsta skirti praktikas nuo konceptualių kategorijų.

Tarpinė tyrimo išvada po antrojo interviu

Po antrojo interviu pirminė koncepcija išsiplėtė:

Savitas ugdymas reiškiasi kaip santykiškai ir vertybėmis grįsta ugdymo kultūra, kurioje mokytojo asmenybė ir vidinė laikysena tampa esmine ugdymo sąlyga.

Tolimesnės teorinės atrankos kryptys

Po antrojo interviu išryškėjo poreikis ieškoti atvejų, kuriuose būtų matomos savito ugdymo ribos:

- šeimų, kurioms ši sistema ne iki galo tiko;
- dalyvių, turinčių išėjimo arba sugrįžimo patirtį;
- tėvų, galinčių kalbėti apie vaiko savijautą ir ugdymo rezultatą.

Refleksija po trečiojo interviu

Trečiasis interviu tapo reikšmingu teoriniu lūžio tašku. Jame savitas ugdymas atsiskleidė ne tik kaip gyvas, santykiu ir bendruomene grįstas procesas, bet ir kaip pažeidžiama, įtampas patirianti sistema.

Šiame interviu atsirado tokie reikšmingi kodai kaip „mokykla suvalgo aktyvius tėvus“, „kol nėra santykio, nėra akademikos“, „vaikai tikrina ribas“, „nebėra vizijos“. Šie kodai padėjo tyrėjai pamatyti, kad savito ugdymo negalima aprašyti tik pozityviai. Jis turi vidinių įtampų: bendruomenės išsekimą, vizijos silpnėjimą, ribų tikrinimą, struktūros poreikį.

Tyrėjo refleksija

Po trečiojo interviu tyrėjai tapo svarbu reflektuoti savito ugdymo idealizavimo pavojų. Pirmieji interviu stipriai atskleidė gyvumą, santykį, bendruomeniškumą ir prasmę, tačiau trečiasis interviu



parodė, kad ši sistema gali būti trapi. Bendruomeniškumas gali išsekinti aktyvius žmones, laisvė gali kelti ribų klausimą, o gyvumas be struktūros gali tapti neapibrėžtumu.

Tyrėja taip pat pradėjo matyti vis daugiau smulkesnių kategorijų: kaip vyksta pamokos, kaip mokomasi gamtoje, kaip vaikai patiria taisykles, kaip vyksta refleksija. Šiame etape kilo rizika pasimesti tarp daugėjančių temų. Todėl tyrėja sąmoningai pradėjo atskirti skirtingus abstrakcijos lygmenis.

Abstrakcijos lygmenų pavyzdys

Abstrakcijos lygmuo	Pavyzdys iš tyrimo duomenų	Galima konceptuali reikšmė
Konkretni praktika	Ryto ratas	Dienos pradžios ritualas
Veikimo mechanizmas	Dalijimasis išgyvenimais	Santykio kūrimas
Subkategorija	Ryšys	Emocinio saugumo sąlyga
Pagrindinė kategorija	Santykis	Ugdymo proceso pagrindas
Galima centrinė kategorija	Savitas ugdymas kaip bendruomeninė sistema	Teorinis savito ugdymo modelis



Tyrėjai tapo aišku, kad tokios praktikos kaip ryto ratas, pamokos gamtoje, žygiai, žaidimai, tvarkymasis ar taisyklių tikrinimas neturi būti aprašomos tik kaip atskiros veiklos. Jos turi būti analizuojamos kaip gilesnių kategorijų raiška: santykio, atsakomybės, bendruomeniškumo, gamtos, palydimos laisvės ir vaiko augimo.

Tarpinė tyrimo išvada po trečiojo interviu

Po trečiojo interviu savito ugdymo samprata tapo sudėtingesnė:

Savitas ugdymas yra gyvas ir santykiu grįstas procesas, tačiau jo tvarumas priklauso nuo gebėjimo atpažinti ir valdyti bendruomenės, ribų, vizijos ir struktūros įtampas.

