



SOCIALINIS UGDYMAS

Nr. 21 (32)

SOCIALINIŲ INOVACIJŲ IŠŠŪKIAI /
CHALLENGES OF SOCIAL INNOVATIONS

edukologija

Vilnius, 2012

Editor-in-Chief

Prof. dr. Giedrė Krieskienė

Lietuvos edukologijos universitetas, Socialinės komunikacijos institutas, Lietuva

Lithuanian University of Educational Sciences, Social Communication Institute, Lithuania

Redakcinė kolegija

Editorial Board

Prof. Dr. Dr. h. c. mult. Gerd-Bodo von Carlsburg
Heidelbergo pedagoginis universitetas, Vokietija
Heidelberg Pedagogical University, Germany

Prof. dr. Niels Rosendal Jensen
Orhuso universitetas, Danija
Aarhus University, Denmark

Prof. habil. dr. Marija Barkauskaitė
Lietuvos edukologijos universitetas, Lietuva
Lithuanian University of Educational Sciences,
Lithuania

Prof. dr. Irena Zaleskienė
Lietuvos edukologijos universitetas, Lietuva
Lithuanian University of Educational Sciences,
Lithuania

Prof. habil. dr. Meilutė Taljūnaitė
Socialinių tyrimų centras, Lietuva
Social Research Centre, Lithuania

Prof. dr. Brigita Janiūnaitė
Kauno technologijos universitetas, Lietuva
Kaunas University of Technology, Lithuania

Prof. habil. dr. Vilija Targamadzė
Vilniaus universitetas, Lietuva
Vilnius University, Lithuania

Prof. dr. Loreta Žadeikaitė
Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministerija,
Lietuva
Ministry of Education and Science, Lithuania

Prof. habil. dr. Vytautas Gudonis
Šiaulių universitetas, Lietuva

Doc. dr. Renaldas Činžas
Lietuvos edukologijos universitetas, Lietuva
Lithuanian University of Educational Sciences,
Lithuania

Prof. habil. dr. Dalia Marija Stančienė
Klaipėdos universitetas, Lietuva
Klaipėda University, Lithuania

Prof. Dr. Dr. h. c. mult. Hans Uwe Otto
Bylefeldo universitetas, Vokietija
Bielefeld University, Germany

Dr. Anne Hollows, PhD
Šefildo Hallam universitetas, Jungtinė Karalystė
Sheffield Hallam University, United Kingdom

Prof. dr. Ilzė Ivanova
Latvijos universitetas, Latvija
University of Latvia (Latvia)

Lekt. Giedrė Misiūnienė – atsakingoji sekretorė
(Executive Secretary)
Lietuvos edukologijos universitetas, Lietuva
Lithuanian University of Educational Sciences,
Lithuania

Žurnalas referuojamas duomenų bazėje

Abstracting and indexing Services

SocINDEX with Full Text (EBSCO Publishing)
<http://www.epnet.com>

© Lietuvos edukologijos universitetas, 2012

© Socialinės komunikacijos institutas, 2012

TURINYS / CONTENT

Giedrė KVIESKENĖ, Vytautas KVIESKA SOCIALINĖS EKONOMIKOS INOVACIJŲ ĮTAKA VISUOMENĖS GEROVEI	5
SOCIAL ECONOMIC INNOVATION FOR WELFARE	16
Irena LELIŪGIENĖ, Angelė KAUSYLIENĖ VADYBINIŲ FUNKCIJŲ ĮŽVALGOS KLASĖS AUKLĖTOJO VEIKLOJE.....	18
INSIGHTS INTO MANAGERIAL FUNCTIONS OF CLASS TEACHER'S ACTIVITY ..	30
Vilija TARGAMADZĖ, Simona BIELIŪNĖ VAIKŲ SOCIALIZACIJOS CENTRŲ KULTŪROS IR JŲ UGDYTINIŲ SOCIALIZACIJOS SĄSAJOS, UGDYTINIŲ IR PEDAGOGŲ POŽIŪRIU.....	31
CORRELATION BETWEEN THE CULTURE OF CHILDREN SOCIALIZATION CENTERS AND STUDENT SOCIALIZATION: THE ASPECT OF STUDENT AND PEDAGOGUE VIEWPOINT	43
Renaldas GUDAUSKAS, Saulė JOKŪBAUSKIENĖ BESIMOKANČIOS ORGANIZACIJOS IR ŽINIŲ VISUOMENĖS KOMPETENCIJŲ INTEGRALUMAS.....	45
LEARNING ORGANIZATIONS AND KNOWLEDGE SOCIETY'S COMPETENCES...	60
Rolandas BULOTAS, Genutė GEDVILIENĖ NESĖKMINGO MOKYMOSI PRIEŽASTYS BENDROJO LAVINIMO MOKYKLOSE IR MOKINIŲ POŽIŪRIS Į JAUNIMO MOKYKLAS	62
THE REASONS OF UNSUCCESSFUL LEARNING AT SECONDARY SCHOOLS AND LEARNERS' ATTITUDE TO YOUTH SCHOOLS.....	74
Tatjana Bilevičienė, Eglė Bilevičiūtė PROBLEMS' ANALYSIS OF HOME MANAGEMENT'S IMPROVEMENT AT THE MYKOLAS ROMERIS UNIVERSITY	76
VIDAUS VALDYMO TOBULINIMO MYKOLO ROMERIO UNIVERSITETE PROBLEMŲ ANALIZĖ	92
Vida GUDŽINSKIENĖ, Diana MAČIUIKIENĖ SOCIALINIŲ DARBUOTOJŲ, DIRBANČIŲ SOCIALINĖSE INSTITUCIJOSE, POŽIŪRIS Į KVALIFIKACIJOS TOBULINIMĄ.....	95
ATTITUDE OF SOCIAL WORKERS WORKING IN SOCIAL INSTITUTIONS ABOUT PROFESSIONAL DEVELOPMENT	110
Agnė GRUŠAUSKAITĖ NUTEISTŲJŲ UŽ LABAI SUNKIUS NUSIKALTIMUS TRAUMINIO PATYRIMO ĮVERTINIMAS.....	112
THE ASSESSMENT OF A TRAUMATIC EXPERIENCE OF PERSONS CONVICTED OF VERY SERIOUS OFFENCES.....	121
REIKALAVIMAI ŽURNALĖ „SOCIALINIS UGDYMAS“ PUBLIKUOJAMIEMS STRAIPSNIAMS	123

SOCIALINĖS EKONOMIKOS INOVACIJŲ ĮTAKA VISUOMENĖS GEROVEI

Anotacija. Socialinės ekonomikos samprata tapo intensyvaus socialinių mokslų akademinio ir praktinio diskurso objektu. Straipsnyje analizuojamas socialinės ekonomikos inovacijų poveikis socialinės politikos pokyčiams bei darnios visuomenės formavimui. Autoriai remiasi naujausiais globaliais ir nacionaliniais socialinės gerovės ir socialinės ekonomikos, inovacijų bei socialinio kapitalo tyrimais bei ekspertų apklausa. Globalių, nacionalinių ir empirinių tyrimų pagrindu autoriai daro išvadą, kad: socialinėms inovacijoms, socialinės ekonomikos plėtrai ir tinkliniam bendradarbiavimui būtinas pasitikėjimas, kuris užtikrina santykių kokybę. Partnerystė ir pasitikėjimas skatina socialinės ekonomikos inovacijas, greitina sprendimų priėmimą, harmonizuoja aplinką.

Esminiai žodžiai: socialinė ekonomika, socialinis kapitalas, socialinės inovacijos, pilietinė visuomenė.

Įvadas

Socialinės ekonomikos sąvokos vartojimas teoriniuose ir praktiką apibūdinančiuose socialiniuose tekstuose dažniausiai siejamas su socialinėmis inovacijomis bei nevyriausybinio sektoriumi (pilietine visuomene). Straipsnyje aptariami socialinės ekonomikos¹ ir socialinių inovacijų ir partnerystės² fenomenai kaip universalus ir veiksmingas būdas derinti socialinių partnerių interesus, siekti bendro tikslo bei naudoti ir ieškoti naujų problemos sprendimo būdų, metodikų bei naujos veiklos kokybės. Roberto Putnamo knygos *Making Democracy work* (1993) ir *Bowling Alone* (2000) įžiebė akademines diskusijas tarp edukologų, ekonomistų, politikos mokslininkų bei sociologų ir pažadino socialinės politikos studijų „renesansą“ tarp socialinės srities

¹ *Socialinės ekonomikos* sąvoka ir su ja susijusios veiklos atsirado Kvebeko provincijoje, Kanadoje. Naujos ekonomikos tendencijos kilo Europoje, Šiaurės ir Lotynų Amerikoje bei Afrikoje, šiandien jau egzistuojas visame pasaulyje. Socialinę ekonomiką suprantame kaip pragmatiską atsakymą į globalius ekonominius ir socialinius iššūkius krizės laikotarpiu. Žr.: Nancy Neamtan, „Chantier de l'économie sociale“ direktorės, pranešimą apie tai, kas yra socialinė ekonomika ir kokie jos pranašumai. Nuomonė. *Socialinė ekonomika: jungtis tarp rinkos ir valstybės. Kanados pavyzdys*. Prieiga per internetą: <<http://www.delfi.lt/news/economy/business/nuomone-socialine-ekonomika-jungtis-tarp-rinkos-ir-valstybes-kanados-pavyzdys.d?id=25167593>>.

² *Lietuvos Respublikos Vyriausybės, profesinių sąjungų ir darbdavių organizacijų susitarimas dėl trišalio bendradarbiavimo* [žiūrėta 2009 m. rugpjūčio 6 d.]. Prieiga per internetą: <http://www.skelbimas.lt/istatymai/del_vyriausybes_profesiniu_sajungu_ir_darbdaviu.htm>.

mokslininkų. R. Putnamo (1993; 2000) ir Pierre'o Bourdieu bei Jameso Colemano įžvalgos apie socialinio kapitalo sampratą (1988) paskatino pozityviojo socialumo, asmens ir visuomenės veiklos galimybių plėtojimo studijas, siekiant asociatyvinės galios ir valios, kuriant socialinius tinklus ir bendruomenes.

Kokybiška socialinė partnerystė skatina inovacijas, o inovacijos duoda nelauktų rezultatų ir inicijuoja naujus kokybiškus sprendimus. Kūrybiškumas, pozityvi asmens socialinė ir ekologinė aplinka³, optimizuotas žmoniškųjų išteklių panaudojimas didina tarpusavio pasitikėjimą ir socialinį kapitalą. Norint įgyvendinti šiuos iššūkius, būtina suderinti viešojo, privataus ir nevyriausybinių sektorių veiksmus, skatinti skaidrų viešojo sektoriaus lėšų naudojimą, siekti aiškių prioritetų ir maksimaliai sumažinti biurokratinį mechanizmą. Pokyčius lemia spartėjanti mokslo, technikos ir žinijos plėtra, kokybiškai keičianti moderniosios visuomenės gyvenimo būdą. Kurti konkurencingą, besimokančią visuomenę galima sutelktomis valdžios ir valdymo institucijų, politinių, visuomeninių ir privačių organizacijų, visų šalies piliečių pastangomis. Visuomenė gali būti analizuojama kaip rinka, kurioje žmonės kuria gerovę, keisdami įvairiausiais daiktais ir idėjomis, siekdami bendro intereso ir gerovės. Šiame straipsnyje, kuris parengtas remiantis globalių bei nacionalinių visuomenės gerovės tyrimų ir monografijų autorių bei magistrantų atliekamų empirinių tyrimų duomenų analizėmis, autoriai kelia *tikslą* – nustatyti socialinės ekonomikos inovacijų ir socialinio kapitalo poveikį darnios visuomenės formavimui. Tyrimo tikslas konkretizuojamas šiais *uždaviniais*: 1. Apibūdinti socialinių ekonominių inovacijų sampratą bei sąsajas su socialinio kapitalo plėtra visuomenėje; 2. Išanalizuoti socialinės gerovės indeksus ir jų sąveiką su darnios visuomenės plėtra. *Metodai*: mokslinės literatūros ir dokumentų, globalių tyrimų ir situacijos fiksavimo indeksų analizė, metaanalizė, ekspertų apklausa.

Socialinės ekonomikos inovacijos

Svarbiausiomis socialinės raidos inovacijomis, kurios, ekspertų požiūriu, ypač reikšmingos Centrinės ir Rytų Europos šalių visuomenei, yra socialinės inovacijos, skatinančios naujų socialinių institucijų atsiradimą ir jų plėtrą; socialinės inovacijos, susijusios su kultūros ir mentaliteto raida; socialinės inovacijos socialinėms paslaugoms plėtoti. Socialinės inovacijos plačiąja prasme reiškia naujovišką mąstymą, sukuriantį

³ *The Dictionary. Human Geography*. Ed. R. J. Johnston, D. Gregory & D. M. Smith. Oxford, USA, 1991, p. 559.

papildomąją vertę; tai piliečių gebėjimas kurti tokią ateitį, kokios jie trokšta. Lietuva siekdama įveikti finansų krizę neskyrė reikiamo dėmesio socialinei įtraukčiai bei socialinėms inovacijoms skatinti, todėl, Statistikos departamento duomenimis, penktadaliui turtingiausių šalies gyventojų priklauso 43 proc. visų pajamų, o atotrūkis tarp turtingiausių ir skurdžiausių siekia 7,3 karto. Pagal šį rodiklį ir tai, kad trečdalis Lietuvos gyventojų šiandien patiria skurdo riziką ir ilgalaikę atskirtį, esame ketvirti nuo galo Europos Sąjungoje. 2011 m. iš dalies pertvarkoma socialinės paramos sistema, nebuvo pakankamai efektyvi, todėl piliečiams paskatos dirbti buvo nepakankamos, o aprėptis didėjo nežymiai. Iš dalies pradėtos spresti aukšto jaunimo nedarbo problemos, tačiau ir šioje srityje neišvengta biurokratinio painumo, nepakankamo skaidrumo bei nepasiekta tikėto veiksmingumo. Jaunimo nedarbo, socialinės rizikos grupių integracijos, alternatyvios energetikos, aprūpinimo kokybišku maistu, sveikatos apsaugos ir visuomenės senėjimo keliamos problemos gali būti išspręstos tik priimant naujoviškus sprendimus. Trečdalis Lietuvos gyventojų šiandien patiria skurdo riziką ir ilgalaikę atskirtį. Tai ketvirtas didžiausias rodiklis Europos Sąjungoje. Vykusioje skurdo tinklo konferencijoje⁴ (2012-09-26–28) ir „Newsweek“ tyrimo⁵ (2012) duomenimis, Suomija geriausiai susitvarko su skurdo ir socialinės įtraukties problemomis. Kodėl Suomiją taip gerai vertina du skirtingi šaltiniai? Tai išsivysčiusi valstybė, kurios gyventojai gauna didžiausias pajamas. Tai labiausiai išsilavinusi šalis, o mokiniai pasiekia didžiausių matematikos laimėjimų. Suomijos edukacijos mokslininkai ir mokytojai daugiausia dėmesio skiria ne mokymosi intensyvumui, o saugiai aplinkai ir mokytojų išsilavinimui (visi mokytojai turi magistro išsilavinimą) ir individualiam darbui (individualiai dirbama su geriausiais ir turinčiais problemų vaikais). Kas trečias Suomijos mokinys su mokytoju dirba individualiai. Turi kuo pasigirti ir Singapūras. Nors tai viena mažiausių pasaulio valstybių, pagal plotą užimanti vos pusę Niujorko teritorijos – tai dinamiškiausios ekonomikos šalis. Geras Singapūro vertinimas siejamas su atvirumu, nedideliais mokesčiais ir maža korupcija. Geriausių gyventi šalių lyderių trejete (tik Europos valstybės) yra Suomija, Šveicarija ir Švedija. Po jų Australija, Liuksemburgas, Norvegija, Kanada, Nyderlandai, Japonija ir Danija. Jungtinės Amerikos Valstijos liko 11 vietoje. Taigi tyrimai, kurie analizuoja šalių gerovę, laimės lygį, pilietinį indeksą iš dalies patvirtina, kad investicijos į švietimą, socialinės ekonominės inovacijos bei investicijos į mokslą ir jo plėtoją lemia ir ekonomikos bei gyvenimo kokybės pokyčius. Ypač svarbios socialinės inovacijos,

⁴ EAPN. Prieiga per internetą: <<http://www.eapn.eu/en>>.

⁵ Informacinis valiutų rinkos ir žinių portalas. Prieiga per internetą: <<http://forex.lt/component/content/article/18513>>.

išreiškiančios naujų socialinių struktūrų formavimąsi ir jų plėtrą. Europos Komisija 2011 m. kovo mėnesį pradėjo įgyvendinti Europos socialinių inovacijų iniciatyvą, kuria siekiama padėti socialinės srities inovacijų kūrėjams kurti naujas prekes ir paslaugas bei plėtoti naujus darbo metodus, kuriais kuriama socialinė vertė ir daromas poveikis organizacijoms ir pirkėjams. Be to, ši iniciatyva padeda rasti lėšų ir praktinių žinių, reikalingų išplėtoti socialinių naujovių idėjas į projektus ar net naują verslą. Socialinės inovacijos yra viena iš priemonių, numatytų 2011 m. spalio 25 d. Komisijos priimtame komunikate „Socialinio verslo iniciatyva“. Pagal šią iniciatyvą nustatyta 11 veiksmų, kuriais remiama socialinio verslo ir veiklos plėtra Europoje, pvz.: susijusi su finansavimu, teisės sistemų pritaikymu, ženklinimu (vadinasi, ir informuotumu bei matomumu) ir viešuoju pirkimu. Kad pasiektų ši plataus užmojo tikslą, viešasis sektorius ir nevyriausybines organizacijas turi, pasinaudodami mokslo tyrimais ir technologine plėtra (MTTP), skatinti inovacijų paklausą. Europoje⁶ daug socialinių inovacijų bei inovatyvių idėjų ir pavyzdžių visuose administravimo ir nevyriausybinių organizacijų lygmenyse. Tačiau trūsta atvirų konsultacijų su socialiniais partneriais siekiant ištirti, kaip socialinės inovacijos ir žinių ekonomika gali įsiskverbti į visus užimtumo lygmenis ir visus sektorius, nes socialinių inovacijų bei socialinio verslo lygis Europos valstybėse yra nepakankamas. Siekiant keisti situaciją pradėta sėkmingiausių socialinių inovacijų ir socialinio verslo analizė bei nutarta stiprinti programos „Horizontas 2020“ ir Sanglaudos politikos fondų sąveiką, įskaitant papildomas priemones pagal programą „Horizontas 2020“, kuriomis siekiama sutelkti daugiau dalyvių, remti tinklų kūrimą, politinio mokymosi procesus ir konsultacijas. Inovacijos, išreiškiančios naujos socialinės struktūros visuomenėje formavimąsi, yra tiesiogiai susijusios ir su visuomenės kultūros bei mentaliteto pokyčiais bei socialinio kapitalo augimu. Socialinės struktūros pokyčiai yra glaudžiai susiję ir su socialinės infrastruktūros plėtra: socialinės infrastruktūros plėtojimas yra būtina sąlyga formuoti naujoms socialinėms struktūroms, o naujų socialinių struktūrų formavimasis lemia socialinės infrastruktūros pokyčius bei visos visuomenės socialinės raidos plėtotę.

Socialinės gerovė darniam vystymuisi

Idėjų pasikeitimas daugiausia vyksta per socialinius tinklus, pasinaudojant socialine komunikacija, todėl idėjų kaita ir inovacijų atsiradimas gali vykti labai greitai.

⁶ *Social Economy Europe*. Prieiga per internetą: <<http://www.socialeconomy.eu.org/>>.

Socialinė ekonomika reprezentuoja globalius individų ir verslo ryšius, įjungdama vartotojų, verslo ir technologinius laimėjimus ir, pasitelkdama socialinę komunikaciją bei tinklus, padeda pasiekti aiškių kokybinių ir kiekybinių rezultatų kasdienėje aplinkoje. Mes socialinę ekonomiką analizuojame, pasinaudodami JAV ir Europos tradicija, kai mokslininkai apibūdina socialinę ekonomiką kaip tarpdisciplininę socialinių mokslų discipliną, aprėpiančią skirtingas visuomenės gyvenimo sritis ir analizuoja jų įtaką ekonomikai ir socialiniam sektoriui:

- korupciją ir antikorupcinę politiką;
- vartojimą, gyvenimo būdą, kultūrą ir elgseną;
- tamsiąsias žmogaus prigimties puses;
- darbo rinkos užimtumo pokyčius;
- darbo rinkos lankstumą ir tiesiogines užsienio investicijas;
- darbo tinkamumą, darbuotojų įtraukimą ir valdymą;
- Europos politinę integraciją;

– progresyvią ekonominę politiką, kurią išskiria Jungtinių Amerikos Valstijų mokslininkai G. Becker, A. Bisin, D. Mortensen ir kt. Europoje ir Kanadoje socialinė ekonomika suvokiama kaip trečiojo sektoriaus, užimančio tarpinę padėtį tarp viešojo ir privataus sektorių, ekonomiškai naši ir visuomenei naudinga veikla. Socialinei ekonomikai tenka reikšmingas harmonizuojančios ekonomikos augimo ir visuomenės socialinės gerovės jėgos vaidmuo, įvertinant faktą, kad beveik visas gerovės sritis šiandien finansuoja ir aptarnauja valstybė. Socialinės ekonomikos sričiai priskiriami kooperatyvai, savanoriškos draugijos, bendrijos, labdaros fonai, viešojo ir privataus bendradarbiavimo sritys, deklaruojančios socialinio solidarumo principus. Įvairiose šalyse socialinės ekonomikos ribos suprantamos skirtingai, nors dauguma organizacijų deklaruoja pelno panaudojimą visuomenei harmonizuoti, demokratinį sprendimo priėmimo būdą ir specifines darbo sritis. Svarbi socialinės ekonomikos sritis yra socialinio kapitalo analizė. Praeito šimtmečio viduryje pradėta vartoti *socialinio kapitalo* sąvoka apibrėžia žmonių tarpusavio ryšius, jų pobūdį, kokybę ir tarpusavio pasitikėjimą. Socialinis kapitalas stimuliuoja ekonomikos plėtrą mažindamas sąveikos kaštus ir kartu didindamas ekonomikos dinamiką. Materialaus, žmogiškojo bei socialinio kapitalo sąveika užtikrina tolygią ekonomikos raidą ir lemia nuoseklią socialinių inovacijų plėtrą. R. D. Putnamas, pirmasis įvertino pilietinės visuomenės, pasitikėjimo ir partnerystės įtaką socialinio kapitalo augimui, kurį tiesiogiai susiejo su pilietinės galios indeksu. Pagrindinė sėkmingos valstybės sąlyga dauguma tyrėjų įvardija visuomenės pozityvų socialumą bei partnerystę, valdžios kontrolę ir socialinių tinklų kūrimą bei bendruomeniškumo ugdymą. Bendruomeniškumas suprantamas ne tik kaip socialinio

gyvenimo faktas, bet kaip vertybė, kuri pagrįsta pasitikėjimu ir savipagalba bei bendro tikslo siekimu. Tai būdinga nevyriausybinėms organizacijoms, kurios išnaudodamos demokratinę valdymą pasiekia puikių rezultatų ir geriausiai atspindi piliečių lūkesčius.

1 lentelė

Socialinės ekonomikos sandara

Socialinė ekonomika	Savonoriška veikla	Namų bendrijos ir asociacijos, didelės verslo organizacijos (VPP/PPP), didelės bendruomenių asociacijos ir konfederacijos, nacionalinės organizacijos ir kompanijos
	Bendruomeninis darbas	Saugi kaiminystė, mažos bendruomenės, pilietinė visuomenė, mažos pagalbos grupės
	NVO, nepelno organizacijos	Koperatyvas, sąjungos, kredito ir pasitikėjimo unijos

Socialinės ekonomikos sandara (žr. 1 lentelę) plačiausia prasme susideda iš įvairaus lygio veiklų, kurios išnaudoja vietinių bendruomenių ir jų grupių galimybes, steigiant darbo vietas, inicijuojant naujas, bendruomenei ar jos aplinkai gerinti reikalingas veiklas, suteikiant galimybių vietos žmonėms imtis inovatyvių veiklų ar jau primirštų iniciatyvų. Šis sektorius remiasi ne tik ekonominiu potencialu, bet ir savipagalbos bei kooperacijos idėjomis. Socialinė ekonomika (žr. 2 lentelę) įtraukia kooperatinę, savipagalbos iniciatyvas; kreditų unijas; namų asociacijas; partnerystes; bendruomenių įmones ir verslą. Socialinė ekonomika – sparčiausiai augantis sektorius Europoje, o konteksto įvairovė ir kūrybiškumas neišsemiami.

Socialinė ekonomika remiasi asocijuotų ekonominių iniciatyvų modeliu ir keturiomis pagrindinėmis vertybėmis:

- Paslaugos bendruomenei svarbiau nei pagrindinis pelnas;
- Autonomiška vadyba (valdžios nekontroliuojama);
- Demokratinis sprendimų priėmimas;
- Žmogaus ir darbo pirmenybė prieš kapitalą⁷.