Tolimesnės teorinės atrankos kryptys

Po trečiojo interviu tapo svarbu kalbinti dalyvius, turinčius:

- pasitraukimo ir sugrįžimo patirtį;
- daug vaidmenų bendruomenėje;
- galimybę reflektuoti mokyklos istoriją ir struktūros kaitą.

Refleksija po ketvirtojo interviu

Ketvirtasis interviu buvo svarbus, nes intervantė turėjo kelias persidengiančias pozicijas: buvo mokyklos kūrėja, dalininkė, mama, išėjusi ir sugrįžusi bendruomenės narė, turėjusi daug vaidmenų. Šis interviu leido gilinti mokyklos istoriškumo, šeimų projekto, vaidmenų persidengimo ir bendruomenės struktūros kategorijas.

Šiame interviu išryškėjo kodai: „sėkla pasėta“, „mokykla gamtoj“, „kiekvienas atnešė savo“, „per laiką pritampa, per laiką atsimeta“, „daug kepurų“, „laikyti branduolį“. Jie leido tyrėjai pamatyti, kad savitas ugdymas yra istoriškai susiformavęs, mozaikinis ir žmonių indėliais kuriamas reiškiny.

Tyrėjo refleksija



Po ketvirtojo interviu tyrėjai tapo aišku, kad savitas ugdymas nėra vien teorinė idėja ar pedagoginis pasirinkimas. Jis formuojasi per konkrečius žmones, šeimas, vietą, gamtą, biografijas, vaidmenis, konfliktus, pasitraukimus ir sugrįžimus.

Tyrėja reflektavo, kad „gamta“ negali būti suprata tik kaip ugdymo aplinka. Ji dalyvių pasakojimuose reiškėsi kaip šeimų gyvenimo būdo tęsinys, mokyklos kūrimo sąlyga, vertybinė laikysena ir mokyklos tapatybės dalis.

Taip pat sustiprėjo supratimas, kad bendruomeniškumas turi dvi puses. Viena vertus, jis yra savito ugdymo šaltinis. Kita vertus, jis tampa įtampų vieta, kai persidengia tėvų, dalininkų, mokytojų, administracijos ir draugų vaidmenys.

Tarpinė tyrimo išvada po ketvirtojo interviu

Po ketvirtojo interviu savito ugdymo koncepcija buvo patikslinta taip:

Savitas ugdymas formuojasi kaip šeimų, gamtos, žmonių indėlių ir bendruomenės istorijos kuriama mozaikinė praktika, kuriai būtina saugoti branduolį, bet kartu išlikti atvirai kaitai.

Tolimesnės teorinės atrankos kryptys

Po ketvirtojo interviu tapo svarbu patikrinti, ar šios kategorijos nėra tik vienos mokyklos istorijos rezultatas. Todėl reikėjo įtraukti kitos mažosios bendruomeninės mokyklos veikėjus, ypač mokytojo arba ugdymo organizatoriaus perspektyvą.

Refleksija po penktojo interviu

Penktasis interviu buvo teorinio palyginimo atvejis iš kitos mažosios bendruomeninės mokyklos. Jis leido tikrinti, ar iki tol formuotos kategorijos – santykis, gamta kaip ugdymo vieta, vaiko augimas, mokytojo vaidmuo, laisvės ir atsakomybės dermė, bendruomeniškumas – kartojasi ir kitame kontekste.



Šiame interviu ypač sustiprėjo mokytojo perspektyva. Atsirado kodai: „augti gamtoje laimingam“, „su laisve gimsta atsakomybė“, „sujungėm judesį ir akademinę žinią“, „mokytojams sunku išvežti“, „atmokti“, „trišaliai pokalbiai“, „vaikas kalba“. Šie kodai leido tyrėjai patikslinti mokytojo vaidmens, mokytojo resursų, refleksyvaus vertinimo ir struktūros poreikio kategorijas.

Tyrėjo refleksija

Po penktojo interviu tyrėjai tapo aišku, kad pagrindinės kategorijos kartojasi ir kitos mokyklos kontekste. Tai sustiprino pasitikėjimą, kad tyrime formuojamas modelis nėra tik vienos mokyklos aprašymas.