⁷ Based on principles of participation, empowerment. <http://www.socialeconomyhub.ca/?q=content/role-education-promoting-social-economy-canada-%E2%80%93-csehub-thematic-newsletter>

Socialinės ekonomikos bruožai

	Masinė ekonomika	Socialinė ekonomika
Mokymasis	Mokytojo vadovavimas Transakcinis	Savęs instruktavimas (<i>self direction</i>)
Žinios	Stabilios struktūros, kurios gali būti laisvai naudojamos	Perkeliamosios, transformuojamos ir tarpusavyje ir susijusios,
Intelektas / inteligencija	Individualus	Grupinis (tinklinis)
Studentai	Pasyvūs informacijos gavėjai	Aktyvūs žinių kūrėjai
Mokytojai	Atrinkti dalytis, tikrinti informaciją	Vadovauti ir ugdyti nuojautą, žinių vadyba
Mokyklos	Švietimo vadyba	Inkubacinis ugdymas

Socialiniai tinklai ir sanglauda – tai modernių visuomenių siekinys, įvertinant žmonių pasitikėjimą ir siekį kartu kurti visuomenės gerovę. Socialinio kapitalo sudedamųjų indeksų matavimus sąlygiškai galima padalinti į dvi dalis: socialinė sanglauda ir išitraukimas, taip pat bendruomenių ir šeimų tinklai. 1 pav. pavaizduoti kintami sudedamieji indeksai, suskirstantys socialinį kapitalą į kelias sritis. Šie sudedamieji indeksai parodo, kaip visuomenė vertina savanorystę, pagalbos organizavimą, aukojimą labdarai, organizacijų įtaką šalies ekonomikai ir gyvenimo kokybę. Sudedamieji indeksai taip pat įvertina visuomenės pasitikėjimo lygį ir metodus, kuriais remdamiesi piliečiai pasitiki kitais, taip pat kaip šeima ir religija padeda kurti visuomenės gerovę. Empiriniai socialinio kapitalo matavimai (žr. 2 pav.) atskleidžia socialinio kapitalo įtaką, kuri tiesiogiai susijusi su piliečių gerove, per socialinį pasitikėjimą, šeimų ir bendruomenės ryšius ir narysę pilietinėse organizacijose. Religinės bendruomenės, dalyvavimas nevyriausybinų organizacijų veikloje taip pat yra svarbi socialinio kapitalo sudėtinė dalis. Žemesnio socialinio kapitalo lygio visuomenė lemia žemesnį ekonominio augimo lygį. Socialinis kapitalas atspindi svarbius realybės faktus, o socialiniai tinklai yra vertingas gerovės ir ekonomikos skatintojas. Gerovės sampratos matavimai dažnai konkuruoja su sveikatos, laimės, pilietinės galios indeksais. Gerovės lygis dažnai matuojami (žr. 1 pav.) vertinant ekonomikos lygį, tačiau vis dažniau akcentuojami⁸ alternatyvūs požiūriai, pagrindžiantys, kad gerovė ne tik ekonominis augimas, nes daugelis problemų, su kuriomis susiduria bendruomenės, yra aplinkos

⁸ Rocky Mountain Institute. Prieiga per internetą: <<http://www.rmi.org/>>.

hormonizavimo veiksniai. Darnus vystymasis reikalauja atsisakyti minties, kad gerovės augimas yra tik ekonominė gerovės išraiška⁹, todėl diskusijos dėl ekonomikos augimo būtinybės ir suderinamumo su žmogaus ir visuomenės gerove atspindi dvi priešingas pasaulėžiūras¹⁰. Ekonominė gerovė, sveikata ir laimė turi teigiamą tarpusavio koreliacijos ir priežastinį poveikį. Tyrimais patvirtinta, kad laimė yra geros sveikatos priežastis ir veikia elgesio ir imuninę sistemą per socialinius santykius, darbo ir kitus veiksnius. Vienas iš populiariausių gerovės matavimo indeksų yra holistinis gerovės apibrėžimas: Legatum instituto Gerovės indeksas¹¹.

38	Israel	29	25	27	28	28	99	93	24
39	Argentina	46	49	84	36	36	46	27	40
40	Greece	55	41	50	25	23	38	78	85
41	Croatia	59	40	46	40	32	29	56	93
42	Brazil	32	48	52	72	50	69	22	59
43	Malaysia	17	36	35	46	46	53	96	75
44	Lithuania	95	39	42	31	40	35	71	66
45	Thailand	13	53	57	55	70	71	100	17
46	Kazakhstan	56	60	80	42	53	49	64	27
47	Trinidad and Tobago	74	45	54	74	57	51	33	70
48	Bulgaria	79	46	61	52	47	39	58	74
49	Saudi Arabia	36	54	49	61	48	78	92	19
50	Belarus	75	64	100	22	35	48	76	21
51	Latvia	90	33	40	32	43	43	81	96
52	China	10	59	63	54	67	86	91	26

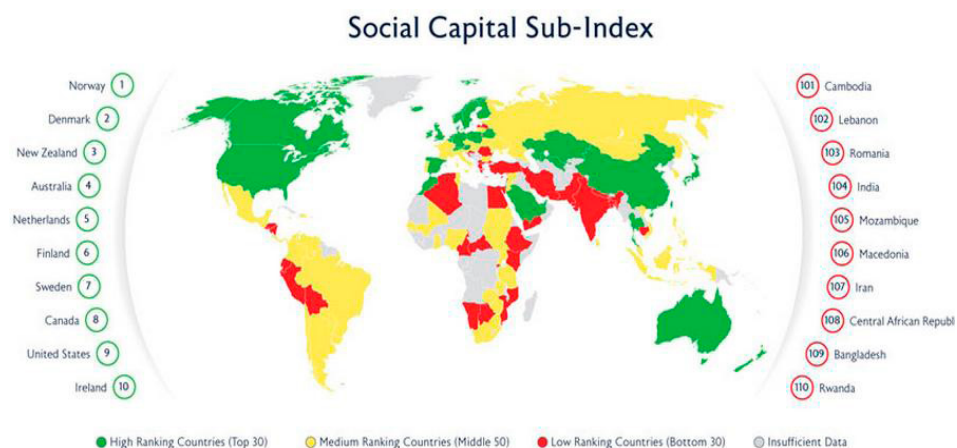
*1 pav. Holistinis gerovės lygis, vertinant ekonomikos, verslumo galimybes, atsižvelgiant į valdžios, švietimo sveikatos, saugumo ir patikimumo, asmens laisvės, socialinis kapitalo
(The 2012 Legatum prosperity index <http://www.prosperity.com/>)*

⁹ Kinsley, Michael J. *Sustainable development: Prosperity without growth*. Rocky Mountain Institute, 1997; Kinsley, Michael J., Lovins L. Hunter. *Paying for Growth, Prospering from Development*. Rocky Mountain Institute.

¹⁰ Versteegen S. W., Hanekamp J. C. The sustainability debate: Idealism versus conformism – the controversy over economic growth. *Globalizations* 2 (3), December 2005, p. 349. Prieiga per internetą: <doi:10.1080/14747730500367843>.

¹¹ *The 2011 Legatum Prosperity Indeks*. Prieiga per internetą: <<http://www.prosperity.com/>>.

Socialinio kapitalo sąvokos apibrėžimai iki šiol yra įvairūs. Socialiniu kapitalu yra laikomas socialinių santykių pasitikėjimo didinimas (Fukuyama, 1995, Kvieskienė, 2005), pilietinis dalyvavimas (įtrauktis), sukuriamas dalyvaujant savanoriškose organizacijose (Putnam 1993, 2000), visuomenės struktūra, sukurianti norą dalyvauti fizinio kapitalo plėtroje (Kvieskienė, Kvieska, 2012), socialinės struktūros aspektas, skatinantis konkrečias veiksmų ir kooperacijos formas (Coleman, 1988, socialiniuose ryšiuose įkūnyta norma, skatinanti kooperaciją tarp individų (Fukuyama, 2001). Remiantis moksliniais tyrimais *Legatum* instituto tyrėjai, vertindami socialinį kapitalą, išskiria 3 klasikines *socialinio kapitalo* sampratų grupes, kurios siejamos su socialinės sanglaudos, įtraukties (formali savanorystė, pagalba nepažįstamiems, aukojimas, pasitikėjimas) bei pilietinės visuomenės (bendruomenių, nevyriausybinių organizacijų šeimos tinklais).



2 pav. Socialinio kapitalo vertinimas (*The 2012 Legatum prosperity index* <http://www.prosperity.com/>)

Pagal socialinio kapitalo vertinimą jis susideda iš socialinės sanglaudos ir įtraukties (formali savanorystė, pagalba nepažįstamiems, aukojimas, pasitikėjimas bei bendruomenių ir šeimos tinklų ir kt. (žr. 3 pav.), Lietuva yra 66 vietoje.

RANK 2011	COUNTRY	COUNTRY SCORES			RANK 2011	COUNTRY	COUNTRY SCORES		
		2009	2010	2011			2009	2010	2011
1	Norway	4.47	4.47	4.47	56	Uruguay	-0.11	0.56	0.00
2	Denmark	4.16	4.16	4.32	57	Colombia	-0.52	-0.38	-0.08
3	New Zealand	4.03	4.03	4.23	58	Italy	0.25	0.77	-0.11
4	Australia	3.73	3.73	3.89	59	Brazil	-0.51	-0.18	-0.12
5	Netherlands	3.64	3.64	3.79	60	Portugal	-0.38	-0.38	-0.14
6	Finland	3.42	3.42	3.58	61	Tanzania	-0.21	-0.21	-0.16
7	Sweden	2.84	2.84	3.44	62	Chile	-0.80	-0.40	-0.27
8	Canada	3.31	3.28	3.34	63	Zambia	-1.49	-1.49	-0.28
9	United States	3.34	2.76	3.22	64	Philippines	-0.47	-1.02	-0.30
10	Ireland	3.12	2.86	3.21	65	South Africa	-0.97	-0.53	-0.38
11	Iceland	2.52	2.50	3.11	66	Lithuania	0.11	-0.05	-0.39
12	United Kingdom	2.93	3.04	3.08	67	Dominican Republic	-0.76	-0.46	-0.51
13	Switzerland	3.60	3.60	2.87	68	Uganda	-1.18	-0.46	-0.53
14	Morocco	0.80	2.53	2.35	69	Venezuela	-0.72	0.04	-0.56
15	Germany	2.12	1.97	2.04	70	Trinidad and Tobago	-0.57	-0.57	-0.57

Variable Weights



Darker lines (— and —) indicate a variable that is included in both income and wellbeing regressions.

Lighter lines (— and —) indicate a variable that is included in only one regression.

Variables are ordered from largest to smallest within each category. Income and wellbeing bar sizes are not comparable due to differences in scale.

Whether these variables are positively or negatively correlated to income or wellbeing are marked with a plus (+) or minus (-) sign.

3 pav. Socialinio kapitalo dėmenys (socialinė sanglauda ir gerovė, bendruomenės ir šeimos tinklai. Socialinio kapitalo vertinimas (The 2012 Legatum prosperity index <http://www.prosperity.com/>)

Socialinė ekonomika Europoje sparčiai plėtojama. Spartus ekonomikos augimas lėmė gyventojų pajamų diferencijacijos didėjimą, nes socialiai pažeidžiamiausių gyventojų grupių pajamų augimo tempai buvo lėtesni nei kitų gyventojų grupių. Ekonominė finansinė krizė nesumažino, o padidino pajamų diferencijacijos augimą, nes mažiausių pajamų lygis mažėjo sparčiau, palyginti su aukščiausio pajamų lygio kitimo tendencijomis. Socialinė partnerystė ir inovacijos, platesnė socialinė partnerystė inspiruoja kūrybiškumą, skatina pozityvią asmeninę ir socialinę, ekologinę įtrauktį ir optimizuoja žmoniškuosius resursus bei didina tarpusavio pasitikėjimą ir socialinį kapitalą.

Išvados

1. Socialinės partnerystės įtaka naujovių, socialinių inovacijų ir investicijų plėtrai yra lemiamą. Kelių sektorių partnerystė visada inicijuoja naujų idėjų, darbo vietų atsiradimą, socioekologinės aplinkos ir gyvenimo kokybės gerėjimą ir kokybiškesnį bei efektyvesnį socialinių sprendimų būdą. Remiantis socialine partneryste formuojasi socialiniai tinklai, kitos skėtinės ir tinklinės organizacijos, didinančios tarpsektorinį pasitikėjimą.

2. Socialinės ekonomikos uždavinys – keisti tradicinę mąstyseną ir siekti ekonomikos bei gamybos optimizavimo, plėtoti paslaugų ekonomiką kartu su organizuota pilietine visuomene, pasiremiant socialinės partnerystės ir tinklaveikos fenomenais.

3. Kokybiška viešojo ir privataus sektorių partnerystė gerina socioekologinę aplinką bei žmonių gyvenimo kokybę ir plėtoja socialinį kapitalą, o pilietinių organizacijų dalyvavimas gerina bendruomenių gyvenimą ir skatina inovacijas bei investicijas.

4. Socialinei partnerystei ir tinkliniam bendradarbiavimui būtinas pasitikėjimas. Jis užtikrina santykių kokybę. Todėl labai svarbu ne tik bendrauti šeimoje, darbo kolektyve, bet ir dalyvauti visuomeninėje, pilietinėje veikloje. Bendravimas, partnerystė yra pati svarbiausia žmogaus veikla. Partnerystė ir pasitikėjimas skatina kūrybą, padeda greičiau priimti sprendimus. Kuo daugiau bendradarbiaujama, tuo labiau didėja socialinis kapitalas, plėtojami socialiniai tinklai.

Literatūra

1. *Based on principles of participation, empowerment. The Role of Education in Promoting the Social Economy in Canada – CSEHub Thematic Newsletter*. Prieiga per internetą: <<http://socialeconomyhub.ca/content/role-education-promoting-social-economy-canada-%E2%80%93-csehub-thematic-newsletter>>.
2. Coleman J. S. Social Capital in the Creation of Human Capital. *The American Journal of Sociology*, Vol. 94.
3. Supplement: Organizations and Institutions: Sociological and Economic Approaches to the Analysis of Social Structure, 1988, p. S95-S120 [žiūrėta 2012 m. kovo 4 d.]. Prieiga per internetą: <http://onemvweb.com/sources/sources/social_capital.pdf>.
4. Fukuyama F. *Trust: The social virtues and the creation of prosperity*. New York: Free Press, 1995.

5. Fukuyama F. Social Capital, Civil Society and Development. *Third World Quarterly*, 2001, 22 (1), p. 7–20.
6. Kvieskienė G. Challenges' of social policy: between reform and crisis. *Socialinis ugdymas*, 2010, nr. 11 (22), p. 75–64.
7. Kvieskienė G. *Pozityvioji socializacija*: monografija. Vilnius: VPU leidykla, 2005. 184 p. ISBN 9955-20-021-9.
8. Kvieskienė G., Kvieska V. *Socialinės partnerystės įtaka inovacijoms*. Vilnius, 2012. 261 p.
9. Imbrasaitė J. Socialinis kapitalas ir politinis dalyvavimas Lietuvoje [žiūrėta 2012 m. kovo 4 d.]. Prieiga per internetą: <http://www.ku.lt/sociologija/files/2004_nr.01.38-50.pdf>.
10. Putnam R., Goss K. Introduction. In: *Democracies in Flux*. Ed. R. Putnam. New York: Oxford University Press, 2002, p. 3–19.
11. *Small and medium-sized enterprises (SMEs). Social Economy*. Prieiga per internetą: <<http://ec.europa.eu/enterprise/policies/sme/promoting-entrepreneurship/social-economy/>>.
12. *The 2012 Legatum prosperity index*. Prieiga per internetą: <<http://www.prosperity.com/>>.
13. Zaleskienė I. (tyrimo grupės vadovė), Kvieskienė G., Gulbinas R., Žemaitytė-Misiūnienė G. *16–24 metų amžiaus jaunimo visuomeninis dalyvavimas*: tyrimo ataskaita. Vilnius: [s.n.], 2006. 84, [1] p. Prieiga per internetą: <http://www.smm.lt/svietimo_bukle/docs/tyrimai/16-24_amz_jaun_visuom_dalyv.pdf>.

Summary

Giedrė KVIESKENĖ, Vytautas KVIESKA

SOCIAL ECONOMIC INNOVATION FOR WELFARE

Notion of social capital in Lithuania only as an idea that lacks confidence. However, if we analyze the positive trends of cooperation between the private and public sector and the increase in project implementations through partnership schemes with non-organizational social networks and diffusion, perhaps Lithuania is developing a social economy. Recent success, though, has strengthened the belief that social partnerships are much more effective for infrastructure and service needs of various sectors. Partnerships can take many forms, but the type and form of partnership must be individually tailored to each project and its partners. Once the preferred form of

partnership is chosen, taking into account the type of project and the needs of the sector, the tailored partnership must promote the joint use of public finances and the expedient delivery of services¹².

Social partnerships create conditions for innovation, small and medium-sized enterprises (SMEs), social economy organizations which optimize of costs and the accumulation of social capital. Moreover, our studies allow for ample space to illustrate the theoretical arguments, statistical data, research and regulations, case studies, qualitative and quantitative research, and the insights of the author. As such, the proposed subject would be “Social Partnerships influenced by innovative solutions” with the objective to analyze the social partnerships on innovation and social capital development.

A strategic challenge for employment aimed, firstly, to assess the level of recognition of the Social Economy in three important spheres, namely public administration, the academic and scientific world and the Social Economy sector itself in each country, and, secondly, to identify and assess other similar concepts.

Keywords: Social Economic, Social Capital, Social Innovation, Civic Society.

Įteikta 2012 m. rugsėjo mėn.

Pateikta spaudai 2012 m. gruodžio mėn.

Giedrė Kvieskienė – socialinių mokslų daktarė, Lietuvos edukologijos universiteto Socialinės komunikacijos instituto profesorė; mokslinių interesų sritys: socialinis darbas, socialinė ekonomika, pozityvioji socializacija, socialinės edukacijos teorijos; el. paštas giedre.kvieskiene@vpu.lt

Giedrė Kvieskienė – Doctor of Social Sciences, professor of Lithuanian University of Educational Science, Social Communication Institute; Scientific interests: Social Work, Social Economy, Positive Socialization, Theories of Social Education; E-mail giedre.kvieskiene@vpu.lt

Vytautas Kvieska – Lietuvos edukologijos universiteto Socialinio komunikacijos instituto Socialinio ugdymo katedros lektorius; mokslinių interesų sritys: socialinė ekonomika, socialinis verslas, laisvoji rinka; el. paštas vytautas.kvieska@vpu.lt

Vytautas Kvieska – lecturer of Social Education Department at Social Communication Institute, Lithuanian University of Educational Sciences; Scientific interests: Social Economy, Social Entrepreneurship; E-mail vytautas.kvieska@vpu.lt

¹² *Small and medium-sized enterprises (SMEs). Social Economy.* Prieiga per internetą: <<http://ec.europa.eu/enterprise/policies/sme/promoting-entrepreneurship/social-economy/>>; pl. žr. <http://ec.europa.eu/enterprise/newsroom/cf/itemlongdetail.cfm?item_id=3043>; fr: <http://www.euricse.eu/consulting/projects>>.

Irena LELIŪGIENĖ, Angelė KAUSYLIENĖ

VADYBINIŲ FUNKCIJŲ ĮŽVALGOS KLASĖS AUKLĖTOJO VEIKLOJE

Anotacija. Šiame straipsnyje empirinio tyrimo bei mokslinės, teisinės literatūros ir dokumentų analizės pagrindu išryškinamos vadybinių funkcijų klasės auklėtojo veikloje įžvalgos. Autorės pastebi, kad klasės auklėtojo veikla yra neatsiejama nuo klasikinių vadybinių funkcijų: vadovavimo, planavimo, organizavimo ir kontrolės. Šios vadybinės funkcijos pasireiškia klasės auklėtojo veikloje, tačiau straipsnio autorės parodo, kad klasės auklėtojui vis dar trūksta vadybinės kompetencijos, kuri leistų pasiekti geresnių rezultatų. Daroma prielaida, kad klasės auklėtojai suvokia vadybinių žinių praktinio įgyvendinimo svarbą savo kasdienėje veikloje dirbant su ugdytiniais.

Esminiai žodžiai: vadybinės funkcijos, klasės auklėtojo veikla, vadovavimas, organizavimas, planavimas, kontrolė.

Aktualumas. Klasės auklėtojo veiklos tyrimai nėra nauja sritis. Vienokiu ar kitokiu aspektu ji yra nagrinėta įvairiuose moksliniuose bei metodiniuose darbuose. M. Rožkovas ir kt. (2001) parengė metodinę priemonę klasės auklėtojams, pabrėždami planavimo svarbą bei bendradarbiavimą su kitais mokykloje dirbančiais specialistais. B. Bitinas (2004) apžvelgė klasės auklėtojo organizuojamos veiklos turinį bei formas, taip pat dėmesį skyrė klasės auklėtojo bendradarbiavimui su mokytojais, mokinių tėvais, jo veiklos planavimui. M. Barkauskaitė (2001) parengė metodinę priemonę klasės auklėtojui. F. Ivanauskienė (2000) apžvelgė klasės auklėtojo veiklą sociokultūriniame kontekste bei veiklos planavimą. S. Dapkienė (1997, 2002) darbų cikle gvildeno klasės auklėtojo ir šeimos bendradarbiavimo svarbą. V. Aramavičiūtė (2005) gilinosi į auklėjimą ir asmenybės brandą. V. R. Pivorienė, N. Sturlienė (2005) žvelgė į klasės auklėtojo veiklą psichologiniu aspektu. R. Merkienė (2002) stengėsi išryškinti klasės auklėtojo funkcijas besikeičiančioje mokykloje. Remeikaitė (2006) magistro darbe gvildeno klasės auklėtojo ir socialinio pedagogo bendradarbiavimo temą koreguojant vaikų elgesį mokykloje.

P. Pečiuliauskienė, M. Barkauskaitė (2011) vadovėlyje „Pedagoginės praktikos mokykloje vadovas“ plačiai ir išsamiai pristato klasės auklėtojo funkcijų raidą, dokumentų, susijusių su pareigomis, analizę, klasės auklėtojo funkcijas, veiklos kokybės vertinimo kriterijus, kompetencijas ir kitas aktualias veiklos sritis. Klasės auklėtojo veiklos kokybė ir jos vertinimas, pagalbos mokiniams organizavimas, veiklos planavimas, nors tai tiesiogiai nėra įvardyta kaip vadybinės veiklos raiška, tačiau yra aktualu švietimo ir, be abejonės, klasės auklėtojo veiklos vadybai. Vadybinis klasės auklėtojo

veiklos aspektas šiandienėje Lietuvos bendrojo ugdymo mokykloje moksliniuose tyrimuose išsamiau nėra nagrinėtas.

Straipsnio tikslas – atskleisti klasės auklėtojo vadybinės veiklos įžvalgas.

Tiksliui pasiekti straipsnio autorės išsikėlė šiuos **uždavinius**:

1. Atskleisti klasės auklėtojo vadybinės veiklos teorines charakteristikas.
2. Atlikti klasės auklėtojo vadybinės veiklos įžvalgas, remiantis mokslinė, metodinė literatūra ir teisiniais dokumentais.
3. Pateikti klasės auklėtojo vadybinių funkcijų įžvalgų klasės auklėtojo veikloje tyrimo rezultatus.

Tyrimo problema – klasės auklėtojo vadybinės veiklos apibūdinimas.

Tyrimo metodai:

- mokslinės ir metodinės literatūros analizė;
- apklausa raštu, naudojant uždarojo tipo klausimyną;
- statistinė duomenų analizė.

Teorinis klasės auklėtojo vadybinės veiklos apibūdinimas. Atliekant tyrimą apie klasės auklėtojo vadybinę veiklą išanalizuota nemažai įvairių autorių darbų įžvelgiant juose vadybinį kontekstą, tačiau pažymėtina tai, kad nors rasta nemažai literatūros šia tema, vadybinė veikla tiesiogiai neakcentuota. N. Dereklejeva (2003), P. Pečiuliauskienė, M. Barkauskaitė (2011) analizuoja klasės auklėtojo veiklas per tokias funkcijas kaip planavimas, organizavimas, vadovavimas, konfliktų sprendimas, kontrolė, tačiau to neįvardija kaip vadybinės veiklos.

Išimtinai galima paminėti M. Rožkovą ir kt. (2001), kuris pateikia klasės auklėtojo istorinę raidą bei gana aiškiai vadybiškai apibrėžia klasės auklėtojo veiklą bendrojo ugdymo mokykloje.

M. Rožkovas ir kt. (2001) yra vienintelis Rytų Europos edukologijos mokslininkas, kuris klasės auklėtojo veiklą analizuoja nuo pat istorinių šios pareigybės ištakų. Kadangi Lietuva nuo 1775 m. buvo valdoma carinės Rusijos (ir tai truko daugiau nei šimtmetį), todėl klasės auklėtojo veiklos reglamentas galiojo ir Lietuvos mokyklose. Oficialiai klasės globėjo (-os) institucija carinėje Rusijoje buvo įteisinta tik XIX a. 8-ąjį dešimtmetį. Dvarininkų šeimose vaikus auklėjo „dėdulės“ ir „auklės“, guvernantės ir guvernantai. XIX a. pradžioje, laikantis „Mokymo įstaigų, esančių universitetų žinioje, įstatų“, 1804 m. mokytojai, be pagrindinių pareigų privalėjo vykdyti auklėjimo funkciją, tarsi padėdami tėvams. Todėl turėjo su vaikais elgtis švelniai, kantriai, dėmesingai. Valdant Carui Nikolajui I auklėjimui buvo skiriama ypač daug dėmesio, kadangi, pasak jo, „vien tik mokymas nėra auklėjimas, jis netgi žalingas dorovingumo išugdymui“. 1828 m. „Gimnazijų ir mokyklų įstatuose“ skel-

biamą: „Pasiiekti jaunas auklėtinių sielas, būnant jiems kilniaširdiškumo, darbštumo, sąžiningumo, pareiškimo, garbingumo taisyklių laikymosi, pavyzdžiu.“ Oficialiai klasės auklėtojo institucija buvo įsteigta 1871 m. ir pavadinta „gimnazijų ir progimnazijų klasės globėjas“.

Įdomu tai, kad jau anuomet klasės auklėtojo veikloje buvo pabrėžiamos tokios vadybinės funkcijos kaip kontrolė ir organizavimas, nors vadybinė veikla tiesiogiai neįvardijama, tačiau užuominų randama net XIX a.

M. Rožkovas ir kt. (2001) pabrėžė klasės auklėtojo bendradarbiavimą su šeima, ir teigia, kad vaikai, tėvai ir mokytojai yra vieno kolektyvo nariai ir juos vienija bendro darbo planavimas, problemos bei rezultatai. Daug dėmesio autoriai skyrė klasės auklėtojo veiklos planavimui, teigdami, kad tai pagalba pačiam sau bei klasės kolektyvui racionaliai organizuoti veiklą. Plano paskirtis – klasės veiklos susisteminti, eiliškumas, reikalavimų atlikimas, valdymas bei kontroliavimas. Planuodamas klasės auklėtojas turi atkreipti dėmesį į ankstesnius darbo rezultatus, į pedagoginius ir organizacinius uždavinius, visuomenės bei tėvų galimybes, metodines rekomendacijas darbui su vaikais, mokyklos, miesto, rajono ir šalies patirtį, tradicines šventes, aplinką, klasės ir mokyklos tradicijas, klasės kolektyvo planus. Išskirtos tokios klasės auklėtojo veiklos funkcijos: mokinių auklėjimas, socialinė gynyba, organizacinė funkcija, kolektyvo ar bendruomenės formavimo, savivaldos plėtojimo, diagnostinė, tikslingumo, veiklos planavimo, kontrolės ir korekcijos funkcijos.

N. Dereklejeva (2003) išskyrė tokias klasės auklėtojo vadybines funkcijas:

1. Rūpinimasis kiekvieno vaiko raida.
2. Pagalba sprendžiant problemas.
3. Įvairios veiklos klasėje organizavimas.

Remiantis N. Dereklejeva (2003), klasės auklėtojo funkcijas galima suskirstyti į 5 grupes (žr. 1 lentelę).

N. Dereklejeva (2003) daug dėmesio skiria klasės auklėtojo vadybinėms funkcijoms. Išskiriamas klasės kolektyvo veiklų organizavimas, klasės ir atskirų mokinių mokymosi veiklų organizavimas, darbo su tėvais organizavimas, auklėtinių asmenybės tyrimas ir elgesio korekcija, klasės gyvenimo ir nepamokinės veiklos organizavimas. Taip pat autorė pabrėžė kontrolės, koordinavimo funkcijas, siekiant efektyvių klasės auklėtojo veiklos rezultatų.

Klasės auklėtojo funkcijos ir veiklos sritys (pagal Dereklejevą, 2003)

I gr. Klasės kolektyvo veiklų organizavimas	II gr. Klasės ir atskirų mokinių mokymosi veiklų organizavimas	III gr. Klasės gyvenimo ir nepamokinės veiklos organizavimas	IV gr. Auklėtinių asmenybės tyrimas ir elgesio korekcija	V gr. Darbas su tėvais
Mokinių asmens bylų bei žurnalo vedimas;	Pamokų lankomumo kontrolė, nelygumų priežasčių išsiaiškinimas	Saugaus klimato kūrimas	Higienos įpročių, sveikos gyvensenos ugdymas	Šeimos situacijos analizė, sąlygų stebėjimas
Pareigų klasėje paskirstymas, klasės aktyvo veiklos koordinavimas, užklasinės veiklos organizavimas	Mokinių lankymas namuose	Bendravimo įgūdžių ugdymas	Darbštumo ugdymas, skatinimas užsiimti darbine veikla	Individualus bei grupinis darbas su tėvais pedagoginėmis temomis
Budėjimo organizavimas	Klasės mokinių savitarpio pagalbos vienas kitam ugdymas	Kūrybinės veiklos organizavimas ir pravedimas	Estetinis, kultūrinis mokinių ugdymas	Teminių klasės susirinkimų vedimas
Kabineto aplinkos stebėjimas	Pagalba įsisavinant mokymo medžiagą sunkumų turintiems mokiniams	Gerumo ir gailestingumo ugdymas	Pilietiškumo ugdymas	Klasės tėvų įtraukimas į mokyklos veiklą
Rūpinimasis mokinių išvaizda	Klasėje dėstančių mokytojų darbo koordinavimas	Prevencinės veiklos organizavimas siekiant užkirsti kelią žalingiems įpročiams	Mokinių asmens savybių tyrimas, diagnostika, elgesio korekcijos organizavimas	Tėvų ir vaikų santykių analizė
Ugdytinių maitinimo organizavimas	Mokinių pažymių, knygelių tvarkymas, priežiūra, tėvų informavimas apie mokymosi rezultatus	Mokinių fizinio aktyvumo skatinimas ir tokių veiklų organizavimas	Individualus bei grupinis darbas su mokiniais, siekiant bendravimo įgūdžių stiprinimo bei charakterio ugdymo	Vaiko teisių ir interesų apsauga
Tėvų komiteto veiklos organizavimas bei priežiūra	Mokinių gabumų ugdymas nukreipiant juos užsiimti tinkama užklazine veikla	Teminių, informacinių klasės valandėlių vedimas		Organizuoti tėvų ir moksleivių bendrus renginius, išvykas, užklazinę veiklą
	Mokinio charakterio ugdymas pasitelkiant į pagalbą socialinį pedagogą bei psichologą	Ieškoti naujų metodų, laisvalaikio pravedimo formų užklasinės veiklos metu		
	Mokinio ir jo santykio su literatūra skatinimas			

Lietuvoje bene plačiausiai klasės auklėtojo planavimo funkciją nagrinėjo F. Ivanauskienė (2000). Ji savo darbe „Individualioji klasės auklėtojo veiklos programa“ išsamiai pateikė klasės auklėtojo veiklos planavimo svarbą, tikslingumą, reikšmę bei pagrindinius bruožus. Anot B. Bitino (2004), klasės auklėtojas savo darbą planuoja pagal mokykloje priimtą tvarką, remdamasis mokyklai keliamais uždaviniais ir atsižvelgdamas į pasiektus auklėjimo rezultatus. Auklėjimo rezultatyvumą apibūdina mokinių išsiau-klėjimo pokyčiai, dorinė pozicija bei požiūris į darbą ir mokymąsi per mokslo metus.

M. Barkauskaitė (2001) teigia, kad klasės vadovo paskirtis ir pedagoginės veiklos tikslas yra koordinuoti ugdymo procesą klasėje siekiant panaudoti visas ugdomąsias galimybes visuminiam asmenybės galių plėtojimui, parengiant asmenį gyvenimui, nuolatiniam atsinaujinimui, kaitai. Jo rūpestis – skatinti ir derinti individualizuotas programas klasės gabiesiems ir atsiliekantiems, rūpintis jų įgyvendinimu. Kaip teigia M. Barkauskaitė (2001), klasės vadovas yra atsakingas už savo klasės klimatą, vaikų pilietiškumo ir demokratiškumo brandos poslinkius. R. Merkienė (2002) pabrėžė klasės auklėtojo kaip socialinio ugdytojo svarbą.

Vadybinės veiklos įžvalgų galima aptikti ir L. Jovaišos (2003, p. 12) darbuose, kur teigiama, kad auklėjimas yra pagalba ir vadovavimas žmogui gyventi visuomenėje, vadovaujantis vertingiausiais kriterijais ir aukščiausiomis vertybėmis. Taigi nors čia autorius tiesiogiai nemini vadybos reikšmės auklėjimui, tačiau išskirdamas vieną iš vadybos funkcijų – vadovavimą – lyg ir patvirtina faktą, kad vadyba yra svarbi auklėjimo procese. Net ir vertybės, kurias autorius išskiria, yra vienas iš organizacijos (o klasė yra tarsi maža organizacija mokyklos bendruomenėje) planavimo žingsnių.

R. Mazaliauskaitė (2007), analizuodama klasės auklėtojo ugdomojo darbo sritis bei mokinių pažinimo ir ugdymo būdus, pabrėžia, kad klasės auklėtojas koordinuoja keturių pagrindinių pedagoginės veiklos sričių ugdomąjį vyksmą: darbą su mokiniais, darbą su toje klasėje dirbančiais mokytojais, bendradarbiavimą su mokyklos vadovais bei kitais darbuotojais, mokyklos savivaldos organais ir tėvais.

Atlikus įvairių autorių darbų apie klasės auklėtojo veiklą analizę ir vadybinės veiklos įžvalgas paaiškėjo, kad klasės auklėtojo funkcijos bei veiklos sritys yra gana išsamiai aprašytos, tačiau, nepaisant vadybinių funkcijų išskyrimo bei įvardijimo, vadybinė jo veikla tiesiogiai neįvardijama. Galima teigti, kad plačiausiai literatūroje aprašoma klasės auklėtojo planavimo funkcija, o siauriausiai – kontrolės, nors šios funkcijos svarba yra akivaizdi kasdienėje klasės auklėtojo veikloje. Nors yra nemažai literatūros šia tema, vadybinė veiklos analizė nenagrinėjama ir tik iš konteksto galima apčiuopti vadybinės veiklos įžvalgas. Galima daryti prielaidą, kad įvairūs autoriai, analizuodami klasės auklėtojo veiklas per tokias funkcijas kaip planavimas, organizavimas, vadovavimas, konfliktų sprendimas, kontrolė, tiesiogiai to neįvardija ir nepabrėžia kaip vadybinės veiklos.

Tyrimo rezultatai

Remiantis teorinėje straipsnio dalyje atlikta įvairių autorių darbų analize buvo sudarytas klausimynas. Klasės auklėtojams apklausti buvo parengtas uždarojo tipo klausimynas, numatantis tiriamųjų atsakymą raštu. Kaip tokiuose tyrimuose įprasta, klausimyną sudarė tipinės dalys: motyvuojanti, demografinė ir pagrindinis diagnostinis blokas.

Klausimynas sudarytas iš 12 klausimų: 1 pusiau uždaro tipo, atskleidžiantis demografinę respondentų charakteristiką, t. y. amžių, ir 11 uždaro tipo klausimų, atspindinčių klasės auklėtojų vadybinės veiklos aspektus.

Uždaro tipo klausimai buvo pasirinkti todėl, kad pateikiami atsakymų variantai leidžia respondentui lengviau padaryti sprendimą, nes nereikia pačiam formuluoti atsakymo, taip pat lengviau kiekybiškai apdoroti duomenis.

Tyrimo imtis – *patogioji*. Jos elementai atitinka tiriamųjų atrankos kriterijus ir yra pasiekiami tyrėjai. Tyrimo imties dydis $n = 60$. Bendra apklaustų respondentų imtis – 60.

Tyrimo etika. Visi tyrime dalyvavę respondentai savanoriškai sutiko atsakyti į klausimus. Tyrimo duomenys buvo renkami klasės auklėtojų darbo metu, respondentams patogiu laiku ir patogioje vietoje. Asmenims, dalyvavusiems tyrime, buvo suteikta informacija apie tyrimo tikslus ir turinį, garantuojant jų konfidencialumą.

Tyrimo imties demografiniai rodikliai. Klasės auklėtojo vadybinės veiklos tyrime buvo apklausta 60 klasės auklėtojų (42 moterys ir 18 vyrų), kurių amžiaus vidurkis 47 metai. Visų apklaustų klasės auklėtojų 70 proc. sudarė moterys ir 30 proc. – vyrai. Tyrime dalyvavo 3 mokytojai, mokykloje dirbantys 1–2 metus, 17 mokytojų, dirbančių 3–5 metus, ir 40, kurie dirba 6 metus ir ilgiau; 6 mokytojai, 22 vyr. mokytojai, 28 mokytojai metodininkai, 4 mokytojai ekspertai.

Planavimo funkcijos. Prieš sudarydama (-as) darbo su klase planą, pedagogė (-as) dažnai analizuoja praėjusių metų veiklą 41 (68,3 proc.), 18 (30 proc.) klasės auklėtojų tai daro kartais. Kad darbas su auklėtiniais būtų efektyvus, situacijos analizė yra labai reikšminga. Galima teigti, kad šiandienėje mokykloje klasės auklėtojai šiai planavimo funkcijos veiklai skiria ganėtinai daug dėmesio. Informaciją apie kiekvieną auklėtinį, jo mokymosi rezultatus, lankomumą, tėvų socialinę padėtį 8 (13,4 proc.) mokytojai kaupia kartais ir net 52 (86,6 proc.) – dažnai. Planuodami 24 (40 proc.) klasės auklėtojai dažnai atsižvelgia į klasės mokinių individualias savybes, poreikius ir galimybes, 35 (58,3 proc.) – kartais, 1 – niekada. Užsibrėžtus tikslus 50 (83,3 proc.) apklaustų klasės auklėtojų stengiasi pasiekti dirbdami su klase dažnai, 10 (16,7 proc.) – kartais. 2 klasės auklėtojai iš 60 apklaustų kartais apsibrėžia uždavinius, kuriuos reikės atlikti savo veikloje, 58 (96,6 proc.) – dažnai. 59 (98,3 proc.) respondentai dažnai parengia metinį savo veiklos planą, 1 respondentas kartais atlieka šią veiklą. Savo darbo dieną 29 (48,3 proc.) klasės auklėtojai planuoja dažnai, 31 – kartais. Tam tikrus sprendimus, susijusius su auklėjamosios

klasės problemomis, dažnai priima 52 (86,6 proc.) apklausti klasės auklėtojai, 8 – kartais. Su teiginiu, kad klasės ugdomąją veiklą ilgesniam laikui planuoti yra sunku, nes dažnai reikia spręsti neplanuotas, staiga iškilusias problemas, sutinka net 44 (73,3 proc.) klasės auklėtojai, 16 (26,7 proc.) sutinka iš dalies. Taigi akivaizdu, kad šiandienėje mokykloje klasės auklėtojų įgyvendinti planavimo funkciją yra sudėtinga. Su teiginiu, kad klasės auklėtojas šiuolaikinėje mokykloje daugiausia dėmesio turi skirti mokinių lankomumui ir drausmės pažeidėjams, nes kitiems tikslams įgyvendinti nelieta laiko 26 (43,3 proc.) mokytojai nesutinka, 24 (40 proc.) – sutinka iš dalies, 10 (16,6 proc.) – sutinka. Tai parodo, kad klasės auklėtojai tikrai daug dėmesio skiria prevencinėms, kontrolės veikloms ir tai neleidžia daugiau laiko skirti kitoms darbo su klase veiklos formoms.

Klasės auklėtojo organizacinės veiklos dažnumas. Susirinkimus ugdytinių problemoms spręsti dažnai organizuoja tik 11 (18,3 proc.) mokytojų, 48 (80 proc.) – šią veiklą vykdo kartais. Mokinių grupinį ir komandinį darbą 11 (18,3 proc.) klasės auklėtojų organizuoja dažnai, 30 (50 proc.) – kartais, 19 (31,7 proc.) – niekada. Įvairius renginius, skirtus klasės tėvams supažindinti su mokinių mokymosi rezultatais, problemomis organizuoja visi klasės auklėtojai, 33 (55 proc.) – kartais, 27 (45 proc.) – dažnai. Užklasinės veiklos neorganizuoja 23 (38,3 proc.) pedagogai, 31 (51,6 proc.) – ją organizuoja kartais ir 6 (10 proc.) – dažnai. Klasės savivaldos veiklą 19 (31,7 proc.) klasės auklėtojų koordinuoja dažnai, 38 (63,3 proc.) – kartais, 3 (5 proc.) – niekada. Mokinių tarpusavio pagalbą siekiant geresnių mokymosi rezultatų kartais organizuoja 38 (63,3 proc.) klasės auklėtojai, 19 (31,7 proc.) – dažnai, 3 (5 proc.) – niekada. 36 (60 proc.) pedagogai kartais deleguoja, perduoda tam tikras užduotis savo ugdytiniams, 24 (40 proc.) šią veiklą vykdo dažnai. Dažniausiai vykdoma organizavimo funkcijos veikla klasės auklėtojo darbe yra įvairių renginių, skirtų klasės tėvams supažindinti su mokinių mokymosi rezultatais, problemomis bei kitų renginių organizavimas. Tyrimo rezultatai leidžia pastebėti, kad stinga kitų veiklų organizavimo.

Vadovavimo funkcijos veiklos ir jų atlikimo dažnumas. Mokinių pamokinei bei nepamokinei veiklai dažnai vadovauja 14 (23,3 proc.) apklaustų klasės auklėtojų, 45 (75 proc.) šią veiklą atlieka kartais. 49 (81,7 proc.) mokytojai dažnai kartu su ugdytiniais nusistato bendravimo bei elgesio taisyklės ir jų laikosi, 11 (18,3 proc.) – tai daro tik kartais. 13 (21,7 proc.) klasės auklėtojų kartais padeda spręsti konfliktus tarp mokinio (-ių), mokytojo (-ų) bei tėvų, 47 (78,3 proc.) – tai daro dažnai. Kitus specialistus, gebančius padėti spręsti iškilusias problemas, dažnai telkia 6 (10 proc.) klasės auklėtojai, 48 (80 proc.) – šią veiklą atlieka kartais, 6 (10 proc.) respondentai niekada neatlieka šios veiklos. Dažnai mokinių mokymosi motyvaciją, pamokų lankomumą skatina net 54 (90 proc.) klasės auklėtojai, 6 (10 proc.) – šią veiklą vykdo kartais. Dažnai informuoju mokinių tėvus, švietimo įstaigos administraciją, pedagogus, kitus specialistus apie probleminę situaciją klasėje 49 (81,7 proc.) pedagogai, 11 (18,3 proc.) – tai daro kartais. Tyrimo metu gauti rezultatai parodo, kad

klasės auklėtojo veikloje vadovavimo funkcija ir jos veiklos yra labai svarbios. Visas jas vykdo klasės auklėtojai savo darbe. Dažniausiai klasės auklėtojai motyvuoja mokinius mokytis bei lankomumą, nusistato taisykles bei informuoja mokinių tėvus, administraciją pedagogus apie situaciją klasėje.

Kontrolės funkcijos ir jų atlikimo dažnumas. Pasiectus veiklos rezultatus su anksčiau išsikeltais tikslais dažnai lygina 17 (28,3 proc.) klasės auklėtojų, 33 (55 proc.) – šią veiklą atlieka kartais, 10 (16,7 proc.) – jos iš viso nevykdo. Savo ir mokinių veiklą stebi dažnai 41 (68,3 proc.) apklaustas klasės auklėtojas, 19 (31,7 proc.) – tai daro kartais. 18 (30 proc.) mokytojų dažnai rengia veiksmus, kaip tobulinti panašią veiklą ateityje, 33 (55 proc.) – tai vykdo kartais ir 9 (15 proc.) – niekada. Jei reikia 41 (68,3 proc.) klasės auklėtojas kartais lankosi pamokose ir papildomojo ugdymo užsiėmimuose, 19 (31,7 proc.) – šios veiklos nevykdo. 55 (91,7 proc.) apklausti klasės auklėtojai dažnai kontroliuoja auklėtinių lankomumą bei pažangumą, tik 5 (8,3 proc.) pedagogai šią veiklą atlieka kartais. Mokinių darbo krūvį bei laisvalaikį dažnai kontroliuoja 24 (40 proc.) respondentai, 31 (51,7 proc.) – kartais, 5 (8,3 proc.) – niekada. 5 (8,3 proc.) klasės auklėtojai neprižiūri klasės savivaldos veiklos, 39 (65 proc.) – tai daro kartais ir 16 (26,7 proc.) – šią kontrolės veiklą vykdo dažnai. 53 (88,3 proc.) klasės auklėtojai kartais lanko vaikus jų namuose, vertina šeimos ir mikroaplinkos poveikį vaiko asmenybei, 7 (11,7 proc.) – šios veiklos visai nevykdo.

Prioritetinės klasės auklėtojo veiklos sritys. Apklausus klasės auklėtojus paaiškėjo, kad daugiausia dėmesio šiandienėje mokykloje klasės auklėtojas skiria darbui su ugdytiniu ir mokinių klase (22,6 proc. laiko skiria šiai veiklos sričiai, įvertinimų vidurkis 6,88) ir lankomumo kontrolei (21,1 proc., 6,4). 16 proc. laiko skiriama konfliktams tarp mokinių ir mokytojų spręsti, 13,4 proc. – bendradarbiavimui su klasėje dirbančiais mokytojais, 12,2 proc. – bendradarbiavimui su mokyklos vadovais bei kitais darbuotojais, 11 proc. – bendradarbiavimui su tėvais ir visuomene ir tik 3,9 proc. – kultūriniais renginiais organizuoti, vesti.

Klasės auklėtojo veiklos sąlygų gerinimo būdai. Į teiginį, kad paralelinių klasių (pvz., visų VII kl.) auklėtojo etato mokykloje įsteigimas yra būdas pagerinti klasės auklėtojo veiklos sąlygas mokykloje neigiamai pasisakė 51 (85 proc.) mokytojas, tik 4 (6,7 proc.) – sutiko su juo iš dalies, ir 5 (8,3 proc.) – pritarė jam. 58 (96,7 proc.) klasės auklėtojai sutiko, kad reikia tiksliau apibrėžti klasės auklėtojo pareigas, sumažinti atliekamų funkcijų kiekį, 2 (3,3 proc.) – su šiuo teiginiu iš dalies sutiko. Tai, kad įgytos vadybinės žinios tik iš dalies padėtų pagerinti veiklos sąlygas mano 50 (83,3 proc.) pedagogų, 9 (15 proc.) – tai būtų naudinga, rodo, kad klasės auklėtojai nesureikšmina naujų vadybinių kompetencijų svarbos. Tai, kad apmokėjimo už klasės auklėtojo pareigų atlikimą padidėjimas būtų būdas veiklos sąlygoms pagerinti pasisakė net 55 (91,7 proc.) apklausti klasės auklėtojai, 5 (8,3 proc.) – sutiko iš dalies. Šie tyrimo rezultatai parodo glaudų veiklos sąlygų ir materialinio paskatinimo ryšį.

36 (60 proc.) klasės auklėtojai sutiko, kad seminarų apie klasės auklėtojo veikos naujoves ir efektyvumą rengimas pagerintų veiklos sąlygas mokykloje, 15 (25 proc.) – sutiko iš dalies, 9 (15 proc.) – nesutiko su šiuo teiginiu. Kad veiklos sąlygos yra geros sutiko tik 3 (5 proc.) pedagogai, 3 (5 proc.) – sutiko iš dalies, 54 (90 proc.) – paneigė šį teiginį. Su teiginiu, kad dalykų mokytojai geriau turėtų organizuoti pamokos procesą klasėje, dėl to mažiau kultų konfliktų, drausmės pažeidimų sutiko 7 (11,7 proc.) klasės auklėtojai, 53 (88,3 proc.) – sutiko iš dalies. Šie duomenys liudija apie klasės auklėtojų nepritišką požiūrį atliekamų vadybinių funkcijų atžvilgiu. Taigi klasės auklėtojai labiausiai pasisako už atlyginimo didinimą, funkcijų sumažinimą bei tikslesnį veiklos apibrėžimą kaip darbo sąlygų gerinimo veiksnius.

Vadybinių žinių ir įgūdžių stoka. Planuojant veiklą žinių trūksta ir norėtų įgyti 20 (33,3 proc.) klasės auklėtojų, 17 (28,3 proc.) – jų trūksta, tačiau mano, kad yra nereikalingos, 23 (38,3 proc.) – netrūksta. Organizuojant veiklą 20 (33,3 proc.) apklaustų klasės auklėtojų žinių trūksta ir norėtų įgyti, 15 (25 proc.) – trūksta, tačiau nereikalingos, 25 (41,7 proc.) – netrūksta šių žinių ir įgūdžių. Vadovaujant klasės auklėtinių ugdymo procesui 9 (15 proc.) respondentams žinių trūksta ir norėtų įgyti, 14 (23,3 proc.) – trūksta, tačiau bereikalingos, 37 (61,7 proc.) – netrūksta. Formuodami klasės bendruomenę 20 (33,3 proc.) klasės auklėtojų jaučia šių vadybinių žinių stoką ir norėtų jų įgyti, 35 (58,3 proc.) – trūksta, tačiau nereikalingos, 5 (8,3 proc.) – netrūksta. 18 (30 proc.) pedagogų, telkdami klasės auklėtinių tėvus įsitraukti į bendrą mokyklos veiklą, jaučia žinių stoką ir norėtų jų įgyti, 29 (48,3 proc.) – trūksta, tačiau nereikalingos, 13 (21,7 proc.) – netrūksta. Kontroliuojant mokinių veiklą 23 (38,3 proc.) apklaustiems klasės auklėtojams žinių netrūksta, 23 (38,3 proc.) – trūksta, bet nereikalingos, 14 (23,4 proc.) pedagogų norėtų įgyti šių žinių, nes jaučia jų stoką. Konfliktų sprendimo žinių trūksta ir norėtų įgyti 48 (78,3 proc.) mokytojai, 7 (11,7 proc.) – žinių trūksta, tačiau jie mano, kad jos nereikalingos, 6 (10 proc.) – netrūksta šių žinių. Racionaliai panaudoti savo darbo laiką žinių stinga ir norėtų įgyti tik 2 (3,3 proc.) klasės auklėtojai, taip pat 2 mokytojams (3,3 proc.) – žinių trūksta, tačiau jos nereikalingos ir netgi 56 klasės auklėtojams (93,3 proc.) šių žinių ir įgūdžių netrūksta. Mokantis valdyti stresą ir nuovargį tik 3 (5 proc.) pedagogams trūksta vadybinių žinių, 7 (11,7 proc.) trūksta, tačiau nereikalingos, netgi 49 (83,3 proc.) – šių žinių netrūksta. Rengiant, valdant projektus bei teikiant paraiškas žinių bei įgūdžių stoką jaučia ir norėtų jų įgyti netgi 59 (98,3 proc.) apklausti klasės auklėtojai. Vadovavimo psichologijos bei konfliktų valdymo žinių trūksta ir norėtų įgyti net 49 (81,7 proc.) klasės auklėtojai, 8 (13,3 proc.) – trūksta, tačiau nereikalingos, 3 (5 proc.) – netrūksta. Taigi tyrimo rezultatai atskleidė, kad labiausiai klasės auklėtojai jaučia konfliktų sprendimo, valdymo bei vadovavimo psichologijos žinių stygių.

Vadybinės kompetencijos svarba klasės auklėtojo pareigoms atlikti. Teiginiui pritarė net 39 (65 proc.) apklausoje dalyvavę klasės auklėtojai, 16 (26,7 proc.) – netu-

rėjo nuomonės, 5 (8,3 proc.) – nesutiko. Galima daryti prielaidą, kad klasės auklėtojai savo veikloje ne tik pasigenda atitinkamų vadybinių žinių bei įgūdžių, bet ir suvokia jų praktinio įgyvendinimo svarbą savo kasdienėje veikloje dirbant su ugdytiniais.

Apibendrinant klasės auklėtojo vadybinės veiklos tyrimo metu gautus rezultatus, galima teigti, kad nors klasės auklėtojo kasdienėje veikloje pastebėta tokių vadybinių funkcijų kaip planavimas, organizavimas, vadovavimas ir kontrolė raiška, tačiau jos įgyvendinamos netiksliai, dažnai nenuosekliai ir neapgalvotai. Veikla labiau grindžiama netikėtos situacijos padiktuotais veiksmais, o ne tikslinga vadybine veikla. Taip pat tyrimo metu paaiškėjo, kad klasės auklėtojai savo veiklos sąlygas mokykloje vertina neigiamai, jiems trūksta daugelio vadybos žinių bei įgūdžių, kurie leistų pagerinti darbo su klase ir atskiru auklėtiniu kokybę bei garantuotų sėkmingesnius veiklos rezultatus. Išryškėjo beveik vieninga pedagogų nuomonė, kad šiandienėje mokykloje mokytojų ir ypač klasės auklėtojų pareigoms atlikti reikalinga vadybinė kompetencija.