Tyrėja taip pat pastebėjo, kad nauji duomenys ne tiek kuria visiškai naujas kategorijas, kiek tikslina jau turimas. Pavyzdžiui, mokytojo vaidmuo papildytas mokytojo resursų saugojimo ir profesinio „atmokimo“ aspektais. Laisvės kategorija patikslinta kaip struktūros ir atsakomybės reikalaujanti laisvė. Vertinimas išryškėjo kaip vaiko balso ir refleksijos praktika.

Šiame etape tyrėja pirmą kartą aiškiau pradėjo stebėti galimo teorinio prisotinimo požymius.

Tarpinė tyrimo išvada po penktojo interviu

Po penktojo interviu galima buvo formuluoti tarpinę išvadą:

Pagrindinės savito ugdymo kategorijos kartojasi skirtingų mokyklų kontekstuose. Nauji duomenys nebe tiek keičia modelį, kiek jį tikslina, ypač mokytojo vaidmens, struktūros, vertinimo ir resursų srityse.

Prisotinimo stebėjimas

Po penktojo interviu prisotinimo požymiai pradėjo ryškėti šiose kategorijose:

Kategorija

Būklė po penktojo interviu



Santykis	Beveik prisotinta
Gamta kaip ugdymo vieta	Stipriai prisotinta
Laisvės ir atsakomybės dermė	Stipriai prisotinta
Mokytojo vaidmuo	Dar tikslinama
Bendruomeniškumas	Prisotinta kaip vertybė, bet reikia rodyti įtampas
Refleksyvus vertinimas	Pradedama stipriai ryškėti
Organizacijos tvarumas	Dar vystoma

Refleksija po šeštojo interviu

Šeštasis interviu buvo analizuojamas kaip prisotinimo tikrinimo interviu. Intervantas kalbėjo iš steigėjos ir vadovės pozicijos, todėl buvo galima tikrinti, ar iki šiol formuotos kategorijos atsiskleidžia mokyklos vizijos, vertybių ir organizacijos lygmeniu.

Interviu sustiprino saugumo, noro mokytis, gamtos kaip santykio, bendruomenės kaip vienos misijos, palydimos laisvės ir santykio tvarumo kategorijas. Reikšmingi kodai buvo: „visapusiškas saugumas“, „auginimas noro mokytis“, „gyvenimas gamtos cikle“, „mokykla, tėvai, vaikai būtų vienam lygyje“, „laisvas žaidimas palydant kvalifikuotam pedagogui“, „ištiesai duoti neišeina“.

Tyrėjo refleksija



Po šeštojo interviu tyrėjai tapo aišku, kad pagrindinis modelis laikosi stabiliai. Šis interviu neįvedė naujos centrinės krypties, bet stipriai patikslino jau turimas kategorijas.

Ypač svarbus tapo saugumo aspektas. Iki tol saugumas buvo numanomas per santykį, bendruomenę ir vaiko savijautą, tačiau šiame interviu jis buvo aiškiai įvardytas kaip visapusiškas: fizinis, psichologinis, socialinis, skaitmeninis. Tai leido patikslinti centrinę kategoriją: savitas ugdymas yra ne tik santykiškai ir gamta grįsta praktika, bet saugi vaiko augimo terpė.

Tyrėja taip pat reflektavo, kad santykis turi kainą. Dalyvės teiginys, jog norint santykio ir šilumos reikia daug atidavimo, bet „ištisai duoti neišeina“, padėjo išvengti romantizuoto santykio supratimo. Tai sustiprino savito ugdymo tvarumo klausimą.

Tarpinė tyrimo išvada po šeštojo interviu

Po šeštojo interviu centrinė kategorija buvo patikslinta taip:

Savitas ugdymas yra santykiškai, gamta ir bendruomeniškumu grįsta saugi vaiko augimo terpė, kurioje siekiama auginti norą mokytis, palydėti vaiko laisvę atsakomybe ir išlaikyti suaugusiųjų bei bendruomenės tvarumą.