Atlikto klasės auklėtojo vadybinės veiklos tyrimo rezultatai parodė, kad įgyvendindami vieną iš vadybinių funkcijų – planuodami darbo su klase veiklas, pedagogai atlieka praėjusių metų analizę, atsižvelgia kiekvieno mokinio asmenines savybes, kaupia informaciją apie kiekvieną auklėtinį, jo mokymosi rezultatus, lankomumą, tėvų socialinę padėtį, stengiasi pasiekti užsibrėžtus tikslus, apsibrėžia uždavinius, kuriuos reikės atlikti savo veikloje planuoja savo darbo dieną, parengia metinį veiklos planą.

Tyrimo rezultatai parodė, kad organizavimo funkcijos veiklas klasės auklėtojai atlieka ne taip dažnai, pasigendama užklasinės veiklos, mokinių komandinio darbo, tarpusavio pagalbos organizavimo. Dažniausiai organizavimo funkcija klasės auklėtojų veikloje realizuojama per įvairius renginius, darbą su tėvais, jų supažindinimą su auklėtinių mokymosi pasiekimais bei klasės problemomis.

Vadovaudamas mokiniams klasės auklėtojas daugiausia dėmesio skiria mokymosi motyvacijai bei lankomumui skatinti, elgesio ir bendravimo taisyklėms nusistatyti ir laikytis.

Atlikdamas kontrolės funkciją, klasės auklėtojas dažniausiai vykdo pažangumo bei lankomumo kontrolę, stebi savo bei mokinių veiklą, kontroliuoja mokymosi krūvį. Paminėtina tai, jog klasės auklėtojas tik kartais lygina rezultatus su išsikeltais tikslais, nors tai yra esminė kontrolės veikla, nes, tik lyginant veiklos rezultatus su tikslais, galima išvengti klaidų pasikartojimo ir pasiekti efektyvesnių rezultatų.

Tyrimas parodė, kad daugiausia dėmesio savo veikloje klasės auklėtojas skiria darbui su ugdytinių klase bei lankomumo kontrolei ir mokinio, mokytojo ir tėvų konfliktams spręsti.

Kaip efektyviausią būdą klasės auklėtojo veiklai tobulinti mokykloje, pedagogai nurodė tikslesnę klasės auklėtojo veiklos apibrėžtį, funkcijų ir pareigų sumažinimą, atlygio didinimą bei seminarų klasės auklėtojo veiklos tematika rengimą.

Apklausoje rezultatai parodė, kad klasės auklėtojai jaučia įvairių vadybinių žinių bei įgūdžių stoką. Jie norėtų įgyti vadybinės kompetencijos planuojant, organizuo-

jant, vadovaujant bei kontroliuojant auklėtinių ugdymo procesą. Labiausiai klasės auklėtojai stokoja projektų, konfliktų valdymo bei vadovavimo psichologijos žinių.

Beveik vienbalsiai klasės auklėtojai sutiko, kad šių dienų mokykloje klasės auklėtojams reikia vadybinės kompetencijos. Net 65 proc. klasės auklėtojų pritarė šiam teiginiui, 27 proc. – iš dalies pritarė, ir tik 8 proc. klasės auklėtojų nepritarė, kad vadybinė kompetencija klasės auklėtojams būtų tas teorinis pagrindas, kuris leistų pasiekti geresnius bei efektyvesnius darbo su klase rezultatus. Taigi galima daryti prielaidą, kad klasės auklėtojai savo veikloje ne tik pasigenda atitinkamų vadybinių žinių bei įgūdžių, bet ir suvokia jų praktinio įgyvendinimo svarbą savo kasdienėje veikloje, dirbant su ugdytiniais.

Išvados

1. Atlikta įvairių autorių mokslinių ir metodinių darbų apie klasės auklėtojo veiklą analizė ir vadybinės veiklos įžvalgų paieška, padėjo atskleisti vadybines klasės auklėtojo funkcijas bei veiklos sritis, tačiau autoriai jų tiesiogiai neįvardija. Atlikta teisinių ir norminių aktų, reglamentuojančių bendrojo lavinimo mokyklų veiklą, analizė parodė, kad klasės auklėtojo vadybinė veikla ir tokios funkcijos kaip planavimas, organizavimas, vadovavimas ir kontrolė teisiniuose dokumentuose tiesiogiai neįvardijama. Tačiau tai, kad vadybinė veikla klasės auklėtojo kasdienėje veikloje yra aktuali, nusako tokių funkcijų kaip klasėje dirbančių mokytojų ir kitų specialistų būrimas mokinių ugdymui, klasės bendruomenės formavimas, tarpasmeninių mokinių santykių kūrimas ir koregavimas, klasės savivaldos organizavimas, atstovavimas klasės interesams ir jų įtraukimas į mokyklos savivaldos veiklą ir kt., įvardijimas.

2. Apibendrinus klasės auklėtojo vadybinės veiklos empirinio tyrimo rezultatus, galima teigti, kad nors klasės auklėtojo kasdienėje veikloje pastebėta tokių vadybinių funkcijų kaip planavimas, organizavimas, vadovavimas ir kontrolė raiška, tačiau jos įgyvendinamos netikslingai, dažnai nenuosekliai ir neapgalvotai. Jo veikla labiau grindžiama netikėtos situacijos padiktuotais veiksmais, o ne tikslinga vadybine veikla. Tyrimas atskleidė, kad klasės auklėtojai savo darbo sąlygas mokykloje vertina neigiamai. Taip pat respondentai nurodė, kad jiems trūksta daugelio vadybinių žinių bei įgūdžių, kas leistų pagerinti darbo su klase ir atskiru auklėtiniu kokybę bei garantuotų sėkmingesnius veiklos rezultatus. Išryškėjo beveik vieninga pedagogų nuomonė, kad šiandien mokykloje mokytojų ir ypač klasės auklėtojų pareigoms atlikti reikalinga vadybinė kompetencija.

Literatūra

1. Barkauskaitė M. *Klasės auklėtojo knyga*. Vilnius: Parama, 2001.
2. Dapkienė S. *Klasės auklėtojas ir auklėtinio šeima*. Šiauliai: Saulės delta, 1997.
3. Dereklejeva N. *Klasės auklėtojo atmintinė*. Maskva, 2003.
4. Ivanauskienė F. *Individualioji klasės auklėtojo veiklos programa*. Vilnius, 2000.
5. *Lietuvos bendrojo lavinimo mokyklos bendrosios programos*. Vilnius, 2002.
6. Mazaliauskaitė R. Klasės auklėtojo ugdomojo darbo sritys. Mokinių pažinimas ir ugdymo būdai. Iš: *Pedagoginės sistemos tobulinimas*. Mokytojų kvalifikacijos tobulinimo programų mokomoji medžiaga. Pedagogų profesinės raidos centras, 2007.
7. Pečiuliauskienė P., Barkauskaitė M. *Pedagoginės praktikos mokykloje vadovas*. Vadovėlis. Vilnius: Edukologija, 2011, p. 2, 6.
8. Rožkovas M. ir kt. *Klasės vadovui. Papildomas vaikų ugdymas ir auklėjimas*. Maskva, 2001.
9. Želvys R. *Švietimo organizacijų vadyba*. Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla, 2003.

Summary

Irena LELIŪGIENĖ, Angelė KAUSYLIENĖ

INSIGHTS INTO MANAGERIAL FUNCTIONS OF CLASS TEACHER'S ACTIVITY

Abstract. The insights into the class teacher's managerial functions are emphasized in the article and based on empirical research data, as well as analysis of scientific and legal literature and documents. The authors maintain that the activity of the class teacher is inseparable from the classical managerial functions: guidance, planning, organization and control. The listed managerial functions are manifested in the activity of the class teacher; however, the authors demonstrate that managerial competence of the class teacher, which would lead to better results, is still insufficient. It is presumed that class teachers realize the significance of the practical implementation of managerial knowledge in their daily work with the learners.

Keywords: managerial functions, the class master activities, leadership, organization, planning, control.

Įteikta 2012 m. rugsėjo mėn.

Pateikta spaudai 2012 m. gruodžio mėn.

Irena Leliūgienė – socialinių mokslų (edukologija) daktarė, Lietuvos edukologijos universiteto Socialinės komunikacijos instituto Socialinės ugdymo katedros profesorė; mokslinių interesų sritys: socialinę atskirtį patyrusių žmonių integravimas į visuomenę socialinėms-educacinėms priemonėms; socialinių darbuotojų ir socialinių pedagogų kompetencijų tyrimai, vadybiniai socialinio darbo aspektai, lyginamieji socialinio-educacinio darbo tyrimai, socialinis darbas bendruomenėje. El. paštas irena.leliugiene@gmail.com

Irena Leliūgienė – Doctor of Social Sciences (Educational Sciences), Professor of Social Education Department of Social Communication Institute, Lithuanian University of Educational Sciences; Scientific interests: Integration of Socially Excluded People into Society; Research on Competences of Social Workers and Social Pedagogues, Managerial Aspects of Social Work; Comparative Research on Social-Educational Work; Social Work in Community; E-mail irena.leliugiene@gmail.com.

Angelė Kaušylienė – socialinių mokslų (edukologija) daktarė, Lietuvos edukologijos universiteto Socialinės komunikacijos instituto Socialinės sanglaudos katedros docentė, Vyriausios socialinių darbuotojų atestacinės komisijos prie LR socialinės apsaugos ir darbo ministerijos narė; mokslinių interesų sritys: kaimo bendruomenių socialinių darbuotojų kompetencijos, modernios socialinio darbo teorijos, socialinis darbas kaip pagalba teikianti profesija. El. paštas angele.kausyliene@vpu.lt

Angelė Kaušylienė – Doctor of Social Sciences (Educational Sciences), Assoc. professor of Social Education Department at Social Communication Institute, Lithuanian University of Educational Sciences; member of the Chief Assessment Committee of Social Workers under the Ministry of Social Security and Labour of the Republic of Lithuania; Scientific interests: Competences of Social Workers in Rural Communities, Modern Theories of Social Work, Social Work as the Profession Providing Support; E-mail angele.kausyliene@vpu.lt

VAIKŲ SOCIALIZACIJOS CENTRŲ KULTŪROS IR JŲ UGDYTINIŲ SOCIALIZACIJOS SĄSAJOS, UGDYTINIŲ IR PEDAGOGŲ POŽIŪRIU

Anotacija. Vaikų socializacijos centro kaip netradicinės bendrojo ugdymo mokyklos veiklos turinys apima ne tik švietimo darbo ir pagalbos organizavimą, todėl ugdytinių socializacija vaikų socializacijos centruose laikytina sėkmingo sugrįžimo į sociumą ir integravimosi visuomenėje pagrindu. Atskleidus vaikų socializacijos centrų kultūros ir ugdytinių socializacijos proceso per vertybes, normas, nuostatas, elgesio taisykles ir kitas sąsajas, darytina prielaida, kad vaikų socializacijos centrų kultūros perėmimas yra viena svarbiausių pozityviosios socializacijos sąlygų. Šiame straipsnyje analizuojami vaikų socializacijos centrų kultūros veiksniai ugdytinių socializacijai, ugdytinių ir pedagogų požiūriu. Aptariami empirinio tyrimo rezultatai, išryškinant svarbiausius aspektus, siekiant gerinti socializacijos sąlygas šiose švietimo organizacijose.

Esminiai žodžiai: vaikų socializacijos centras, ugdytiniai, organizacijos kultūra, socializacija.

Įvadas

Pastaraisiais metais deviantinis vaikų elgesys yra aktuali problema, su kuria susiduria šeimos, mokyklos ir visuomenės nariai. Dar 1995 m. LR Seimas ratifikavo 1989 m. Vaiko teisių konvenciją (*Valstybės žinios*, 1995, Nr. 60-1501), kurios dalyviai vieningai pritaria, kad vaiko atstovams pagal įstatymą tenka didžiausia atsakomybė už gyvenimo sąlygų, būtinų vaikui vystytis, sudarymą, tačiau prireikus valstybė privalo imtis reikiamų priemonių ir užtikrinti sėkmingą vaiko socializaciją. 2007 m. birželio 28 d. priimtas LR vaiko minimalios ir vidutinės priežiūros įstatymas (*Valstybės žinios*, 2007, Nr. 80-3214), kuriuo siekiama sukurti minimalios ir vidutinės priežiūros priemonių sistemą, padedančią koreguoti susiformavusį vaiko ydingą elgesį. Ši sistema suderinta su tarptautiniais standartais (teisės normomis) ir yra svarbi vaiko teisių apsaugos sistemos dalis.

Šių nuostatų įgyvendinimą turi užtikrinti ne tik savivaldybių administracijų struktūrinių padalinių, policijos įstaigų, socialinių paslaugų, sveikatos institucijų atstovai, bet ir bendrojo ugdymo mokyklos, kurioms priskiriami ir vaikų socializacijos centrai. Vaikų socializacijos centras – uždaro tipo bendrojo ugdymo mokykla, vykdanči vaiko vidutinės priežiūros priemonę. Šios švietimo organizacijos paskirtis yra „užtikrinti vaikų socializacijos centre apgyvendintam vaikui kokybišką ugdymą, teikti švietimo arba kitą pagalbą, kuri padėtų pasiekti teigiamų vaiko elgesio

pokyčių, ugdytų vertybines nuostatas ir socialinius įgūdžius“ (*Valstybės žinios*, 2007, Nr. 80-3214; 2010, Nr. 31-1473). Ši įstaiga yra uždara, todėl buvimo joje laikotarpiu organizacijos vaidmuo vaiko socializacijos procese yra svarbus ir turintis didelę įtaką jo asmenybės pokyčiams. Manytina, kad vaikų socializacijos centro kultūra per simbolius, kalbą, veiksmus, pasakojimus, normas ir kt. elementus veikia ir skatina keisti nuostatas, požiūrį, vertybes, elgesį ir yra tiesiogiai susijusi su efektyviais vaikų socializacijos rezultatais vidutinės priežiūros priemonės vykdymo metu. Todėl vaikų socializacijos centrų kultūros ir jų ugdytinių socializacijos sąsajų tyrimas laikomas reikšmingu analizuojant socializacijos sąlygų tobulinimo galimybes šiose organizacijose.

Organizacijos kultūros ir jos narių socializacijos sąsajas tyrė nemažai autorių: P. Jucevičienė, A. Poškienė ir kt. (2000) atliko universiteto kultūros tyrimą, kuriame atskleidė universiteto kultūros ir studentų socializacijos sąsajas; V. Targamadžė (2006) nagrinėjo gimnazijos kultūros reikšmę organizacijos narių socializacijos procese; I. Žukauskaitė (2009) disertacijoje „Naujų darbuotojų socializacijos organizacijoje veiksniai: mentoriaus vaidmuo“ organizacijos kultūros perpratimą laikė vienu svarbiausių naujoko socializacijos rodiklių; R. Zuoza (2011) ištyrė mokyklos kultūros ir mokinių socializacijos sąsajas, mokinių, pedagogų ir savivaldybių darbuotojų požiūriu.

Straipsnio objektas – vaikų socializacijos centrų kultūros ir jų ugdytinių socializacijos sąsajos, ugdytinių ir pedagogų požiūriu.

Straipsnio tikslas – išryškinti vaikų socializacijos centrų kultūros ir jų ugdytinių socializacijos sąsajas, ugdytinių ir pedagogų požiūriu.

Metodai: mokslinės literatūros ir dokumentų analizė, anketinė apklausa, aprašomoji statistika.

Tyrimo duomenų analizės kriterijai: Spearmano ranginės koreliacijos koeficientas, neparametrinis Pearsono χ^2 kriterijaus testas.

Tyrimo metodologijos pristatymas. Ieškant galimybių gerinti vaikų socializacijos centrų ugdytinių socializacijos sąlygas 2012 m. kovo–balandžio mėn. atliktas kiekybinis tyrimas, kurio tikslas atitinka straipsnio tikslą. Vykdam tyrimą laikytasi tyrimo etikos principų: geranoriškumo, pagarbos asmeniui, teisės gauti tikslią informaciją.

Tyrimas grindžiamas humanistinės psichologijos teorijos nuostatomis, akcentuojant kiekvieno asmens unikalumą ir pozityvią prigimtį. Analizuojant asmens socializacijos proceso ir organizacijos kultūros sąsajas pirmenybė teikiama interpretaciniams socialinės realybės pažinimo metodams (Kardelis, 2005).

Tyrimo metu apklausiami visų (šešių) Lietuvos vaikų socializacijos centrų 119 pedagogų ir 126 ugdytiniai. Tyrimo imties tūris neskaiciuojamas, nes tyrimo metu

apklausama 100 proc. numatytų tiriamųjų, t. y. visa populiacija. Tad tyrimo duomenų patikimumas ir tikslumas yra pagrįstas, tyrimo išvados yra statistiškai reikšmingos.

Tyrimo priemonė – ugdytiniais ir pedagogams atskirai parengta anketa (iš viso dvi anketos). Anketos konstruojamos iš dviejų dalių: pirmą dalį skirtą demografiniams duomenims pateikti, antrą dalį – klausimai, atitinkantys nustatytus vaikų socializacijos centrų kultūros ir jų ugdytinių socializacijos sąsajų tyrimo kriterijus. Vaikų socializacijos centro kultūros ir ugdytinių socializacijos sąsajų tyrimo kriterijai identifikuoti, pagrįsti ir pateikti schemeje, kurios vertikaliąją ašį sudaro vaikų socializacijos centro kultūros lygmenys ir jų parametrai, o horizontaliąją – ugdytinių socializacijos etapai ir jų kriterijai (plačiau žr. S. Bieliūnės magistro darbe „Vaikų socializacijos centrų kultūros ir jų ugdytinių socializacijos sąsajos“).

Vertikaliąją ašį vaikų socializacijos centro kultūros turinys atskleidžiamas pagal J. R. Schermerhorno ir kt. (1994, p. 427) organizacijos kultūros lygius, kuriuos analizavo ir kiti mokslininkai (T. Dealis ir A. A. Kennedy (1982), T. Petersas ir R. Watermanas (1982), H. M. Trice ir J. M. Beyeris (1993), P. Jucevičienė (1996), S. P. Robbinsas (2006), V. Targamadžė (2006; 2011). Vaikų socializacijos centrų kultūros lygmenys ir jų parametrai:

1. Pastebimoji kultūra (simboliai, kalba, pasakojimai, veiksmai).
2. Persidengusios vertybės (novatoriškumas ir rizika; dėmesys detalėms; orientavimasis į rezultatus; orientavimasis į žmones; orientavimasis į komandas; agresyvumas; stabilumas).
3. Bendri susitarimai (vertybės, vizija ir misija).

Horizontaliosios ašies sudedamosios dalys yra ugdytinių socializacijos etapai ir jų kriterijai pagal R. M. Steersą (1981, p. 324):

1. Išankstinė socializacija (organizacijos vertinimas, veiklos įvertinimas, organizacijos vertybių priėmimas).
2. Susidūrimas (lūkesčių ir vilčių išsiaiškinimas, naujų įgūdžių formavimas, individualumo išsaugojimas, naujo vaidmens išsiaiškinimas ir tarpusavio narių santykių įsigalėjimas).
3. Pasikeitimas (naujo įvaizdžio formavimas, naujų vertybių ugdymas(is); naujo elgesio modelio formavimas(is)).

Tyrimo rezultatų interpretacija. Straipsnyje aptariami tik tie kriterijai, kuriuos atskleidus, remiantis respondentų atsakymais, matyti galimi probleminiai veiksniai, turintys įtakos sėkmingai ugdytinių socializacijai.

Žinios apie vaikų socializacijos centrų simbolius. Abiejų respondentų grupių buvo prašoma atsakyti, ar vaikai, kuriems skiriama vaiko vidutinės priežiūros priemonė,

būna tinkamai supažindinami su jos vykdymu. Lyginant respondentų atsakymus nustatyta, kad statistiškai reikšmingai dažniau pedagogai nei ugdytiniai manė, kad vaikams, kuriems skiriama vidutinės priežiūros priemonė, yra žinoma informacija apie mokymo(si) aplinką bei gyvenimo sąlygas ($\chi^2 = 37,789$, $df = 2$, $p = 0,000$). Tai galbūt galima paaiškinti tuo, kad pagal galiojančius teisės aktus kiekvienas vaikas privalo būti supažindintas, t. y. turėti žinių, visais su jo ugdymu vaikų socializacijos centre susijusiais klausimais. Ugdytinių atsakymai rodo, kad dažnai šių nuostatų yra nepaisoma.

Nustatytas statistiškai reikšmingas ryšys tarp ugdytinio supažindinimo su informacija, kur mokysis ir bus apgyvendintas, ir turimų žinių apie vaikų socializacijos centro aplinką bei gyvenimo sąlygas (koef. = 0,478, $p = 0,000$). Taip pat pastebėta, kad tinkamai supažindinti su vidutinės priežiūros priemonės vykdymu ugdytiniai patys labiau domėjosi šio tipo bendrojo ugdymo mokyklos veikla (koef. = 0,442, $p = 0,000$) bei yra labiau motyvuoti įgyti žinių ir išsiugdyti įgūdžių (koef. = 0,247, $p = 0,005$). Atsižvelgiant į faktą, kad ugdytiniai mokosi vaikų socializacijos centruose remiantis teisiniais pagrindais, galima teigti, kad savivaldybės Vaiko gerovės komisijos narių ir kitų posėdžiuose dalyvaujančių asmenų pateikta reali ir išsami informacija apie vidutinės priežiūros priemonės vykdymo vietą turi tiesioginės įtakos sėkmingesnei ugdytinio socializacijai šioje švietimo organizacijoje. Koreliacijos koeficientas 0,442 rodo pakankamai stiprų kintamųjų ryšį, vadinasi, tinkamai informuoti ugdytiniai patys buvo labiau motyvuoti ieškoti informacijos apie vaikų socializacijos centro pasiskirtį bei vykdomą veiklą. Darytina prielaida, kad ugdytinis, suprasdamas vidutinės priežiūros priemonės skyrimo tikslą, žino suaugusiųjų lūkesčius jo atžvilgiu, todėl labiau stengiasi juos pateisinti mokydamasis.

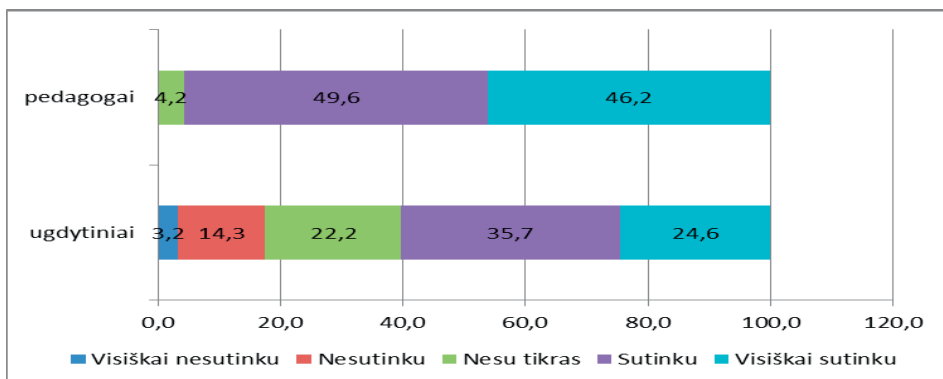
Vaikų socializacijos centrų aplinkos įvertinimas ir priėmimas. Daugiau nei ketvirtadalis ugdytinių (26,2 proc.) neigiamai vertino gyvenimo aplinką. Būtina paminėti, kad vaikų socializacijos centruose tvarkos palaikymas miego ar poilsio kambariuose, dušuose ir kitose gyvenamosiose patalpose yra ugdytinių pareiga, todėl šis vertinimas, tikėtina, labiau susijęs su jaukumu, poreikių patenkinimu, bet ne švara ar tvarkingumu. Manytina, kad statistiškai reikšmingai dažniau ugdytiniai ($\chi^2 = 15,471$, $df = 3$, $p = 0,001$) neigiamai galėjo vertinti gyvenimo aplinką nei pedagogai todėl, kad visi vaikų socializacijos centrų pastatai yra seni ir nerenovuoti, kai kurių įstaigų miegamuosiuose gyvena daugiau nei trys vaikai, poilsio kambariai pakankamai skurdūs, t. y. trūksta priemonių prasmingai leisti laisvalaikį. Kita vertus, negatyvus ugdytinių požiūris gali būti susijęs ir su šio tipo bendrojo ugdymo mokyklos griežtomis taisyklėmis: vaikams ribojamas savarankiškas vaikščiojimas kieme, buvimas sporto salėje

ar bibliotekoje, kai tai nenumatyta bendroje grupės dienotvarkėje, todėl nemažai laiko, ypač šaltuoju metų laiku, vaikams tenka praleisti gyvenimui skirtose patalpose. Tikėtina, kad tam tikri ribojimai irgi gali lemti neigiamą ugdytinių požiūrį į aplinką.

Savo daiktų kambaryje turėjimas kaip individualumo išsaugojimas. Analizuojant gautus apklaustųjų atsakymus, galima daryti prielaidą, kad daugumoje įstaigų neribojama teisė ugdytiniais turėti asmeninių daiktų. Vis dėlto abejojančių dėl šio klausimo ar neigiamai atsakiusių skaičius siekia beveik 30 proc. ir ugdytinių, ir pedagogų. Vadinasi, kai kuriuose vaikų socializacijos centruose gali būti numatyti tokie draudimai. Gali būti ir taip, kad atsižvelgiant į konkretaus ugdytinio elgesį, jam numatomi tam tikri ribojimai. Jungtinių Tautų normų netekusiems laisvės nepilnamečiams ginti (Havanos taisyklių) 35 punkte nurodoma, kad asmeniniai daiktai yra pagrindinis teisės į privatumą elementas ir yra būtini psichologinei nepilnamečio gerovei. Visiškai pripažintina kiekvieno nepilnamečio teisė yra turėti asmeninių daiktų, nepatenkančių į draudžiamų daiktų sąrašą (tokių kaip ryšio priemonės, garso, vaizdo prietaisai, aštriabriauniai ir smailūs daiktai, kortos ir pan.). Taigi vaikų socializacijos centrai, nepaisydami jokių aplinkybių, privalo laikytis šių nuostatų.

Dalyvavimas projektuose, tarpmokyklinėse varžybose, pasirodymai renginiuose ir pan. Identifikuojant šį kriterijų pabrėžiama dalyvavimo projektuose su kitomis ugdymo įstaigomis, socialiniais partneriais, vietos bendruomene ir kt. asmenimis svarba, kuri deklaruojama teisės aktuose, kitų mokslininkų atliktų tyrimų išvados. Respondentų klausima, ar ugdytiniai dažnai turi galimybę dalyvauti įvairiose veiklose su kitų mokyklų mokiniais ar kitais asmenimis. Nustatyta, kad statistškai reikšmingai dažniau ugdytiniai teigė nedalyvaujantys projektuose su kitų mokyklų mokiniais ar kitais asmenimis nei pedagogai ($\chi^2 = 38,964$, $df = 4$, $p = 0,000$). Manytina, kad tokie rezultatai tik patvirtina kituose tyrimuose padarytas išvadas, jog vaikų socializacijos centrai bendradarbiavimo ir dalyvavimo projektuose su kitomis švietimo organizacijomis ar socialiniais partneriais galimybes išnaudoja ribotai. Darytina prielaida, kad ugdytiniais nėra dažnai sudaromos sąlygos įsisavinti vertybes, išmokus vaidmenis, elgesio modelius realiai pritaikyti bendraujant ir bendradarbiaujant su kitais asmenimis.

Ugdytinio nuomonės išklausymas ir reagavimas į ją. Vadovaujamosi nuostata, kad vaiko dalyvavimas priimant su juo susijusius sprendimus yra labai svarbus sėkmingai socializacijai šio tipo bendrojo ugdymo mokykloje – tai įtvirtinta ir nacionalinio, ir tarptautinio lygmens teisės dokumentuose. Ugdytinių ir pedagogų atsakymai dėl vaikų nuomonės išklausymo skyrėsi: kur kas daugiau pedagogų (95,8 proc.) nei ugdytinių (60,3 proc.) atsakė teigiamai, neigiamai atsakiusių pedagogų nebuvo, taip manančių ugdytinių skaičius siekė 17,6 proc. (žr. 1 pav.).



1 pav. Ugdytinių nuomonės išklausymas, ugdytinių ir pedagogų požiūriu (proc.)

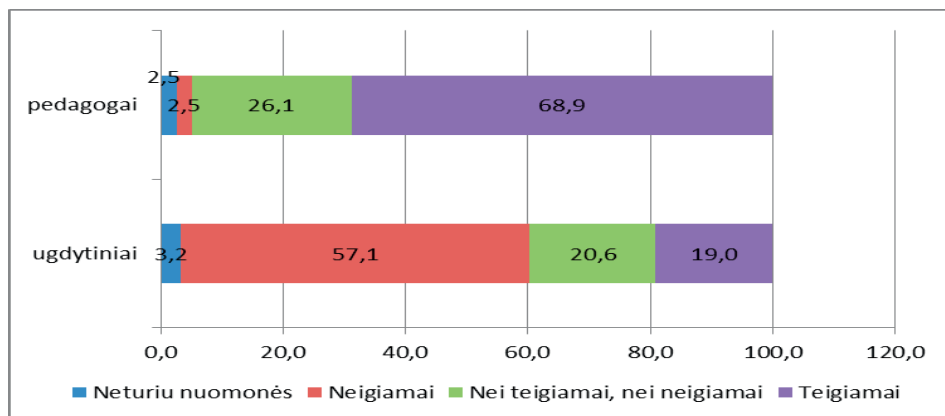
Remiantis tyrimo duomenimis, galima daryti išvadą, kad dažniausiai pedagogai išklauso ugdytinių nuomonę, tačiau ne visuomet, galbūt kai kurių vaikų nuomonę ignoruoja dėl susidariusio mikroklimato. Manytina, kad nuomonę turėtų būti išklausoma visais atvejais, nepaisant jos adekvatumo priimamam sprendimui, ugdytiniai turi jaustis svarbūs ir visaverčiai, siekiant teigiamų jų elgesio pokyčių.

Nustatyta, kad statistiškai reikšmingai dažniau pedagogai teigė atsižvelgiantys į ugdytinių nuomonę nei tai nurodė ugdytiniai ($\chi^2 = 27,492$, $df = 4$, $p = 0,000$). Vertinant šį aspektą ugdytinių nuomonę laikytina svarbesne, nes atspindi jų savijautą, kuri yra susijusi su socializacijos rezultatais. Taigi galima daryti prielaidą, kad vaiko dalyvavimas sprendžiant juo susijusius klausimus gali būti vienas veiksmingiausių būdų motyvuoti deviantinio elgesio ugdytinį keistis.

Be to, nustatytas statistiškai reikšmingas atsižvelgimo į ugdytinių nuomonę bei jų santykių su pedagoginiu personalu bei administracija vertinimo ryšys. Tie ugdytiniai, kurie nurodė, kad į jų nuomonę yra atsižvelgiama, palankiau vertino santykius su pedagogais (koef. = 0,417, $p = 0,000$), auklėtojais (koef. = 0,328, $p = 0,000$), švietimo pagalbos specialistais (koef. = 0,422, $p = 0,000$) ir administracija (koef. = 0,419, $p = 0,000$). Šią prielaidą pagrindžia ir kitas statistiškai reikšmingas ryšys: jei ugdytinio santykiai su pedagogais vertinami teigiamai, ugdytiniai dažniau nurodo besisten-giantys laikytis nustatytų taisyklių (koef. = 0,280, $p = 0,001$). Nors vaiko nuomonės išklausymas ir atsižvelgimas į ją yra įtvirtintas vaiko teisės ir teisėtus interesus užti-krinančiuose teisės aktuose, vis dėlto ne visada ugdytinio nuomonę laikoma svarbia nagrinėjant jo individualų ugdymo planą.

Vaikų socializacijos centro taisyklių priėmimas ir laikymasis. Būtina paminėti, kad visuose vaikų socializacijos centruose ugdytinių elgesys yra detalai reglamentuotas, siekiant nubrėžti aiškas tinkamo elgesio ribas. Taip pat šiose bendrojo ugdymo mokyklose egzistuoja elgesio vertinimo sistema balais, kai už pozityvų vaiko elgesį yra rašomi teigiami balai, o negatyvų – neigiami. Straipsnyje aptarti elgesio taisyklių vertinimo ir pedagogų objektyvumo aspektai, pedagogų ir ugdytinių požiūriu.

Abiejų respondentų grupių buvo klausama, kaip jie vertina įstaigoje nustatytas elgesio vertinimo taisykles. Pažymėtina, kad teigiamai taisykles įvertino daugiau kaip trys penktadaliai pedagogų (68,9 proc.) ir beveik vienas penktadalis ugdytinių (19 proc.). (žr. 2 pav.)



2 pav. Elgesio vertinimo taisyklių vertinimas, ugdytinių ir pedagogų požiūriu (proc.)

Statistiškai reikšmingai dažniau ugdytiniai elgesio vertinimo taisykles vertino neigiamai nei pedagogai ($\chi^2 = 95,675$, $df = 3$, $p = 0,000$). Manytina, kad vaikų elgesio vertinimas balais gali būti ne pats tinkamiausias būdas motyvuoti vaiką elgtis tinkamai. Daugiau nei pusė ugdytinių savo vertinimais parodo, kad jiems ši sistema nepriimtina. Darytina prielaida, kad elgesio vertinimas ne kiekvienu atveju yra objektyvus ir gali priklausyti nuo santykių tarp ugdytinio ir pedagogo. Kitas negatyvaus vertinimo aspektas gali būti motyvacinė sistema, t. y. kaip yra motyvuojami daug teigiamų įvertinimų turintys ugdytiniai, ar motyvatoriai išties skatina pozityviam elgesio kitimui.

Kadangi visų vaikų socializacijos centrų elgesio vertinimo taisyklėse yra pateikiami ir gana abstraktūs teigiamai ir neigiamai vertinamo elgesio pavyzdžiai (gražiai

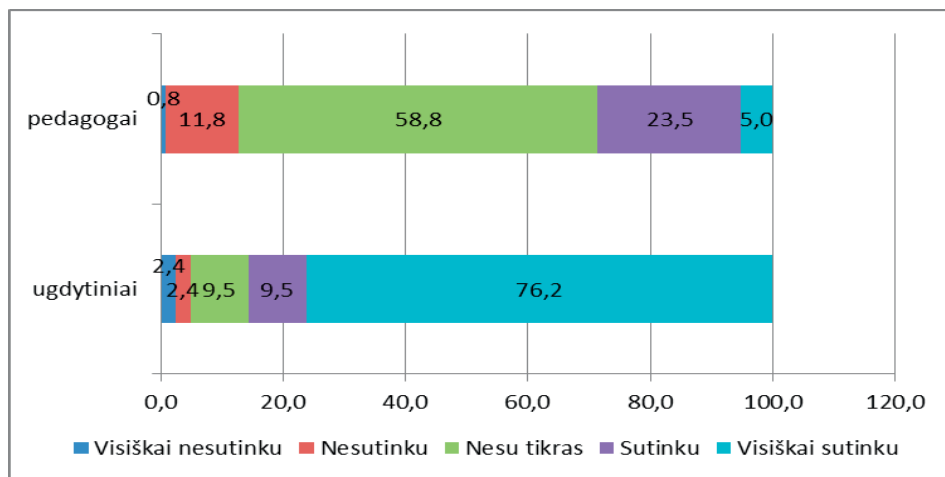
elgiasi, rodo iniciatyvą, stengiasi, nemandagiai kalba ir pan.), pagal kuriuos vertinamas ugdytinio elgesys, galima manyti, kad kiekvienas pedagogas tą patį vaiko elgesį gali interpretuoti ir įvertinti skirtingai. Siekiant patvirtinti ar paneigti šią prielaidą, ugdytinių ir pedagogų prašoma įvertinti pedagogų objektyvumą šiuo aspektu. Statistiškai reikšmingai dažniau ugdytiniai teigė nesantys tikri dėl pedagogų objektyvaus vertinimo nei tai nurodė pedagogai ($\chi^2 = 25,617$, $df = 4$, $p = 0,000$). Manytina, kad ugdytiniai vis dėlto įžvelgia tam tikrus atvejus, kai pedagogo simpatija ar antipatija ugdytiniui nulemia rašomų balų skaičių.

Būtina paminėti, kad vertinant ugdytinių nuomonę, nustatytas statistiškai reikšmingas objektyvaus ugdytinių elgesio vertinimo ir santykių su pedagogais (koef. = 0,336, $p = 0,000$) bei administracijos atstovais (koef. = 0,363, $p = 0,000$) ryšys. Tie vaikai, kurie pažymėjo, kad pedagogai teisingai vertina jų elgesį, dažniau santykius su pedagogais ir administracijos atstovais įvertino kaip teigiamus. Taip pat pedagogų objektyvumas statistiškai reikšmingai susijęs ir su ugdytinių taisyklių laikymusi (koef. = 0,313, $p = 0,000$) ir įvertinimu (koef. = 0,333, $p = 0,000$). Taigi galima teigti, kad kiekvienas pedagogas privalėtų vadovautis tais pačiais kriterijais ir principais, nepaisydamas vaiko asmenybės charakterio bruožų, prieš vidutinės priežiūros priemonę vykdytos veikos ir pan., nes objektyvus jo pastangų vertinimas yra laikomas svarbiu veiksmu sėkmingai ugdytinio socializacijai vaikų socializacijos centre.

Orientavimasis į žinias, naujų įgūdžių ugdymą, sąmoningas ruošimasis sėkmingam prisitaikymui grįžus į bendruomenę. Nors šiam kriterijui atskleisti ir pamatuoti ugdytinių pastangų ir noro išmatuoti neįmanoma, vis dėlto pasirinkta palyginti ugdytinių ir pedagogų nuomones dėl ugdytinių sąmoningo mokymosi ir ruošimosi sėkmingai prisitaikyti bendruomenėje.

Statistiškai reikšmingai dažniau ugdytiniai teigė norintys įgyti žinių ir įgūdžių nei tai nurodė pedagogai ($\chi^2 = 56,796$, $df = 4$, $p = 0,000$). Šie duomenys rodo tarsi nepalankų požiūrį į ugdytinus, jų pozityvius norus. Manytina, kad tikėjimas kiekvienu vaiku yra labai reikšmingas, siekiant paskatinti deviantinio elgesio vaikus keistis. Galima daryti prielaidą, kad tokio požiūrio yra stokojama ir ugdytinių akademiniai pasiekimai tiesiogiai siejami su jų ketinimais.

Taip pat buvo domimasi, ar, respondentų nuomone, vaikai sąmoningai ruošiasi sugrįžimui ir sėkmingam prisitaikymui bendruomenėje. Tik šiek tiek daugiau nei penktadalis pedagogų (28,5 proc.) ir daugiau nei keturi penktadaliai ugdytinių (85,7 proc.) atsakė teigiamai, daugiau nei pusė pedagogų (58,8 proc.) nurodė, kad abejoja ugdytinių ketinimais (žr. 3 pav.).



3 pav. Ugdytinių sąmoningas ruošimasis grįžti į bendruomenę, ugdytinių ir pedagogų požiūriu (proc.)

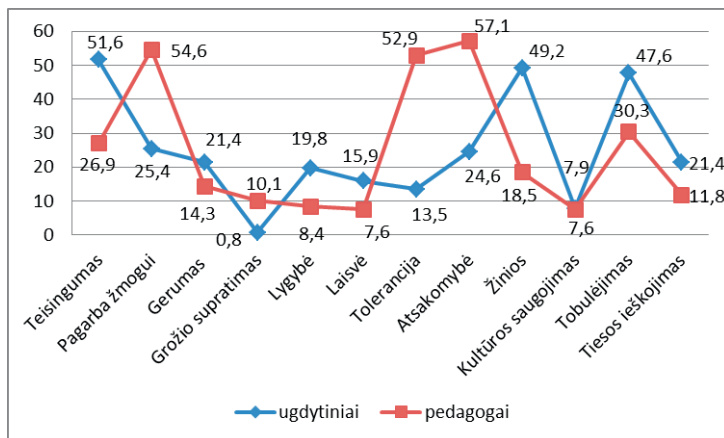
Pažymėtina, kad statistiškai reikšmingai dažniau ugdytiniai nurodė sąmoningai besiruošiantys sugrįžimui į bendruomenę nei taip teigė pedagogai ($\chi^2 = 134,864$, $df = 4$, $p = 0,000$). Gali būti taip, kad iš esmės pedagogų nuostatos į vaikų socializacijos centro ugdytinius yra labiau neigiamos nei teigiamos ir tai tiesiogiai veikia vaikų socializacijos procesą.

Naujo vaidmens išsiaiškinimas vertybiniu aspektu. Vertybės yra laikomos kiekvienos organizacijos esme, o esant visiškam jų pripažinimui kultūra yra įvardijama kaip stipri. Šiame tyrime siekiama palyginti, kaip esminės vaikų socializacijos centro vertybes suvokia ugdytiniai ir pedagogai, ar tas vertybes, kurias pedagogai deklaruoja kaip svarbiausias, perduoda, padeda suvokti ir perimti ugdytiniais.

Ugdytinių ir pedagogų prašoma pažymėti tris, jų manymu, esmines vaikų socializacijos centro vertybes iš pateiktų vertybių sąrašo. Anketose įvardijamos dvylika vertybių, priskiriamų bendražmogiškų, visuomenės ar organizacijos kategorijoms: teisingumas, pagarba žmogui, gerumas, grožio supratimas, lygybė, laisvė, tolerancija, atsakomybė, žinios, tobulėjimas, informacijos ir kultūros saugojimas ir gausinimas, tiesos ieškojimas per kritinį mąstymą.

Lyginant gautus respondentų grupių atsakymus matyti, kad ugdytinių ir pedagogų pasirinktos esminės vaikų socializacijos centro vertybės skiriasi. Pedagogai labiausiai išskyrė pagarbą žmogui (54,6 proc.), toleranciją (52,9 proc.) ir atsakomybę (57,1 proc.), tuo tarpu ugdytiniai dažniausiai pasirinko teisingumą (51,6 proc.), žinias (49,2 proc.)

ir tobulėjimą (47,6 proc.), kas labiau siejasi ne su asmens santykiu su visuotinei priimtomis vertybėmis, bet pačios organizacijos sėkmingumu (žr. 4 pav.).



4 pav. Esminės vaikų socializacijos centro vertybės, ugdytinių ir pedagogų požiūriu (proc.)

Kaip teigė S. P. Robbinsas (2006, p. 33), vertybės atspindi žmogaus supratimą apie tai, kas yra teisinga, gera, pageidautina. Iš pateiktų ugdytinių ir pedagogų atsakymų galima daryti prielaidą, kad vaikams teisingumas, žinios ir tobulėjimas yra nurodomi kaip esminiai dalykai, kurių jie privalo siekti savo gyvenime, nors patys pedagogai akademinį pasiekimą ir nuolatinio tobulėjimo nelaiko svarbiausiais dirbant su deviantinio elgesio vaikais.

Šiame kontekste atkreiptinas dėmesys į G. Merkio (2002, p. 35) pastebėjimą, kad nepilnamečių priežiūros įstaigose palanki socializacija tikėtina, kai ugdytiniai turi galimybę pamatyti ir kritiškai permąstyti visą spektrą visuomenėje dominuojančių vertybių, tačiau ypatingas dėmesys turėtų būti teikiamas bendražmogiškoms vertybėms. Taigi galima daryti prielaidą, kad pedagogai aiškiai suvokia, kad vidutinės priežiūros priemonės vykdymo metu jie labiausiai privalo prisidėti prie bendražmogiškų ir visuomenės kategorijoms priskirtų vertybių parodymo, supratimo ir jų internalizavimo, norint gerinti vaikų sėkmingo prisitaikymo bendruomenėje tikimybę, tačiau darbe šių vertybių neakcentuoja.

Tyrimo rezultatų apibendrinimas

1. Išryškinti visi vaikų socializacijos kultūros ir ugdytinių socializacijos sąsajas atskleidžiantys kriterijai, kuriuos ugdytiniai ir pedagogai vertino gan skirtingai:
 - gyvenimui skirtą aplinką neigiamai vertino daugiau nei ketvirtadalis ugdytinių, taip manančių pedagogų nebuvo nė dešimtadalio. Taip pat ugdytiniai ir pedagogai nevienodai suvokia ir esmines vaikų socializacijos centro vertybes.
 - daugiau nei pusė ugdytinių neigiamai įvertino ir elgesio taisykles, tačiau taip teigiančių pedagogų skaičius nesiekė net trijų procentų šios respondentų grupės. Apklaustųjų požiūriai nesutapo ir dėl ugdytinių nuomonės išklausymo: beveik penktadalis ugdytinių nepritarė šiam teiginiui, bet taip atsakiusių pedagogų iš viso nebuvo.
 - daugiau nei keturi penktadaliai ugdytinių nurodė, kad sąmoningai rengiasi sėkmingai prisitaikyti sugrįžę į bendruomenę, tačiau jiems pritariančių pedagogų buvo tik šiek tiek daugiau nei ketvirtadalis.
2. Išryškėjo ir vaikų socializacijos centruose tobulintini dalykai. Jie, siekdami gerinti ugdytinių socializacijos sąlygas, ypač daug dėmesio turėtų skirti:
 - teisės aktų nuostatų laikymuisi (dėl leidimo be išimties visiems ugdytiniais turėti asmeninių daiktų, dėl ugdytinių nuomonės išklausymo);
 - jaukiai ir vaikų poreikius atitinkančiai gyvenimo aplinkai kurti;
 - elgesio vertinimo taisyklėms tobulinti;
 - naujų socialinių partnerių paieškai ir nuosekliam ryšiui palaikyti su kitomis bendrojo ugdymo mokyklomis, vietos bendruomene.
 - nuostatomis ugdytinių atžvilgiu aptarti, pedagogų veiklos refleksijai.
3. Savivaldybių Vaiko gerovės komisijų nariai, kiti asmenys, dalyvaujantys posėdžiuose dėl vaiko vidutinės priežiūros priemonės skyrimo, savivaldybių administracijų direktoriai ar jų įgalioti asmenys, prisidedami prie sėkmingesnės vaikų socializacijos vaikų socializacijos centruose, turėtų tinkamai supažindinti vaiką ir jo atstovus su šios švietimo organizacijos paskirtimi ir vykdomos veiklos ypatumais.

Literatūra

1. Jucevičienė P. *Organizacijos elgsena*. Kaunas: Technologija, 1996.
2. Jucevičienė P., Poškienė A., Kudirkaitė L., Damanskas N. *Universiteto kultūra ir jos tyrimas*. Kaunas: Technologija, 2000.

3. Jungtinių Tautų normos netekusiems laisvės nepilnamečiams ginti (Havanos taisyklės). Iš: *Nepilnamečių nusikalstamumo problemos*. Tarptautinio seminaro medžiaga. Vilnius, 2000.
4. Jungtinių Tautų vaiko teisių konvencija. *Valstybės žinios*, 1995, Nr. 60-1501.
5. Kardelis K. *Mokslinių tyrimų metodologija ir metodai*. Šiauliai: Lucilijus, 2005.
6. Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro įsakymas „Dėl vaikų socializacijos centro veiklos modelio aprašo patvirtinimo“. *Valstybės žinios*, 2011, Nr. 62-2946.
7. Lietuvos Respublikos vaiko minimalios ir vidutinės priežiūros įstatymas. *Valstybės žinios*, 2007, Nr. 80-3214; 2010, Nr. 31-1473.
8. Merkys G., Ruškus J., Juodraitis A. *Nepilnamečių resocializacija. Lietuvos nepilnamečių priežiūros įstaigų psichosocialinė ir edukacinė situacija*. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla, 2002, p. 35.
9. Robbins S. P. *Organizacinės elgsenos pagrindai*. Kaunas: Poligrafija ir informatika, 2006.
10. Schermerhorn J. R., Hunt Jr. J. G., Osborn R. N. *Managing organizational culture*. New York: Wiley, 1994, p. 427.
11. Steers R. M. *Introduction to organizational behavior*. Santa Monica: Goodyear, 1981. 324 p.
12. Targamadžė V. *Konfliktų kontūrų brėžimas: ugdymo realybės kontekstas*. Vilnius: Vilniaus pedagoginio universiteto leidykla, 2006.
13. Targamadžė V. *Švietimo organizacijų kultūra*. Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla, 2011.
14. Tidikis R. *Socialinių mokslinių tyrimų metodologija*. Vilnius: Lietuvos teisės universitetas, 2003.
15. Zuoza R. *Mokyklos kultūros ir mokinių socializacijos sąsajos*. Daktaro disertacija. Vilnius: Vilniaus pedagoginio universiteto leidykla, 2011.

Summary

Vilija Targamadžė, Simona Bieliūnė

CORRELATION BETWEEN THE CULTURE OF CHILDREN SOCIALIZATION CENTERS AND STUDENT SOCIALIZATION: THE ASPECT OF STUDENT AND PEDAGOGUE VIEWPOINT

The scope of activities for children socialization centers as non-traditional basic education schools includes not only organization of activities in the field of education and assistance, therefore student socialization process in children socialization centers should be the core contributor for the successful children reintegration into the society. After identifying the link between the culture of children socialization centers and the student socialization process through values, norms, rules of behavior, etc. we can presume that the acquiring the culture of children socialization centers is one of the core preconditions for successful socialization. The article analyses the results of empirical survey, identifies the core factors of children socialization centers culture contributing to student socialization in pursuit of opportunities for its improvement.

The aim of the survey conducted in 2012 corresponds to the objective of the article: highlight the correlation between the culture of children socialization centers and student socialization as viewed by students and pedagogues. 119 pedagogues and 126 students from six children socialization centers participated in the survey. Conducting the survey a questionnaire of two parts was used, including demographic data and questions related to the criteria of the correlation between the culture of children socialization centers and student socialization. These criteria were represented in the chart, which consists of two axes: vertical (levels and parameters of children socialization centers culture) and horizontal (stages and criteria of student socialization).

The vertical axis of the chart was formed according to the three levels of organization culture described by J. R. Schermerhorn, Jr. J. G. Hunt, R. N. Osborn (1994, p. 427):

1. The level of visible culture (symbols, language, stories and actions);
2. The level of overlapping values (innovation and risk taking; attention to detail; outcome orientation; people orientation; team orientation; aggressiveness; stability);
3. The level of commonly agreed values (vision, mission and values).

The horizontal axis is formed using the student socialization stages and criteria described by R. M. Steers (1981, p. 324):

1. Pre-socialization (realistic assessment of the organization, realistic evaluation of work and the acceptance of the values of the organization);
2. Encounter (identification of expectations and hopes; development of new skills; preservation of individuality; occurrence of new mutual relationships);
3. Change (the building of a new image; development of new values; formation of a new behavior model).

The following recommendations for improvement of student socialization were formulated according to the analysis made using the answers of pedagogues and students: observe the existing legislation (concerning the right without any exception to have personal belongings, listening to student opinion); create a comfortable environment that meets the needs of students; improve the rules of behavior assessment; search for new social partners and keep continuous communication with schools of basic education, and local community; discuss about the attitude concerning students and reflect on the activities of pedagogues.

Įteikta 2012 gegužės mėn.

Pateikta spaudai 2012 m. gruodžio mėn.