Prisotinimo stebėjimas

Po šeštojo interviu buvo matyti, kad:

Kategorija	Būklė po šeštojo interviu
Santykis	Prisotinta
Gamta kaip ugdymo vieta / santykis	Prisotinta



Laisvės ir atsakomybės dermė	Prisotinta
Vaiko augimas / saugumas	Stipriai prisotinta
Mokytojo vaidmuo	Beveik prisotinta
Organizacijos tvarumas	Dar tikslinama
Ištrauktis / specialieji poreikiai	Dar neprisotinta, bet ne pagrindinė ašis

Refleksija po septintojo interviu

Septintasis interviu buvo paskutinis ir veikė kaip galutinis prisotinimo tikrinimas iš tėvų perspektyvos. Intervantas turėjo kelių vaikų patirtį mažojoje bendruomeninėje mokykloje ir galėjo palyginti ją su valstybinės mokyklos patirtimi.

Šis interviu patvirtino daugumą pagrindinių kategorijų: gamtą kaip ugdymo vietą, vaiko autentiškumą, palydimą laisvę, vaiko savijautą kaip rezultatą, kontekstinę mokymąsi, bendruomeniškumą ir savitumo išlaikymo riziką.

Reikšmingi kodai buvo: „tuo, kuo mes gyvenam, tuo ir jie panašiai gyvena“, „jiems reikia to purvo“, „leido tam vaikui būti tokiam, koks jis yra“, „mes nematuojame rezultato visai“, „ar jis gerai jaučiasi“, „kad vaikas nebūtų apkalbintas“, „kad akademiniai neužgožtų lauko“, „per kontekstinę ugdymą palieti tą patį dalyką iš daugiau pusių“.

Tyrėjo refleksija



Po septintojo interviu tyrėjai tapo aišku, kad pagrindinės savito ugdymo kategorijos magistrinio darbo apimtyje yra pakankamai prisotintos. Paskutinis interviu nepakeitė centrinės kategorijos ir neįvedė naujos pagrindinės teorinės ašies. Jis patvirtino jau susiformavusį modelį iš tėvų perspektyvos.

Ypač svarbi tapo vaiko savijautos kaip rezultato kategorija. Intervantas teigė, kad šeima rezultatų „nematuoja“, tačiau jos pasakojime aiškiai matyti alternatyvūs rodikliai: ar vaikas gerai jaučiasi, ar grįžta su šypsena, ar nori eiti į mokyklą, ar nori būti paimtas vėliau. Tai leido tyrėjai galutinai suprasti, kad savito ugdymo rezultatas šiame lauke suprantamas plačiau nei akademinis pasiekimas.

Taip pat sustiprėjo savitumo išlaikymo įtampos kategorija. Intervantas aiškiai baiminosi, kad mokykla gali „nueiti lengviausių kelių“, pernelyg remtis vadovėliais, pratybomis ir standartizuotu akademinio ritmo, o akademiniai dalykai gali užgožti buvimą lauke. Tai patvirtino, kad galutiniame modelyje būtina rodyti ne tik savito ugdymo branduolį, bet ir jo tvarumo rizikas.

Galutinė tyrimo išvada po septintojo interviu

Po septintojo interviu tyrėja priėmė sprendimą, kad duomenų rinkimas gali būti baigtas, nes:

- naujos pagrindinės kategorijos nebeatsirado;
- pagrindinės kategorijos kartojosi skirtingose interviantų pozicijose;
- jos kartojosi skirtingų mokyklų kontekstuose;
- paskutinis interviu tikslino, bet nekeitė centrinės kategorijos;
- likusios temos veikė kaip įtampos arba tolesnių tyrimų kryptys, o ne naujos pagrindinės kategorijos.

Galutinė centrinė kategorija:

Savitas ugdymas – tai santykiškai, gamta ir bendruomeniškumu grįsta saugi vaiko augimo terpė, kurioje vaikas priimamas toks, koks yra, mokymasis siejamas su gyvenimu ir patirtimi, laisvė palydima atsakomybe, o savitumas nuolat saugomas nuo formalizacijos ir perteklinio akademizavimo.



Apibendrinanti tyrėjo refleksija po viso duomenų rinkimo

Viso tyrimo metu tyrėja judėjo nuo pradinio klausimo „kas yra savitas ugdymas?“ link konceptualaus modelio kūrimo. Pradžioje buvo tikėtasi, kad savitas ugdymas galbūt atsiskleis kaip tam tikras metodų ar pedagoginių principų rinkinys. Tačiau duomenys parodė, kad savitas ugdymas mažosiose bendruomeninėse mokyklose yra daugiasluoksnis reiškiny.

Tyrimo eigoje tapo svarbu atskirti tris lygmenis:

Lygmuo	Pavyzdžiai	Analitinė reikšmė
Praktikos	Ryto ratas, trišaliai pokalbiai, talkos, pamokos gamtoje, tvarkymasis	Matomos ugdymo formos
Mechanizmai	Vaiko balsas, atsakomybės dalijimasis, bendrakūra, refleksija	Kaip savitas ugdymas veikia
Kategorijos	Santykis, gamta, palydima laisvė, bendruomenė, vaiko augimo terpė	Teorinis savito ugdymo lygmuo

Šis atskyrimas buvo svarbus tam, kad tyrimas nevirstų veiklų aprašymu. Grindžiamosios teorijos logika reikalavo klausti ne tik „ką mokyklos daro?“, bet ir „ką šios praktikos reiškia savito ugdymo koncepcijai?“.

Tyrėja taip pat reflektavo savo santykį su tyrimo lauku. Kadangi tyrėja pati yra mažosios bendruomeninės mokyklos lauko dalyvė, tyrime buvo svarbu neidealizuoti savito ugdymo. Todėl



ypatingas dėmesys skirtas ne tik pozityvioms kategorijoms, bet ir įtampoms: bendruomenės išsekimui, vaidmenų persidengimui, mokytojų resursams, struktūros poreikiui, formalizacijos ir akademizavimo rizikai.

Galutinė refleksija leidžia teigti, kad savitas ugdymas šiame tyrime atsiskleidė kaip gyva, santykiškai ir gamta grįsta ugdymo ekosistema. Jos stiprybė yra gyvumas, bendruomenė, vaiko matymas, palydima laisvė ir mokymasis iš gyvenimo. Tačiau jos tvarumas priklauso nuo gebėjimo saugoti savitumą, kurti palaikančias struktūras ir rūpintis suaugusiųjų resursais.

Galutinė metodologinė išvada

Grindžiamosios teorijos požiūriu tyrime įgyvendinti pagrindiniai GT požymiai:

GT požymis	Kaip jis atsiskleidė tyrime
Teorinė atranka	Dalyviai buvo pasirenkami pagal besiformuojančių kategorijų poreikį
Nuolatinis lyginimas	Interviu buvo lyginami tarpusavyje, tikrinant kategorijų kartojimąsi
Atvirasis kodavimas	Išskirti <i>in vivo</i> kodai ir pirminiai prasminiai vienetai
Fokusuotas kodavimas	Pasikartojantys kodai grupuoti į subkategorijas



Ašinis kodavimas	Ieškota kategorijų ryšių
Memo rašymas	Fiksuotos tyrėjos įžvalgos, abejonės ir teoriniai poslinkiai
Teorinis prisotinimas	Po septintojo interviu pagrindinės kategorijos laikytos pakankamai prisotintomis
Selektyvus kodavimas	Kategorijos sujungtos į centrinę kategoriją
Konceptualus modelis	Sukurtas savito ugdymo ekosistemos modelis

Galutinė tyrimo išvada:

Savitas ugdymas mažosiose bendruomeninėse mokyklose nėra vien alternatyvi metodika ar atskirų ugdymo praktikų rinkinys. Tai santykiškai, gamta ir bendruomeniškumu grįsta saugi vaiko augimo terpė, kurioje vaikas priimamas kaip autentiškas asmuo, mokymasis siejamas su gyvenimu ir patirtimi, laisvė palydima atsakomybe, o savitumas nuolat saugomas nuo formalizacijos, perteklinio akademizavimo ir bendruomenės tvarumo praradimo.