Vilija Targamadžė – habilituota socialinių mokslų daktarė, Vilniaus universiteto Edukologijos katedros profesorė; mokslinių interesų sritys: švietimo vadyba, kokybės vadyba, socialinė atskirtis, didaktika; adresas Universiteto g. 9/1, LT-01513 Vilnius; el. paštas vilija.targamadze@gmail.com

Vilija Targamadžė – Habilitated Doctor of Social Sciences, Professor of the Department of Educational Science at Vilnius University, spheres of scientific interests: education management, quality management, social exclusion, didactics; address Universiteto St. 9/1, LT-01513 Vilnius, Lithuania; e-mail vilija.targamadze@gmail.com

Simona Bieliūnė – specialiosios pedagogikos ir psichologijos centro Psichologijos skyriaus socialinė pedagogė, Vilniaus universiteto Edukologijos katedros doktorantė; mokslinių interesų sritys: organizacijos kultūra, vaikų ir jaunimo socializacija, švietimo pagalba; adresas Viršuliškių g. 103, LT-05115 Vilnius; el. paštas simona.bieliune@sppc.lt

Simona Bieliūnė – Social Pedagogue of the Division of Psychology of the National Centre for Special Need Education and Psychology, gradually student of the Department of Educational Sciences at Vilnius University; spheres of scientific interests: organizational culture, socialization of children and youth, educational assistance; address Viršuliškių St. 103, LT-05115 Vilnius; e-mail simona.bieliune@sppc.lt

BESIMOKANČIOS ORGANIZACIJOS IR ŽINIŲ VISUOMENĖS KOMPETENCIJŲ INTEGRALUMAS

Anotacija. Vienas svarbiausių iššūkių šiandienėje vadyboje yra įvertinti žinių ir mokymosi vaidmenį siekiant verslo sėkmės dėl organizacinių pokyčių. Straipsnio tikslas – aptarti organizacijų mokymąsi, žinių vadybos ir besimokančios organizacijos dimensijas šiuolaikinės žinių visuomenės kompetencijų kontekste. Daroma apibendrinama išvada, kad besimokančias organizacijas galima būtų apibrėžti kaip tokias, kuriose asmeninis tobulėjimas yra integruotas į visos organizacijos veiklą ir mokymasis yra nuolatinis procesas. Pagrindiniai besimokančios organizacijos objektai yra: transformacija, pokytis, delegavimas, inovacija, darbo stiliaus keitimas, adaptacija, vadybos stilius, dalyvavimas, darbuotojų dalyvavimo skatinimas.

Esminiai žodžiai: besimokanti organizacija, žinių visuomenė, kritinės kompetencijos, mokymasis, konkurencingumas.

Besimokančios organizacijos koncepcijos atsiradimas gali būti siejamas su „besimokančios visuomenės“ idėjos atsiradimu. *Organizacijų mokymasis ir žinių vadyba šiandien yra svarbiausi kuriant efektyvias organizacijų strategijas bei teorijas.* Toks vis didėjantis interesas pasireiškia naujomis strategijomis. Viena svarbiausių – žmogiškųjų išteklių plėtojimas, kurių pagrindu vyksta organizacijų plėtra ir įgyjamas konkurencinis pranašumas, kontroliuojant vertingus, retus, sunkiai nukopijuojamus ir efektyviai organizuojamus išteklius. Žinios ir sugebėjimai sukuria pridėtinę organizacijos vertę. *Organizacinis mokymasis susideda iš esminių žinių bei įgūdžių atnaujinimo ir raidos procesų.*

Žinių vadybos ir besimokančios organizacijos koncepcijos iš esmės lėmė būdą, kuriuo, veikiamos išorinių ir vidinių aplinkos pokyčių, transformuojasi organizacijos (King ir kt., 1998). Pirmasis *besimokančios organizacijos* terminą išpopuliarino P. Senge (1990, p. 3), kuriuo jis apibrėžė tokią „organizaciją, kuri mokosi pati ir kartu skatina mokytis savo žmones. Ji palaiko savo darbuotojų keitimąsi informacija, taip kurdama vis labiau žinančią darbo jėgą. Visa tai sukuria labai lanksčią organizaciją, kurios darbuotojai turi bendrą viziją ir lengvai priima naujas idėjas bei pritampa prie pokyčių. **Besimokanti organizacija yra idealas, vizija.** Įvairios organizacijos ar jų dalys to pasiekia skirtingais lygiais ir būdais“. Nėra ir vieningo kompetencijos apibrėžimo – šiomis dienomis ši sąvoka itin populiari ir dažnai vartojama gana neapibrėžtai. Pačia bendriausia prasme kompetencija – tai gebėjimas sėkmingai įveikti iššūkius ir įgyvendinti užsibrėžtas užduotis (Rychen, Sagalnik, 2002).

Besimokančios organizacijos koncepcija dažnai apibrėžiama kaip organizacija, gebanti atrasti tai, kas efektyvu performuodama savo asmeninę patirtį ir mokymosi procesą. Besimokanti organizacija – tai tokia organizacija, kuri turi išsisknijusią nuojautų, reakcijos į pokyčius, kompleksiskumą ir neapibrėžtumus filosofiją. Tempas, kuriuo organizacijos mokosi, yra vienintelis pastovus konkurencinio pranašumo veiksnys. Kaip teigia M. Armstrongas (2001), organizacinio mokymosi teorija tiria, „kaip individualus ir komandinis mokymasis gali būti paverstas organizaciniu ištekliumi, susietu su žinių vadybos procesais“ (2001, p. 520). Pasak Yogesho Malhotra'o (1996), „organizacinis mokymasis yra organizacijos sugebėjimas įgyti išvalgą ir supratimą iš patyrimo, įgyto eksperimentuojant, stebint ir analizuojant, bei noro ištirti sėkmes ir nesėkmes. Iš esmės, organizacinis mokymasis yra procesas, besimokanti organizacija yra struktūra“.

Besimokančios organizacijos apibrėžimai turi keletą rodiklių, parodančių, kokia yra besimokanti organizacija. Tai transformacija, pokytis, delegavimas, inovacija, darbo stiliaus keitimas, adaptacija, vadybos stilius, dalyvavimas, darbuotojų dalyvavimo skatinimas. Besimokančias organizacijas galima būtų apibrėžti kaip tokias, kuriose asmeninis tobulėjimas yra integruota visos organizacijos dalis, kur mokymasis yra nuolatinis procesas. Mokymasis darbe yra natūralus kasdienės veiklos aspektas.

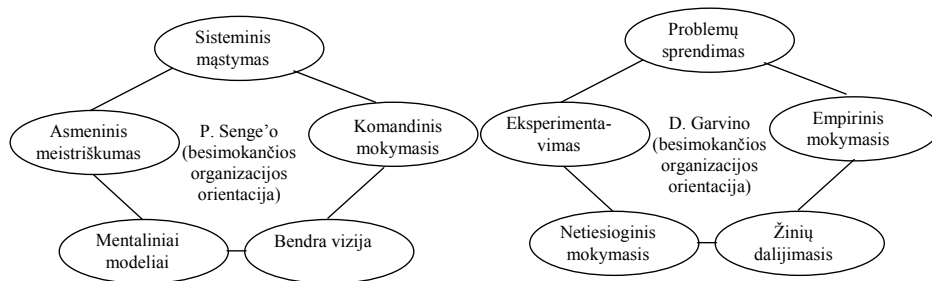
Pagrindiniai apibrėžimai

Besimokančios organizacijos sąvoka paplitusi tiek tarptautinėse, tiek mažose moderniose kompanijose. Richardas Karashas (1994–2001) teigia, kad „besimokanti organizacija yra ta, kurios žmonės visuose lygmenyse, individualiai ir kolektyviai nuolat didina savo sugebėjimą teikti reikiamus rezultatus“.

P. Senge (1990), populiarindamas besimokančios organizacijos teoriją, ypatingą dėmesį skyrė bendros vizijos turėjimui ir pokyčiams. Jis išskyrė penkias besimokančios organizacijos sritis:

1. *Asmeninis meistriškumas* – mokymasis išplėtoti asmeninius gebėjimus kurti siekiamus rezultatus ir organizacinę aplinką, kuri skatina savo narius siekti užsibrėžtų tikslų ir uždavinių.
2. *Mentaliniai modeliai* – vidinių pasaulio vaizdinių bei matymo, kaip jie formuoja mūsų veiksmus ir sprendimus, reflektavimas, nuolatinis skaidrinimas ir tobulinimas.

3. *Bendros vizijos kūrimas* – išipareigojimo grupei pojūčio kūrimas, bendro suvokimo apie siekiamą ateitį bei praktikų ir vadovavimosi principų, kaip ją pasiekti, plėtojimas;
4. *Komandinis mokymasis* – kalbėjimo ir kolektyvinio mąstymo įgūdžių transformavimas taip, kad žmonių grupės galėtų patikimai plėtoti intelektą ir gebėjimą geriau nei visi individualiai;
5. *Sisteminis mąstymas* – mąstymo būdas ir kalba jėgoms ir sąveikai, kurios formuoja sistemos elgseną, paaiškinti ir suprasti. Tokia disciplina padeda matyti, kaip efektyviau keisti sistemas ir veikti darniau su didesniais gamtos ir ekonominiais procesais (Rowley, 2000, p. 6–7).



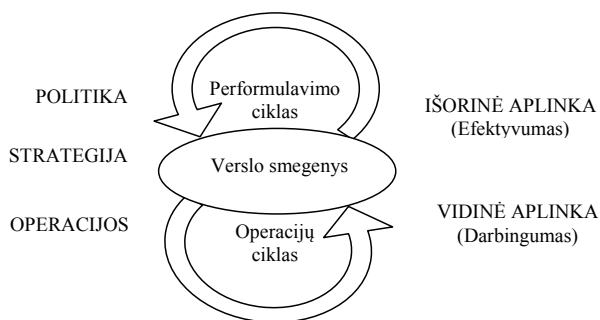
1 pav. P. Senge'o ir D. Garvino besimokanti organizacija (pagal Jashapara, 2004, p. 244)

Idealistinei P. Senge'o besimokančios organizacijos teorijai paneigti D. Garvinas (1993) pateikė filosofiją, pagrindžiančią besimokančios organizacijos koncepciją per organizacinį mokymąsi. Jis teigia, kad mokymasis yra esminis organizacijų išlikimo elementas, t. y. mokymasis operaciniame, politiniame ir strateginiame lygmenyse turi būti sąmoningas, nuolatinis ir integruotas, o vadyba yra atsakinga už emocinio klimato, kuriame visi organizacijos darbuotojai sąmoningai mokosi, sukūrimą (Armstrong, 2001, p. 523). Jis apibrėžia besimokančią organizaciją „kaip organizaciją, gebančią kurti, ugdyti ir skleisti žinias bei keisti savo elgseną atsakant į naujas žinias ir požūrius“ (Bleed, 2002).

Panašiai mano ir K. E. Watkinsas ir R. Golembiewskis (1995, p. 88), teigdami, kad besimokanti organizacija yra tokia, kuri „apima kuriančias sistemas, kurios išdėsto ilgalaikes kompetencijas įgyti žinias, palaikyti kūrybą ir įgalinti nuolatinį kitimą“ (Management of Knowledge in Projects Environments, 2005). Besimokanti organizacija pasižymi kultūra, kurioje individualus tobulėjimas yra prioritetas, o

organizacijos tikslas ir vizija yra aiškiai suprantama ir palaikoma jos narių. Tokioje struktūroje sisteminio mąstymo taikymas įgalina žmones matyti, kaip veikia organizacija, formuoti planus ir kartu atvirai dirbti bei siekti to tikslo kartu su komanda.

B. Garrattas (1987) (cit. iš Jashapara, 2004, p. 248) pateikė trijų lygmenų politikos, strategijos ir operacijų hierarchijos besimokančios organizacijos modelį. Jis teigia, kad organizacinis mokymasis vyksta visuose trijuose lygmenyse „dvigubos kilpos“ mokymosi forma kartu su grįžtamaisiais ciklais, priklausančiais nuo informacijos srautų, krypties nurodymo ir aplinkos pokyčių vertinimo. Modelis pateikia priemones šios informacijos srautams apdoroti ir integruoti pateikdamas krypties nuodytojus (verslo smegenis) organizacinio mokymosi centre (2 pav.).



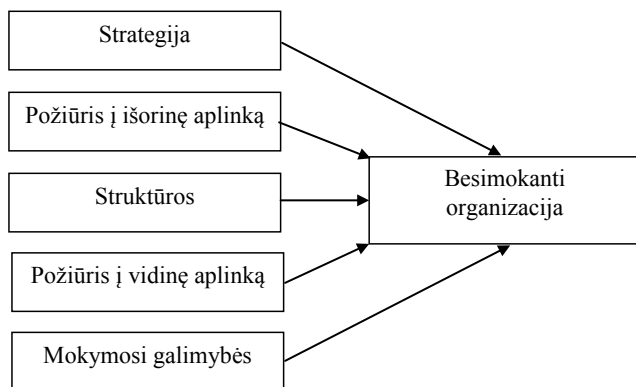
2 pav. Trijų lygmenų besimokančios organizacijos hierarchija (pagal Jashpara, 2004, p. 247)

Šis modelis akcentuoja mokymosi krypties pateikėjų aspektą ir parodo, kad mokymasis yra priklausomas nuo aukščiausio lygmens vadovų mokymosi, tačiau neatsižvelgia į politines mokymosi šiame lygmenyje dimensijas.

R. Karashas (1995) labiau akcentuoja bendruomenės problematiką ir *besimokančią organizaciją* apibrėžia kaip tokią, „kurios žmonės visuose lygmenyse, individualiai ir kolektyviai nuolat didina savo sugebėjimą teikti reikiamus rezultatus“. Jis teigia, kad besimokanti organizacija yra ta vieta, kurioje bendruomenė yra puoselėjama, kurioje suderinami du esminiai elementai – strategijos plėtra ir asmeninis tobulėjimas, kuri sukuria erdvę žmonėms pasiekti didžiulius verslo ir asmeninius rezultatus, kurioje vertinamas mokslinių hipotezių kėlimas, testavimas ir patvirtinimas (*Why a Learning Organization?*, 1995). Jo požiūris glaudžiai susijęs su P. Senge'o penkių sričių koncepcija.

Panašiai besimokančias organizacijas apibrėžia ir Mike'as Pedleris, Tomas Boydellis ir Johnas Burgoyne'as (1991), teigdami, kad „besimokanti organizacija yra vizija. Ji

nepasiekiamą tiesiog apmokant individus. Ji gali vykti tik kaip mokymosi visuose organizaciniuose lygmenyse rezultatas. Tai organizacija, kuri palaiko visų savo narių mokymąsi ir nuolat transformuojasi pati“ (cit. Jashapara, 2004, p. 249). Autoriai pateikė penkių besimokančios organizacijos komponentų modelį, kuriame labai akcentuojamas mokymasis veikiant, dvigubos kilpos mokymasis ir kokybės perspektyva.



3 pav. Besimokanti organizacija (pagal Jashapara, 2004, p. 249)

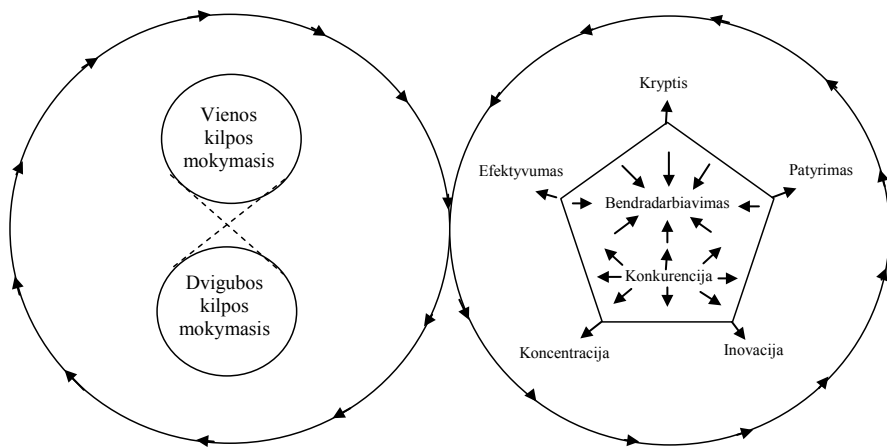
Šis modelis, siekiant įvesti dinamiškumą, buvo papildytas keturiais komponentais: idėjomis ir veikla individualiame lygmenyje bei politiką ir operacijomis kolektyviniame lygmenyje.

Anot D. Skyrme (2003), „besimokančios organizacijos yra tos, kurios turi sistemas, mechanizmus ir procesus, naudojamus nuolatiniam jų gebėjimų ugdymui. Jos pasižymi gebėjimu prisitaikyti prie išorinės aplinkos, nuolatiniu gebėjimo keistis ir prisitaikyti stiprinimu, kolektyvinio ir individualaus mokymosi plėtojimu bei gebėjimu panaudoti mokymosi rezultatus geresnių rezultatų pasiekimui. Besimokanti organizacija nuolat tobulėja greitai kurdama ir iš naujo nustatydama gebėjimus, reikalingus ateities sėkmei.

Besimokanti organizacija turi gebėti prisitaikyti prie savo konteksto ir tobulinti savo žmones, kad jie pritaptų prie to konteksto. Daug individualių darbų gali būti greičiau išmoksi „natūralių atradimų“ procese, negu per formalųjį mokymąsi. Jis besimokančią organizaciją apibrėžia kaip nukreipiančią individualių vadybininkų karjeros ir gyvenimo planavimo veiksmus, sudarant galimybes organizacijai įgyvendinti savo strateginius poreikius. Tai atliekama skatinant individų poreikių identifikavimą, orga-

ninį verslo strategijos formulavimą kartu ir mokymosi departamentų indėlį plėtojant įgūdžius ir nuolatinį organizacinį atsinaujinimą ir mokymąsi iš patirties. 1999 m. M. Armstrong išklė prielaidą, kad besimokanti organizacija „tiesia sveiką aplinką natūraliam mokymuisi“ (Armstrong, 2001, p. 524).

Kaip teigia A. Jashapara (2004, p. 252), „dauguma besimokančios organizacijos modelių stokoja konkurencingos veiklos organizacijoje aspekto“. Jis pateikia „konkurencingos besimokančios organizacijos“ modelį, kuris atskleidžia strateginę organizacinio mokymosi prigimtį. Modelis adaptuoja institucinę perspektyvą, kurioje konkurencija ir strateginiai pokyčiai yra glaudžiai susiejami. Tai reiškia, kad organizacinis mokymasis negali būti atskirtas nuo konkurencingumo ir kritinės sėkmės veiksnių – organizacijos ir jos aplinkos išdėstymo. Konkurencingumu laikomas dinamiškas žmonių kasdienio mokymosi procesas. Konkurencingą besimokančią organizaciją jis apibrėžia kaip „nuolat prisitaikančią organizaciją, kuri suvienija save su aplinka sukoncentruodama savo mokymąsi į pagrindines konkurencines jėgas duotuoju laiku“ (ten pat).



4 pav. Konkurencinga besimokanti organizacija (Jashapara, 2004, p. 253)

4 pav. matyti, kad konkurencingos besimokančios organizacijos dėmesio centras yra septynios efektyvių organizacijų jėgos. Konkurencingos jėgos nėra statiškos ir nuolat kinta, todėl organizacija nuolat turi įvertinti savo prioritetus ir kintančias aplinkybes ir atitinkamai pakreipti modelį reikiama linkme. Konkurencinga besimokanti organizacija greičiau yra idealas negu galutinis rezultatas, todėl būtina nuolat

ieškoti tobulesnių mokymosi metodų visuose lygmenyse bei koncentruoti kintančios konkurencinės aplinkos supratimą organizacinio mokymosi kryptčiai apibrėžti.

Modelyje parodoma, kad mokymasis pats savaime yra nepakankamas konkurenciniam pranašumui įgyti. Kiekvienas mokymasis turi būti orientuotas į aktualią dominuojančią konkurenciją.

Pateikti apibrėžimai turi keletą rodiklių, parodančių, kokia yra besimokanti organizacija. Pagrindiniai objektai yra: transformacija, pokytis, delegavimas, inovacija, darbo stiliaus keitimas, adaptacija, vadybos stilius, dalyvavimas, darbuotojų dalyvavimo skatinimas. Besimokančias organizacijas galima būtų apibrėžti kaip tokias, kuriose asmeninis ugdymasis yra integruota visos organizacijos dalis, kur mokymasis yra nuolatinis procesas. Mokymasis darbe yra natūralus kasdienio darbo aspektas. Kompetencija – tai žmogaus kvalifikacijos raiška arba gebėjimas veikti, susijęs su individo žiniomis, mokėjimais, įgūdžiais, požiūriais, asmenybės savybėmis bei vertybėmis (Jucevičienė, Lepaitė, 2000).

Akivaizdu, kad žinių vadybos ir besimokančios organizacijos tikslai yra artimi, nes siekia pagerinti organizacijos efektyvumą per duomenų, informacijos ir žinių ugdymo, tobulinimo, saugojimo ir skleidimo procesus organizacijoje. Žinių vadyba yra matoma kaip besimokančios organizacijos poaibis (*Management of Knowledge in Project Environments*, 2005, p. 242).

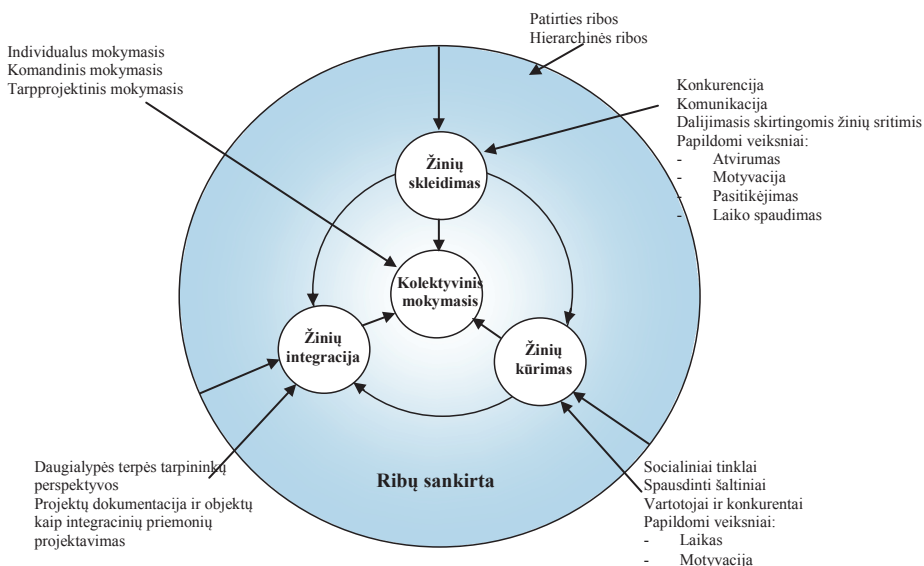
Mokymosi ir kompetencijos plėtra

Siekiant sukurti ir palaikyti konkurencinį pranašumą organizacija turi įgyti kompetencijų kūrimo dinamiką. Kritinės kompetencijos yra įgūdžių ir technologijų kompleksas, įgalinantis organizaciją teikti konkrečią naudą savo klientams. Kitaip tariant, tai daugiau nei viena abstrakti kompetencija ar technologija. Tai individulių įgūdžių rinkinių ir individualių organizacinių padalinių mokymosi suma. Kritinės kompetencijos kyla iš kolektyvinio žinojimo (*know-how*). Ši perspektyva atspindi išteklių grįstos organizacijos požiūrį, kuris pabrėžia mokymosi ir konkurencingumo sąsajas, taip pat plačiai pritaikomų vidinių gebėjimų (kritinių konkurencingumui) plėtros ir palaikymo svarbą. Atsižvelgiant į šiame straipsnyje plėtojamą temą, galima teigti:

1. Žinių visuomenės kompetencijų raiška individo gyvenime ir jų kompleksinis, atviras ir besivystantis, išorinių veiksnių įtaką patiriantis nuolatinis identifikavimas verčia įveikti žinių ekonomikos keliamus iššūkius.

2. Siekiant tęstinės veiklos, orientuotos į darbinės aplinkos darnų funkcionavimą, asmeninių savybių panaudojimą, informacijos ir ryšių technologijų išmanymą, būtinas individo poreikis tobulėti ir mokytis.

3. Kompetencijos yra savotiška dalykinės / darbo veiklos poreikių, vykstančių realybėje, kokybiškas įgyvendinimas. Postmodernios visuomenės kontekste dalykinės veiklos prigimtis iš esmės keičiasi, globalizacijos tendencijos paverčia pasaulį vadina-muoju globaliu kaimu, žmogiškosios veiklos pridėtinė vertė tampa vis labiau susijusi su dalykinės kompetencijos verte.



5 pav. Tarpdalykinių žinių kūrimo procesų sąsajos (Management of Knowledge in Project Environments, 2005, p. 52).

Išskiriamos penkios kritinės sritys, į kurias turėtų būti susikonsultuotos žmogiškųjų išteklių plėtra, kuriant besimokančią organizaciją:

- *Mokymosi ir plėtros procesas.* Žmogiškųjų išteklių plėtros procesas apima visus individus. Ypatinga yra emocinio turinio, susijusio su individams poveikį turinčiais procesais, svarba. Šie procesai tęsiasi visą gyvenimą ir pasireiškia per skirtingus poreikius skirtinguose karjeros ciklo etapuose. Tai, kas atsitinka su individo karjera, turi būti vertinama per mokymosi perspektyvą atsižvelgiant į laiką.

- *Žmogiškųjų išteklių plėtra organizacijoje.* Mokymosi plėtra turi tapti visos karjeros trukmės procesu visiems organizacijos individams. Tai netaikoma atskiroms individų kategorijoms, konkrečioms karjeros stadijoms ar hierarchinės progresijos kontekstui.
- *Vadyba ir plėtra.* Dauguma aptartų pokyčių aiškiai nurodo, kad ateities vadybininkas bus kitoks. Igalinimo kultūra darys esminę įtaką vadybos stiliams ir poreikiui modeliuoti elgsenas, atliepančias esamas vertybes, leidžiančias žmonėms augti ir tobulėti. Vadybininkai savo vaidmenį vis dažniau matys atsižvelgdami į komandos lyderystės prizmę, įteisintą darbuotojų sutarimu. Vadybininkams didelės įtakos turės dominuojančios kultūros. Besimokančios organizacijos plėtra tiesiogiai priklausys nuo grupės. Pasipriešinimą tokiems pokyčiams galima numatyti, todėl juos reikia spręsti neprasidėjus besimokančios organizacijos progresui. Žmogiškųjų išteklių plėtros specialistų vaidmuo yra kritinis padedant vadybininkams mokytis ir plėtojant pokyčius. Išskiriami tokie kritiniai vaidmenys (Morley ir kt., 1995, p. 11):
- *Mokymosi programų vaidmuo.* Besimokančios organizacijos daro didelę įtaką formaliajai žmogiškųjų išteklių plėtrai ir švietimo veiklai. Dauguma organizacijų remiasi formaliosiomis žmogiškųjų išteklių plėtros programomis. Dauguma jų laikomos nerelevančiomis organizacijos poreikiams. Mokymasis tampa izoliuota veikla.
- *Vadybininkų švietimo vaidmuo.* Dauguma verslo švietimo programų ir organizacinio mokymosi procesai yra nepakankamai integruoti. Besimokančioms organizacijoms reikia integruotis su individų karjeros plėtra ir asmeniniu tobulėjimu. Vadybininkų ir vadovų švietimo tiekėjai turi skatinti labiau dalyvaujančius tiekimo modelius, užtikrinančius mokymo perdavimą organizacinei aplinkai.

Tai reiškia, kad aukščiausio lygmens vadovų požiūris turi būti grindžiamas ateityje reikalingomis kompetencijomis, o organizacijos nariai turi suprasti, kaip prisidėti prie kompetencijų plėtros. Korporacinės krypties nustatymas ir savitų kompetencijų kaupimas reikalauja planavimo. Organizacija kartkartėmis turi sugebėti keisti savo kritines kompetencijas, visiškai atsinaujinti reaguojant į kintančias aplinkos sąlygas, reikalaujančias mokymosi.

Besimokančioje organizacijoje dažniausiai išskiriami tokie kritiniai vaidmenys:

1. Aukščiausio lygmens lyderiai ir vadybininkai veikia kaip mokymosi vaidmens modeliai skleidžiant savo asmeninės lyderystės tikslus ir skatindami kitus mokytis. Jie taip pat pripažįsta poreikį individualiam mokymuisi visuose darbuotojų lygmenyse.

2. Individualūs darbuotojai prisiima atsakomybę už savo asmeninę karjerą ir asmeninį mokymąsi. Jie nelaukia, kol bus apmokyti ar kol organizacija sukurs jiems karjeros galimybes.
3. Mokymasis ir asmeninis augimas yra aktyviai skatinamas ir apdovanojamas. Egzistuoja galimybė individams išplėsti savo galimybes.
4. „Išrasta ne čia“ sindromas nepraktikuojamas tarp individų. Egzistuoja nuolatinis vidinės ir išorinės aplinkos analizavimas ieškant naujų idėjų ir tendencijų, vedančių prie tobulėjimo.
5. Darbuotojų buvimas atsakingais už savo veiklą ir tobulėjimą yra apdovanojamas.
6. Organizacijos politika siekiama užtikrinti vykstančius procesus ir laiku pervertinti kintančius darbo įgūdžius ir reikalavimus. Darbų aprašymai ir reikalavimai yra reguliariai tiriami, kad atspindėtų atliekamą darbą ar reikalingų įgūdžių rinkinius.

Organizacijos gebėjimas įgyti ir skleisti žinias, jas naudoti pakartotinai, išrasti iš naujo ir kurti inovacijas tų žinių pagrindu yra pagrindinis organizacijų vertę lemiantis veiksnys ir priemonė. Organizacijų susidomėjimas organizaciniu mokymusi kyla iš socialinių ir ekonominių pokyčių: rinkų globalizacijos ir pasaulinės konkurencijos, produktų plėtojimo ciklų trumpėjimo, demografinių pokyčių labiausiai industrializuotose pasaulio šalyse, žinių gyvavimo ciklo sumažėjimo ir kt. Laiku vykstanti reakcija į šiuos iššūkius reikalauja, kad organizacijos turėtų platesnį kompetencijų spektrą ir sugebėtų greičiau įgyti žinias. Inovacijos, augimas ir produktyvumas įgyjamas ne per darbo srautų uždavinių išskaidymą žiniomis grįstoje veikloje, bet integruojant ir kombinuojant žinias, siekiant sukurti naujas idėjas ir kartu išplėtoti sprendimus problemų sprendimo procese. *Todėl vienas svarbiausių iššūkių šiandienėje vadyboje yra įvertinti žinių ir mokymosi vaidmenį siekiant verslo sėkmės organizacinių pokyčių.*

Žinių vadyba ir organizacinis mokymasis

Organizacijų mokymasis ir žinių vadyba šiandien yra kritiniai kuriant efektyvias verslo organizacijų strategijas bei organizacijų teorijas. Sąsajos tarp strategijos, lavinimo, konkurencijos ir mokymo tapo dar aktualesnėmis 1990 m. Toks vis didėjantis interesas atsispindi naujomis strategijų perspektyvomis. *Viena svarbiausių – žinių išteklių pagrįsta perspektyva, kurios esmė yra ta, kad organizacijos konkurencinį pranašumą įgyja kontroliuodamos vertingus, retus, sunkiai atkartojamus ir efektyviai organizuojamus*

kompetencijos ištekliai. Tokie svarbūs ištekliai yra žinios ir sugebėjimai, sukuriantys pridėtinę vertę organizacijos veikloje.



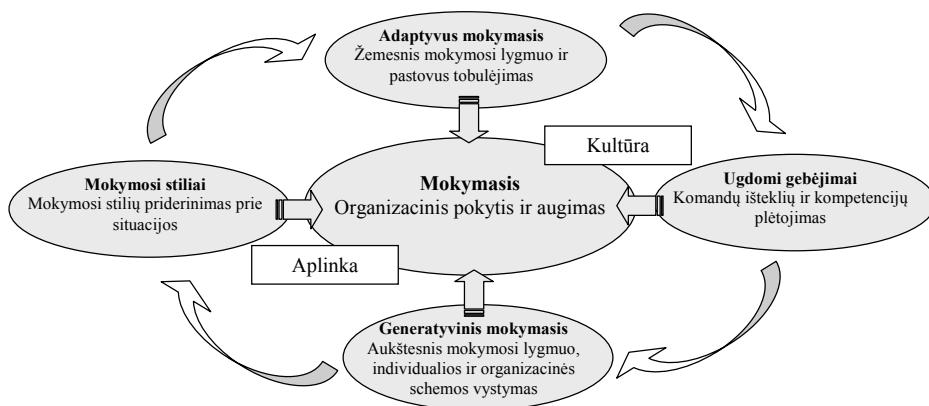
6 pav. Žinių vadybos dimensijos (Jashapara, 2004, p. 12)

Šiandien, viena didžiausių visų organizacijų problemų yra gebėjimas pritraukti, išlaikyti, įpareigoti ir tobulinti talentingus žmones. Kita vertus, nuolatinio pokyčio ir kompleksiško poveikis verčia žmones organizacijose nuolat prisitaikyti. Norėdamos išlikti tokioje neapibrėžtoje aplinkoje organizacijos, jų darbuotojai ir lyderiai turi išsiugdyti gebėjimą nuolat mokytis. Vis dėlto mokymasis sunkiai būtų apibrėžiamas kaip nauja organizacijų charakteristika. Organizacinis mokymasis yra toks pat senas, kaip ir pačios organizacijos. Tačiau šiandien jau akivaizdu, kad *tik efektyvus ir greitas mokymasis gali suteikti ilgalaikį konkurencinį pranašumą. Greitas mokymasis reiškia ir efektyvių mokymosi sistemų sukūrimą, vertingų organizacijai žinių išsaugojimą ir sklaidimą. Svarbūs tokios mokymosi sistemos elementai yra veiklos įvertinimo metodai, efektyvūs žinių ir rutinų sklaidimo procesai, organizacijos vertybių ir normų įtaka mokymuisi:*

- organizacijos, siekiančios išlikti, turi greitai keistis;
- kadangi negalime žinoti ateities, turime mokytis;
- sugebėjimas greitai mokytis reiškia gebėjimą prisitaikyti prie aplinkos.

Efektyvios organizacinio mokymosi strategijos tampa vis svarbesnėmis dėl didėjančios aplinkos kompleksiskumo, neapibrėžtumo, didėjančio pokyčių greičio. Veikla tokioje aplinkoje sudėtinga, reikalauja naujų įgūdžių, žinių, greito prisitaikymo prie aplinkos ir visų įmanomų kompetencijų panaudojimo. Žinios plėtojamos ir kuriamos atsižvelgiant į nuolatinį organizacinį mokymąsi. Vienas svarbiausių žingsnių yra intelektualinio kapitalo išteklių organizacijoje identifikavimas ir valdymas. Žinių vadyba yra suprantama kaip esminė veikla, padedanti įgyti, plėtoti ir išlaikyti intelektualinį kapitalą organizacijose. Tai reiškia, kad sėkminga intelektualinio kapitalo vadyba yra glaudžiai susijusi su žinių vadybos procesais organizacijoje, kas savo ruožtu leidžia daryti prielaidas, kad sėkmingas žinių vadybos įgyvendinimas ir vykdymas užtikrina intelektualinio kapitalo įgijimą ir augimą.

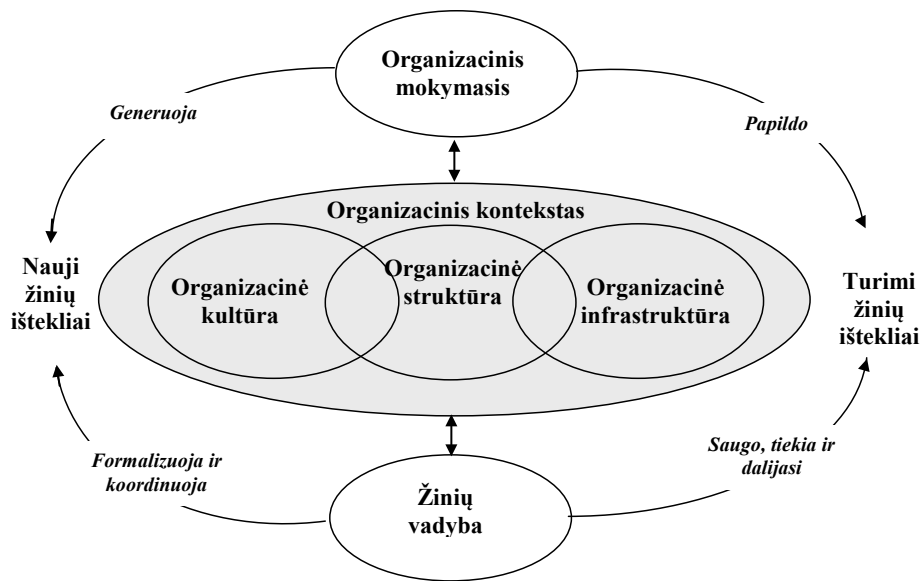
Organizacinis mokymasis susijęs su naujų žinių ar įžvalgų, kurios turi potencialą lemti elgseną, plėtra. Jis vyksta plačiame instituciniame tarporganizacinių santykių kontekste ir yra „susijęs su organizacijos gebėjimu įgyti visų tipų supratimą, žinojimą, technikas, praktikas ir procesus visais įmanomais būdais“. *Organizacinio mokymosi teorija tiria tai, kaip šis individualaus ir komandinio mokymosi kontekstas gali būti paverstas organizaciniu ištekliumi ir susietas su žinių vadybos procesais* (Armstrong, 2001, p. 519).



7 pav. Mokymosi ciklai (Murray ir kt., 2003, p. 280)

Mokymasis yra daugialaipnis procesas. Jis vyksta skirtingu greičiu ir skirtinguose lygmenyse (pvz.: individualiame, grupiniame, korporaciniame, tarporganizaciniame). Daugiasluksnio mokymosi procesų sukūrimas yra kritinis besimokančios organi-

zacijos atsiradimui. Kaip teigia A. S. Hwangas (2003, p. 94), organizacijai būdinga mokymosi kultūra, kurioje mokymosi mąstysena yra norma, o žmonės palaiko pakankamo pasitikėjimo kultūrą naujoms idėjoms brandinti ir ugdyti. Tokioje kultūroje žmonės gali eksperimentuoti, kurti naujas idėjas ir nuolat jas tobulinti. Remiantis šiuo požiūriu, mokymasis reiškia organizacijos gebėjimą augti ir keistis, neapribojant šių procesų organizacijos sistemomis ir kultūra. Kaip matyti 4 pav., kiekvienas mokymosi procesas priklauso nuo kito ir daro atsakomąjį efektą vienas kito pažangai ir tobulinimui. Mokymosi perspektyva leidžia paskatinti naujų individualių ir organizacinių rutinų plėtrą, kurios savo ruožtu atsispindės organizacijos kultūros vertybėse. Mokymosi elgsenos tobulėjimas leidžia geriau reaguoti į aplinką, atsižvelgiant į laiką.



8 pav. Organizacinio mokymosi ir žinių vadybos vaidmuo (Pemberton ir Stonehouse, 2000, p. 186)

Apibendrinant, galima teigti, kad *žinių vadybos ir besimokančios organizacijos tikslai yra artimi, nes siekia pagerinti organizacijos efektyvumą per duomenų, informacijos ir žinių ugdymo, tobulinimo, saugojimo ir skleidimo procesus organizacijoje* (žr. 5 pav.). *Žinių vadyba yra besimokančios organizacijos įgyvendinimo priemonė* (Management of Knowledge in Project Environments, 2005, p. 52).

Išvados

1. Besimokančias organizacijas galima būtų apibrėžti kaip tokias, kuriose asmeninis ugdymasis yra integruota visos organizacijos dalis, mokymasis yra nuolatinis procesas. Pagrindiniai besimokančios organizacijos objektai yra transformacija, pokytis, delegavimas, inovacija, darbo stiliaus keitimas, adaptacija, vadybos stilius, dalyvavimas, darbuotojų dalyvavimo skatinimas.

2. Krintinės kompetencijos apibrėžtinės kaip įgūdžių ir technologijų kompleksas įgalinantis organizaciją teikti konkrečią naudą savo klientams. Tai daugiau nei viena abstrakti kompetencija ar technologija. Kitaip tariant, tai individulių įgūdžių rinkinių ir individualių organizacinių padalinių mokymosi suma.

3. Apžvelgus besimokančios organizacijos sampratą ir žinių visuomenės kompetencijų poreikį, galima teigti, kad aukščiausio lygmens vadovai turi išplėtoti gerai pagrįstą požiūrį apie ateityje reikalingas kompetencijas, o organizacijos nariai turi suprasti, kaip prisidėti prie kompetencijų plėtros.

4. Korporacinės krypties nustatymas ir savitų kompetencijų kaupimas reikalauja planavimo. Žinių visuomenės kompetencijų raiška individo gyvenime ir jų kompleksinis, atviras, ir besivystantis, išorinių veiksnių įtaką patiriantis nuolatinis identifikavimas verčia įveikti žinių ekonomikos keliamus iššūkius.

5. Išanalizavus įvairių autorių pozicijas, galime daryti išvadą, jog krintinė problema yra tai, kaip mes galime padėti organizacijos žmonėms padidinti jų mokymosi gebėjimus ir prisidėti prie kitų žmonių mokymosi. Šiandien besimokančios organizacijos apibrėžimas dar nėra galutinai susiformavęs.

6. Žinių vadyba yra suprantama kaip esminė veikla, padedanti įgyti, plėtoti ir išlaikyti intelektualinį kapitalą organizacijose. Tai reiškia, kad sėkminga intelektualinio kapitalo vadyba yra glaudžiai susijusi su žinių vadybos procesais organizacijoje, kas, savo ruožtu, leidžia daryti prielaidas, kad sėkmingas žinių vadybos įgyvendinimas ir vykdymas užtikrina intelektualinio kapitalo įgijimą ir augimą.

Literatūra

1. Armstrong M. *A handbook of Human Resource Management Practice*. 8 edition, Kogan Page, US. 2001. 981 p. (cit. p. 504, 524), ISBN 0 7494 3393 0.
2. Bleed R. *A Learning Organization, Maricopa Community Colleges*, 2002 [žiūrėta 2011 m. balandžio 13 d.]. Prieiga per internetą: <<http://www.maricopa.edu/>>.

3. Cheng Yew Yih. *Organizational Learning* [žiūrėta 2011 m. balandžio 28 d.]. Prieiga per internetą: <<http://www.utoledo.edu/>>.
4. Hwang A. S. Training strategies in the management of knowledge. *Journal of Knowledge Management*, Vol. 7, No. 3. MBC UP Limited, 2003, p.p. 92–104 (cit. p. 93–94). ISSN 1367-3270.
5. Jashapara A. *Knowledge Management: An Integrated Approach*. Pearson Education Limited, England, 2004. 324 p. (cit. p. 244, 247–249, 252–253). ISBN 0 273 68298 9.
6. Jucevičienė P., Lepaitė D. Kompetencijos sampratos erdvė. *Socialiniai mokslai*. Kaunas: Technologija, 2000, nr. 1 (22), p. 44–50. ISSN 1392-0758.
7. Karash R. *Learning-Org Dialog on Learning Organizations*, 1994–2001 [žiūrėta 2011 m. balandžio 28 d.]. Prieiga per internetą: <<http://www.learning-org.com>>.
8. *Managing to learn: how companies can turn knowledge into action by Joan Aron – 2001 01 17* [žiūrėta 2011 m. balandžio 20 d.]. Prieiga per internetą: <<http://hbswk.hbs.edu>>.
9. *Management of Knowledge in Project Environments*. Eds. P. Love, P. S. W. Fong, Z. Irani. Elsevier Limited, 2005. 242 p. ISBN 0 7506 6251 4.
10. Management of Informational Systems [žiūrėta 2011 m. balandžio 20 d.]. Prieiga per internetą: <<http://www.cs.york.ac.uk/mis/>>.
11. Murray P., Chapman R. From continuous improvement to organizational learning. *The Learning Organization*. MBC UP Limited, 2003. No. 5, vol. 10, p. 272–282.
12. Pemberton J. D., Stonehouse G. H. Organisational learning and knowledge assets – an essential partnership. *The Learning Organization*, 2000, No. 4, vol. 7. p. 184–193.
13. Rychen D. S., Sagalnik L. *DeSeCo Discussion Paper. Definition and Selection of Key Competencies*, 2002.
14. Rowley J. From Learning Organization to Knowledge Entrepreneur. *Journal of Knowledge Management*, Vol. 4, No. 1. MBC University Press, 2000. p. 7–15. ISSN 1367-3270 (Peter Senge, *The Fifth Discipline Fieldbook*, p. 6–7).
15. Senge P. M. The Leader's New Work: Building Learning Organizations. *Sloan Management Review*, 1990, Vol. 32, No. 1, USA.
16. Senge P. M. *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization*, 1990.
17. Senge P. M. *The Dance of Change: The Challenge to Sustaining Momentum in Learning*, 1999.

18. Senge P. M. The Leader's New Work: Building Learning Organizations. *Sloan Management Review*, 1990, Vol. 32, No. 1, USA.
19. Skyrme D. *The Learning Organization*, 2003 [žiūrėta 2011 m. balandžio 20 d.]. Prieiga per internetą: <<http://www.skyrme.com/insights/3lrnorg.htm>>.
20. Watkins K. E., Golembiewski R. Rethinking OD for the learning organization. *International Journal for Organizational Analysis*, 1995, 3 (1), p. 86–101.
21. *Why a Learning Organization?* [žiūrėta 2011 m. balandžio 20 d.]. Prieiga per internetą: <<http://www.business.com>>.

Summary

Renaldas GUDAUSKAS, Saulė JOKŪBAUSKIENĖ

LEARNING ORGANIZATIONS AND KNOWLEDGE SOCIETY'S COMPETENCES

The origin concept of learning organizations can be linked to the emergence of the idea of learning society. The article discusses the learning organization and knowledge management dimensions context of competencies of modern knowledge society. It is summarizing the conclusion that learning organizations can be defined as those in which personal development is an integral part of the whole organization, where learning is a continuous process. The main objects of the learning organization are transformation, change, delegation, innovation, working style variation, adaptation, management style, participation, employee participation stimulation. Top-level executives must develop well-reasoned view on the competencies required in the future, and the organization members must understand how to contribute the development of competencies. Planning is required for setting corporate direction and accumulation of skills. Knowledge society competencies expression of individual life skills and their complex, open and evolving, experiencing external factors permanent identification enforce to overcome the challenges of the knowledge economy. The critical issue is how we can help people from organizations to improve their learning ability and to contribute to the learning of others.

Įteikta 2012 m. rugšėjo mėn.

Pateikta spaudai 2012 m. gruodžio mėn.

Renaldas Gudauskas – socialinių mokslų daktaras, Lietuvos edukologijos universiteto Socialinės komunikacijos instituto profesorius, Lietuvos nacionalinės M. Mažvydo bibliotekos generalinis direktorius; mokslinių interesų sritys: informacija ir komunikacija, žinių vadyba, organizacijų elgsena; el. paštas r.gudauskas@lnb.lt

Renaldas Gudauskas – Doctor of Social Sciences, professor of Social Communication Institute, Lithuanian University of Educational Sciences, Director General of M. Mažvydas National Library of Lithuania; Scientific interests: Information and Communication, Knowledge Management, Organizational behaviour; E-mail r.gudauskas@lnb.lt

Saulė Jokūbauskienė – Vilniaus universiteto Komunikacijos fakulteto Informacijos ir komunikacijos katedros doktorantė; mokslinių interesų sritys: informacija ir komunikacija, žinių vadyba, informacijos vadyba, žmogiškieji ištekliai; el. paštas g.saule@gmail.com

Saulė Jokūbauskienė – PhD student at Department of Information and Communication at Faculty of Communication, Vilnius University; Scientific interests: Information and Communication, Knowledge Management, Information Management, Human Resources; E-mail g.saule@gmail.com

NESĖKMINGO MOKYMOSI PRIEŽASTYS BENDROJO UGDYMO MOKYKLOSE IR MOKINIŲ POŽIŪRIS Į JAUNIMO MOKYKLAS

Anotacija. Straipsnyje analizuojama nesėkmingo mokinių mokymosi priežastys bendrojo ugdymo mokyklose ir mokinių požiūris į jaunimo mokyklas duomenys.

Esminiai žodžiai: nesėkmingas mokymasis, mokinių požiūris, jaunimo mokykla.

Lietuvos Respublikos Vyriausybė, ratifikuodama *Jungtinių Tautų vaiko teisių konvenciją*, įsipareigojo gerbti ir užtikrinti visas *Vaiko teisių konvencijoje* numatytas teises (vaiko orumas, saviraiška, teisė į informaciją, į kokybiškas ugdymo paslaugas, socialinę teisinę pagalbą ir kt.). Siekiant pritaikyti labiausiai vaiko poreikius atitinkančias iškritimo iš bendrojo lavinimo mokyklos prevencines strategijas ir užtikrinti efektyviausių priemonių parinkimą, pirmiausia reikia išsiaiškinti vaiko vengimo lankyti mokyklą priežastis. Atsiranda toks reiškinys kaip nenoras mokytis arba vengimas lankyti mokyklą (Lloyd, 1978; Kaufman ir kt., 1992).

Tarpusavio santykiai mokykloje lemia gerą mokinių savijautą ir norą lankyti mokyklą bei siekti tobulėjimo. Tačiau atlikti tyrimai atskleidė daug negatyvių mokyklos gyvenimo reiškinių (Kaufman ir kt., 1992). Neretai ugdymo įstaigos bendruomenės nariai (pedagogai, administracija) visą dėmesį skiria nurodymams, ką turi mokiniai mokykloje ar pamokoje daryti, nepakankamai įsigilinama į socialinės rizikos grupės vaikų problemas, ypač tų, kurių atsiradimą lemia nauji socialiniai, ekonominiai, kultūriniai reiškiniai šeimose (tėvų emigrantų vaikai, vaikai, patyrę netektį ir kt.).

Nesudaromos sąlygos vaikams nuosekliai mokytis, pereinant iš klasės į klasę, ir sėkmingai baigti bendrojo ugdymo mokyklą. Spręsdamos tokių vaikų problemas, mokyklos nepakankamai naudojasi ir kitų specialistų (psichologų, socialinių pedagogų ir kt.), kurie galėtų kartu su mokyklos administracija, vaikais, tėvais (globėjais), mokytojais sudaryti veiksmingas strategijas siekiant įveikti vaikų mokymosi sunkumus, paslaugomis. Be to, mokyklos nepakankamai bendradarbiauja su įstaigomis, ginančiomis vaikų teises į kokybišką išsilavinimą, pirmiausia teritorinėmis Vaiko teisių apsaugos tarnybomis. Tokiu būdu mokyklos neįgyvendina *Lietuvos Respublikos Konstitucijoje* (41 straipsnio 1 ir 2 dalys), *Vaiko teisių konvencijoje* (28 straipsnis), *Vaiko teisių apsaugos pagrindų įstatyme* (34 straipsnio 1 dalis ir 35 straipsnis) ir *Švietimo*

įstatyme (25 straipsnis) numatytos ir garantuotos teisės į mokymosi prieinamumą, kokybę ir išsilavinimą atitinkantį šiuolaikinės visuomenės reikalavimus.

Jaunimo mokyklos ugdymo filosofija yra savita, nes ugdymo esmė – orientacija į vaiko socialinę, kultūrinę, kognityvinę patirtį, numatant visokeriopą pagalbą, skatinančią vaiką lankyti mokyklą, atgauti mokymosi motyvą ir sėkmingai baigti mokyklą.

Tyrimo objektas – nesėkmingo mokymosi priežastys ir mokinių požiūris į jaunimo mokyklą.

Tyrimo tikslas – atskleisti nesėkmingo mokymosi priežastis bendrojo lavinimo mokyklose ir mokinių požiūrį į jaunimo mokyklą.

Tyrimo uždaviniai:

1) pateikti bendrojo lavinimo mokyklų nelankymo ir mokinių mokymosi motyvacijos silpnėjimo priežasčių teorines prielaidas;

2) empiriškai pagrįsti mokinių požiūrį į jaunimo mokyklą.

Metodai: mokslinės literatūros analizė, dokumentų analizė, anketinė apklausa, faktorinė analizė.

Veiksniai, lemiantys nesimokymo bendrojo ugdymo mokykloje priežastis

Apžvelgiant ir apibendrinant daugelio užsienio ir lietuvių autorių darbus, galima nustatyti pagrindinius rizikos veiksnius ar sąlygas, kodėl mokiniai „iškrenta“ iš mokyklos. Mokyklos nelankymo priežastis galima suskirstyti į tris pagrindines grupes (1 pav.)

Asmeniniai veiksniai:

Įgimtos, su mokinio asmenybe susijusios, priežastys.

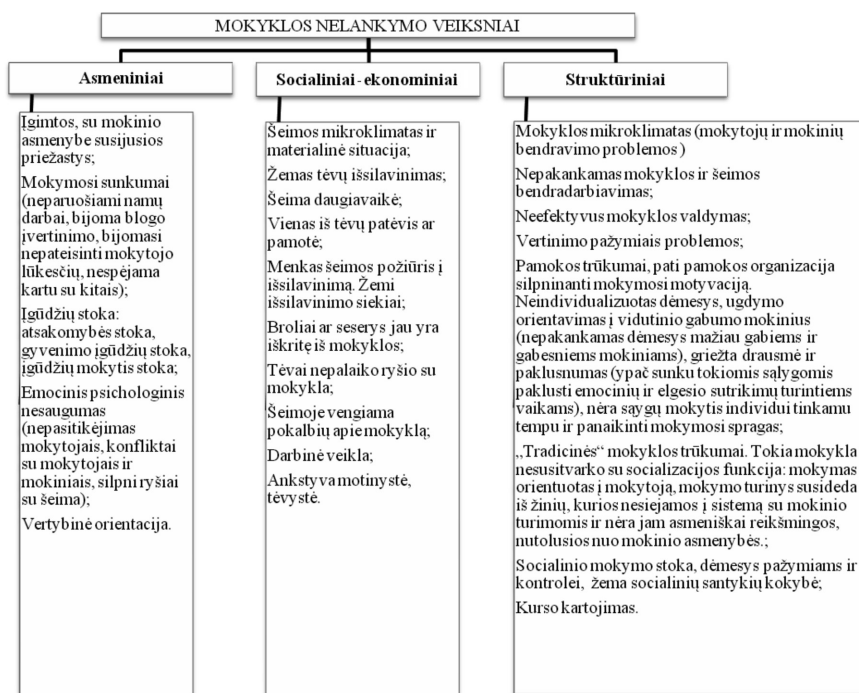
Individo asmeninės savybės yra labai stiprus veiksnys, lemiantis riziką iškristi iš mokyklos. Nustačius tokius individo sutrikimus, turėtų būti mokoma pagal specialiąją ugdymo programą, pritaikytą individo gebėjimams. A. Bagdono (1995) pateiktoje mokymosi negalių klasifikacijoje nurodomi tokie jų tipai:

1) nespecifinės (negrįžtamosios ir grįžtamosios);

2) specifinės (skaitymo, rašymo, skaičiavimo, kompleksinės ir kitos);

3) kompensuojamosios (dėl kurtumo ir neprisigirdėjimo, aklumo ir silpnaregystės, rankų paralyžiaus ir dispraksijų, balso paralyžiaus, kalbos ir komunikacijos sutrikimų, kompleksinės ir kitos).

P. Kaufman ir bendraautoriai (1992) tyrimu atskleidė, kad VIII–X klasių mokiniai, turintys specialiųjų poreikių, yra linkę mesti mokyklą tris ir daugiau kartų dažniau, o turintys emocinių sutrikimų netgi daugiau nei penkis kartus dažniau nei kiti šių klasių mokiniai, neturintys sutrikimų. Mokymosi sunkumai (neparuošiami namų darbai, bijoma blogo įvertinimo, bijomasi nepateisinti mokytojo lūkesčių, nespėjama kartu su kitais).



1 pav. Mokyklos nelankymo priežasčių veiksniai

Nenoras mokytis, pasak L. Rupšienės (2000), – socialinis reiškinys. Jis kyla dėl nepatenkintų poreikių, susijusių su mokymosi veikla. Pasak dr. V. Ž. Jonynienės ir dr. L. Dromantienės, vaikų orientacija į socialinės sistemos vertybes – sėkmę ir prestižą, kurios yra siejamos su mokinio laimėjimais moksle, yra viena iš mokyklos nelankymo priežasčių. Savęs vertinimas mokykloje siejamas su pažangumu ir gebėjimais (Kaufman ir kt., 1992). Tad mokymosi nesėkmės mažina mokymosi motyvą (Rupšienė, 2000). Blogai besimokantys vaikai, kurie nuolat patiria nesėkmę mokykloje, jaučia psichologinį diskomfortą, išgyvena nepasitenkinimo, nevisavertiškumo jausmus, didėjančią nepasitikėjimą savo jėgomis. Nenoras mokytis atsiranda dėl žinių suvokimo sunkumų, kurie siejasi su neveiksminga mokymo metodika, užklasinės paramos trūkumu ir bendravimo su mokytojais problemomis (Civinskas ir kt., 2006).

Emocinis psichologinis nesaugumas (nepasitikėjimas mokytojais, konfliktai su mokytojais ir mokiniais, silpni ryšiai su šeima).

V. Ž. Jonynienės, L. Dromantienės teigimu (2002), nepatenkintas vertingų emocinių ryšių poreikis taip pat tampa mokyklos nelankymo priežastimi. Straipsnyje,

apžvelgiančiame tyrimo „Nesėkmingo mokymosi priežastys ir mastai“ rezultatus, nurodoma, kad emocionaliai saugūs mokykloje retai ar net niekada nesijaučia 23 proc. 7–9-mečių, 40 proc. 12–14-mečių ir 72 proc. nuomonę išreiškusių 16–18-mečių. Kitas svarbus veiksnys, lemiantis įvairiausius elgesio sutrikimus, yra: silpni ryšiai su šeima, emocinis atstūmimas, užgaulus kritikavimas, vaiko dvasinių poreikių ignoravimas (Valickas, 1997).

Atsakomybės, gyvenimo bei mokymosi įgūdžių stoka

Kaip atskirą problemų grupę galima išskirti socialinių įgūdžių stoką. Nepakankami socialiniai ir mokymosi įgūdžiai tampa pasitraukimo iš švietimo sistemos priežastimi. Tyrimų duomenimis, mokykla vis dar atlieka daugiau žinių teikimo, jų kaupimo ir vertinimo funkciją. Mažai dėmesio skiriama mokinių socializacijai, socialinių įgūdžių ugdymui.

Vertybinė orientacija

Įvairūs tyrinėjimai atskleidė, kad priklausymas paauglių rizikos grupėms ar bendravimas su vyresniaisiais, kurie jau yra iškritę iš mokyklos ar priklauso įvairioms antisocialaus elgesio grupėms, didina riziką iškristi iš mokyklos. S. Battin-Pearsonas ir kt. (2000), ištyrę įvairios etninės sudėties V klasių mokinius iki 16 metų, pateikė išvadą, kad priklausymas antisocialaus elgesio paauglių rizikos grupėms labai padidina iškritimo iš mokyklos žemesnėse klasėse tikimybę.

Antisocialus elgesys, įvairių vaistų ir alkoholio vartojimas, netinkamas elgesys mokykloje, toks kaip vagystės arba vandalizmas, mokinius patraukia baudžiamojon atsakomybėn ir priverčia anksti turėti rūpesčių su policija. Mokslininkai tyrėjai pagrindė teiginį, kad keturiolikmečiai, artimai bendraujantys su antisocialaus elgesio bendraamžiais ar šiek tiek vyresniais, buvo daugiau linkę mesti mokyklą ankstyvojoje pakopoje, neatsižvelgiant į tai, kokie buvo jų laimėjimų rezultatai.

Pažymėtina, kad kuo ilgiau paauglys dalyvauja asocialioje grupės veikloje, tuo labiau jis atitrūksta nuo prosocialios aplinkos. Perima asocialias vertybes ir įpranta savo poreikius tenkinti netinkamais būdais ir pan.

Socialiniai-ekonominiai veiksniai: šeimos mikroklimatas ir materialinė situacija.

Šeimos narių santykiai, šeimos socialinė-ekonominė padėtis, jos struktūra yra vienas iš daugiausiai mokyklos nelankymą ar pamokų praleidinėjimą lemiančių veiksnių, ypač ankstyvose ugdymo stadijose, kai šeimos vaidmuo, formuojantis vaiko vertybėms ir elgsenai, yra itin reikšminga (tyrimas „Nesėkmingo mokymosi mastai ir priežastys“, 2003).

Prastas šeimos mikroklimatas, nepakankamas dėmesys vaikui šeimoje mažina vaikų galimybes sėkmingai mokytis (Kaufman ir kt., 1992). Vaiką neigiamai veikia netinkama tėvų pedagogika, kai iš vaiko daug tikimasi, jis neskatinamas, o kaip tik baudžiamas, jei gauna blogą pažymį. Smulkmeniška kontrole besiremianti parama vaikui yra neveiksminga ir net gali sukelti patyčių situaciją, silpninti kitas kontroles (Civinskas ir kt., 2006).

Šeimos ekonominis statusas – kita socialinė problema, veikianti ankstyvąjį pasitraukimą iš švietimo sistemos, sietina su tuo, kad vaikas turi dirbti (pvz., šeimos ūkyje) ir todėl neturi galimybės mokytis. Be to, skurdas yra vienas iš veiksnių, lemiančių vaiko elgesį mokykloje. Vaikai iš mažas pajamas gaunančių šeimų, ypač berniukai, turi daugiau elgesio problemų, dažniau vengia mokytis ar yra pašalinami iš mokyklos.

Žemas tėvų išsilavinimas

Tėvų išsilavinimo lygis yra vienas iš svarbiausių šeimos veiksnių, formuojančių ir mokinio mokymosi rezultatus. Šį faktą patvirtina P. Dereškevičiaus ir kt. (2000, 2004) tyrimai – didžiausia dalis metusių mokyklą mokinių (39,8 proc.) tėvai turi aštuonmetį ir žemesnį išsilavinimą. Nebaigto aukštojo ir aukštojo išsilavinimo neturėjo nė vienas šios grupės vaikų tėvų.

Daugiavaikė šeima

D. N. Lloyd (1978) atskleidė, kad didelis brolių ir seserų skaičius šeimoje kaip rizikos veiksnys veikia mokinio akademinius laimėjimus (jis antramečiau), drausmės problemas, šeimos sudėtį, šeimos socioekonominį statusą.

Vienas iš tėvų – patėvis ar pamotė

Tiriamuosiuose darbuose atskleistas mokinio prastų mokymosi rezultatų ir to, kokios sudėties šeimoje jis gyvena, ryšis. Jei šeimoje yra tik vienas tėvų ar mokinys gyvena šeimoje, kur vienas tėvų yra patėvis ar pamotė, tai gali lemti prastą mokinio mokymąsi. „Iškritimo“ iš mokyklos rizikos veiksnys yra šeima, kurioje vaikus augina viena motina. Jei vaiką augina vienas tėvas, tokios rizikos nėra. Šeimos iširimas vaikui mokantis pirmoje klasėje ar kurioje nors kitoje klasėje turi įtakos mokinio mokyklos baigimui (Alexande, 1997).

Šeimos požiūris į išsilavinimą. Žemi išsilavinimo siekiai

Kai tėvai kelia aukštesnius reikalavimus savo vaikų mokymuisi, pastarieji labiau stengiasi, ir šių pastangų rezultatas – geresnis akademinis pažangumas (Ensminger, Slusarcick, 1992).

Broliai ar seserys jau yra iškritę iš mokyklos

P. Gleasonas, M. Dynarskis (2002) nustatė, kad mokiniui netgi pakanka turėti artimą draugą, kuris jau „iškrito“ iš mokyklos, kad jo paties tikimybė iškristi iš mokyklos labai smarkiai padidėtų. Jeigu šeimoje yra brolių ar seserų (ypač vyresnio amžiaus), kurie jau yra iškritę iš mokyklos, atsiranda didesnė tikimybė ir kitam tos šeimos vaikui „iškristi“ iš mokyklos. Labai svarbus veiksnys yra ir tėvų išsilavinimas. Svarbus ir moksleivio šeimos mobilumas.

Tėvai nepalaiko ryšio su mokykla

R. W. Rumbergerio (1995) tyrimas parodė, kad jei tėvai nesidomi savo vaiko mokymosi rezultatais, elgesiu mokykloje, mokyklos lankomumu, nesidomi vaiko drausme mokykloje, nepalaiko ryšių su mokytojais ar klasės auklėtoju, tai tokio mokinio tikimybė iškristi iš mokyklos padidėja labai ženkliai (*Lietuvos Respublikos švietimo įstatymas*, 2003). Taip pat labai svarbų vaidmenį atlieka mokinio šeimos socioekonominis statusas ir kitos asmeninės tėvų savybės.

Šeimoje vengiama pokalbių apie mokyklą

P. Gleasonas, M. Dynarskis (2002) pateikė tokius atliktų tyrimų rezultatus: jei tėvai neaptardavo ir nesikalbėdavo apie mokyklą su šeštoje klasėje besimokančiu savo vaiku, tai tokiam moksleiviui tikimybė iškristi iš mokyklos per dvejų trejų metų laikotarpį labai padidėdavo.

Mokinio darbinė veikla

Užsienio autorių S. M. Barro ir kt. (1987) tyrimų rezultatai atskleidė, kad padidėjusios rizikos veiksnys „iškristi“ iš mokyklos yra dirbantiems mokiniams. Tyrimai parodė, kad dirbantys mokiniai dažniau iškrenta iš mokyklos ir ateityje neįgyja jokio išsilavinimo.

Ankstyva motinystė, tėvystė, pasak S. M. Barro ir A. Kolstado (1987), taip pat skatina mokinių „iškritimą“ iš mokyklos. Visuose anksčiau minėtuose tyrimuose, su šeima susijusiuose darbuose, pateikti veiksniai yra stipriai tarpusavyje susiję. Jei šie veiksniai nėra kartu, veikia atskirai, jų poveikis nėra toks didelis.

Struktūriniai veiksniai:*Mokyklos mikroklimatas (mokytojų ir mokinių bendravimo problemos)*

Prastas mokyklos mikroklimatas apima mokyklos valdymo pobūdį, darbuotojų motyvaciją, mokyklos bendruomenės narių komunikaciją, santykių pobūdį, fizinį ir

psichologinį saugumą, nuobaudų ir skatinimų sistemą. Konfliktai, „šaltas“ mokyklos mikroklimatas, lydimi tiek fizinio, tiek psichologinio nesaugumo, kelia, pasak L. Rušienės (2000), mokiniams neigiamas emocijas ir yra nenoro mokytis formavimosi priežastis.

Tyrėjai nurodo, kad negatyvus mokyklos mikroklimatas, patyčios mokyklos bendruomenėje yra viena mokyklos nelankymo priežasčių (Civinskas ir kt., 2006).

Neefektyvus mokyklos valdymas

Tyrimų duomenimis, mokymosi sunkumų mokiniai patiria, kai nespėja mokytis kartu su kitais, neturi pakankamų mokymosi įgūdžių. Mokytojams trūksta kompetencijų, gebėjimų individualizuoti, diferencijuoti ir integruoti ugdymo turinį. Negaudami tinkamos individualiosios ir specialiosios pagalbos, mokiniai praranda mokymosi motyvą, pradeda nelankyti pamokų, prastėja mokymosi rezultatai. Nevienodos startinės galimybės dėl ikimokyklinio ugdymo įstaigų neprieinamumo taip pat gali tapti veiksniu, kodėl mokinys patiria mokymosi sunkumų. Nepakankama branda mokyklai gali tapti vėlesnių mokymosi nesėkmių priežastimi. Pirmųjų starto galimybių dėl priešmokyklinio ugdymo grupių stokos yra nevienodos. Ne visi vaikai turi galimybę tinkamai pasiruošti mokyklai.

Pamokos trūkumai

Dažnai pati pamokos organizacija silpnina mokymosi motyvą. Neindividualizuotas dėmesys, ugdymo orientavimas į vidutinio gabumo mokinius (nepakankamas dėmesys mažiau gabiems ir gabesniems mokiniams), griežta drausmė ir paklusnumas (ypač sunku tokiomis sąlygomis paklusti emocijų ir elgesio sutrikimų turintiems vaikams), sąlygų mokytis individui tinkamu tempu ir panaikinti mokymosi spragas stoka – visa tai dar labiau demotivuoja mokinius.

Socialinio mokymo stoka, dėmesys pažymiams ir kontrolei, žema socialinių santykių kokybė

Mokykloje vyrauja stipriai išreikšta vertinamoji aplinka. Kiekvieną dieną vertinami mokinių laimėjimai bei poelgiai, savybės ar žinios lyginamos su kitų mokinių ir t. t. Taip sulaukiama kartais neigiamų vertinimų. Kuo vaikui sunkiau sekasi mokykloje, tuo daugiau neigiamų vertinimų jis susilaukia. Tokiu būdu formuojamas žemas vaiko savęs vertinimas, kas savo ruožtu mažina asmens mokymosi motyvą, vaikai patiria socialinę atskirtį. Pasak R. Pilkauskaitės (1999), atstumtųjų padėtis, pastovūs konfliktai, įtampa ir nestabilumas skatina nepilnamečius ieškoti kokios nors išeities.

Todėl tokie vaikai stengiasi neutralizuoti mokytojų ir bendraklasių negatyvius vertinimus, antipatiją ir stengdamiesi tai ignoruoti elgiasi šokiruojamai, naudoja fizinę jėgą, ieško prieglobsčio asocialiose grupėse.

„Tradicinės“ mokyklos trūkumai

Tokia mokykla nesusitvarko su socializacijos funkcija: mokymas orientuotas į mokytoją, mokymo turinys susideda iš žinių, kurios nesiejamos į sistemą su mokinio jau turimomis ir nėra jam asmeniškai reikšmingos, nutolusios nuo mokinio asmenybės.

Kurso kartojimas

Tyrėjai teigia, kad jei mokiniams paliekamas kartoti kurso, jo „iškritimo“ iš mokyklos rizikos veiksnys padidėja net šešis kartus. Mokiniai jaučiasi nuvertinti, įžeisti, nebepatinka eiti į mokyklą, mokymosi rezultatai blogesni negu kitos grupės vaikų, blogesnė socialinė ir emocinė adaptacija, elgesys, negatyvesnės nuostatos į mokyklą (Lloyd, 1978; Rumberger, 1995; Janosz, 1997; Alexander ir kt., 2001).

Empirinio tyrimo rezultatai

Mokinių požiūris apie mokymąsi Jaunimo mokykloje

Tyrimu domėtasi, kodėl mokiniams, kurie mokosi jaunimo mokykloje, nesisekė mokytis ankstesnėje mokykloje.

Atlikta priežasčių, dėl kurių nesisekė mokytis ankstesnėje mokykloje, faktorinė analizė¹. Faktorius „priežastys“ tinka tolimesnėms statistinėms operacijoms, kadangi skiriamosios gebos, faktoriniai svoriai, rašomoji sklaida ir KMO koeficientai atitinka keliamus reikalavimus. Tyrimo rezultatai atskleidė, kad viena esminių priežasčių, dėl kurių mokiniams nesisekė mokytis ankstesnėje mokykloje, yra šeimos socialinės aplinkos įtaka mokymuisi (56,2 proc.). Tai rodo, kad šeimos socialinė aplinka didžia dalimi lemia mokinių mokymosi sėkmę mokykloje. Labiausiai tai pasireiškia per šeimų požiūrį į mokytojų kolektyvą ar apskritai mokytoją ($L = 0,917$). Mokymosi sėkmę lemia ir šeimos materialinė gerovė ($L = 0,898$)*, šeimos narių santykiai ($L = 0,874$). bei tėvų nesudaromos tinkamos sąlygos vaikui mokytis ($L = 0,842$).

¹ Mokinių mokymosi nesėkmių priežastys ankstesnėje mokykloje (* L – faktorinis svoris (remiantis pagrindinių komponentų metodu VARIMAX rotacija) parodo kintamųjų ir faktoriaus (ALFA faktorinės analizės modelis) statistinio ryšio glaudumą. Proc. – procentinis (kumuliatyvinis) dažnis parodo, kiek proc. sklaidos gali būti paaiškinta nepriklausomuoju kintamuoju. KMO (*Kaiser–Meyer–Olkin Measure of Sampling Adequacy*) – skalės tinkamumas faktorinei analizei).

Antroji priežastis – mokinio kognityvinės, emocinės ir socialinės brandos įtaka mokymuisi (33,4 proc.). Ši priežastis mažiau lemia mokinio mokymąsi negu šeimos socialinė aplinka. Vaikai dažniausiai bijo kitų mokinių mokykloje bei neranda bendros kalbos su jais (L – 0,936). Ankstesnėje mokykloje nebuvo tinkamai įvertinti mokinio sugebėjimai ir nesuteikta tinkama pagalba (L – 0,844). Be to, svarbios šiam procesui ir pedagogų bendruomenės nuostatos į besimokantįjį (L – 0,698).

Galima daryti prielaidą, kad mokiniai dažniausiai palieka mokyklą dėl mokymuisi netinkamos šeimos socialinės aplinkos.

Domėtasi, dėl kokių priežasčių mokiniai pateko į jaunimo mokyklas. Tyrimo rezultatai atskleidė, kad viena esminių priežasčių, dėl kurių mokiniai pasirinko jaunimo mokyklą, yra sutrikusi komunikacija su mokytojais ankstesnėje mokykloje (52,1 proc.). Tai rodo, kad mokinių santykiai su mokytojais yra svarbus veiksnys ugdymo procese ir tai didžia dalimi lemia mokinių mokymosi sėkmę mokykloje. Dėl to mokiniai ieško geresnių sąlygų mokytis (domisi kitomis mokyklomis) (L – 0,951) bei bijo likti antriems metams toje pačioje klasėje (L – 0,907). Geri santykiai su mokytojais yra viena iš svarbesnių sąlygų mokymosi motyvacijai palaikyti (L – 0,860). Svarbu yra ir tai, kad vaikas ankstesnėje mokykloje nesulaukė supratimo, palaikymo bei pagalbos (L – 0,866).

Antroji priežastis – sutrikusi komunikacija su mokiniais (40,4 proc.). Ši priežastis šiek tiek silpnesnė už pirmąją. Ankstesnėje mokykloje vaikas jausdavosi nesaugus, buvo nemėgiamas klasės draugų (L – 0,920), dėl ko nesutardavo su bendraamžiais (L – 0,896). Galima daryti prielaidą, kad mokiniai paliko ankstesnę mokyklą ir atvyko mokytis į jaunimo mokyklą, nes tikisi joje sėkmingesnės komunikacijos su mokytojais ir mokiniais.

Tyrimo duomenys rodo, kad mokiniai jaunimo mokykloje jaučiasi pakankamai gerai. Vienas iš svarbiausių veiksnių, lemiančių mokinio mokymąsi, yra mokinį tenkinanti emocinė atmosfera mokykloje (52,7 proc.). Mokiniai jaunimo mokykloje jaučiasi mokytojų vertinami, palaikomi (L – 0,938), saugūs (L – 0,934). Tyrimo rezultatai taip pat atskleidė, kad ir jaunimo mokykloje mokiniai patiria emocinį diskomfortą (27,3 proc.). Tai rodo, kad mokiniai, pakeitę mokyklą, automatiškai savo problemų neišsprendžia: jaučiasi atstumti (L – 0,852), nesaugūs (L – 0,845), bijo mokytojų (L – 0,813) bei savo bendraamžių (L – 0,760). Galima daryti prielaidą, kad jaunimo mokykloje gana veiksmingai kuriama atmosfera, tenkinanti mokinių emocinius poreikius.

Tyrimo metu buvo domėtasi, kaip jaunimo mokykloje mokiniams sudaromos mokymosi sąlygos. Paaiškėjo, kad daugiau nei 60 proc. mokinių labai palankiai

vertino tai, kad gali lankyti patinkančius būrelius, eiti į žygius, konsultuotis su mokytojais, dalyvauti projektuose. Daugiau nei 50 proc. mokinių patenkinti galimybe organizuoti šventes, įvairias akcijas, taip pat ikiprofesinio mokymo galimybėmis. Trečdalis mokinių akcentavo psichologo konsultacijas.

Susidūrus su sunkumais, jaunimo mokyklos mokiniai dažniausiai kreipiasi pagalbos į klasės auklėtoją (67,2 proc.). 49,8 ir 43,2 proc. mokinių pagalbos kreipiasi į draugą ir socialinį pedagogą. Daugiau nei trečdalis kreipiasi į tėvus, direktorių ir direktoriaus pavaduotoją. Tuo tarpu tik 16,8 proc. sutiko su teiginiu, kad pagalbos kreipiasi į psichologą.

Tyrimo rezultatai atskleidė, kad mokinių subjektyvus teigiamas požiūris į mokytojus jaunimo mokykloje yra šiek tiek stipresnis (54,5 proc.) negu subjektyvus neigiamas požiūris į mokytojus. Mokiniais jaunimo mokykloje mokytojas yra kaip pavyzdys, mokiniai juo žavisi ($L - 0,925$), randa bendrą kalbą ($L - 0,924$). Nemaža dalis mokinių teigiamai vertina bei pasitiki mokytojais, nes pastarųjų žodžiai dažniausiai nesiskiria nuo darbų ($L - 0,817$). Tačiau yra mokinių, kurie neigiamai vertina mokytojus (34,0 proc.). Kai kurie mokiniai mokytojus vertina kaip nedraugiškus ($L - 0,807$), nesupratusius ir neprieinamus ($L - 0,726$). Mokytojai ne visuomet pasitiki mokiniais, dėl to mokiniais kartais sunku susitvarkyti ($L - 0,682$).

Galima daryti prielaidą, kad mokinių subjektyvus teigiamas požiūris į jaunimo mokyklos mokytojus padeda jiems bendradarbiauti.

Jaunimo mokyklų reikalingumą pripažino dauguma jos mokinių. Mokinių nuomone, mokykla ypač reikalinga tiems mokiniams, kuriems sunku, nesiseka mokytis (82,6 proc.), kurie turi elgesio, drausmės problemų (56,3 proc.), nesutariantiems su mokytojais (51,2 proc.), neturtingų tėvų vaikams (34,6 proc.), kitų nesuprastiems (42,3 proc.), droviems, vienišiams, turintiems žalingų įpročių, antramečiavusiems, keitusiems mokyklas. Tik 3,8 proc. apklaustų mokinių nurodė, kad mokykla niekam nereikalinga.

Išvados

1. Į jaunimo mokyklas mokiniai dažniausiai ateina mokytis patys, savarankiškai apsisprendę, ar patarus artimiausios aplinkos žmonėms (mamai, giminėms, draugams, pažįstamiems). Mažiau negu pusė patekimo į jaunimo mokyklas atvejų sietini su ankstesnės mokyklos administracijos, specialistų rekomendacijomis. Tai rodo, kad mokyklose ne visi vaikai vertinami kaip asmenybės, nežinomi visų vaikų poreikiai, neskiriama pakankamai dėmesio vaikų problemoms spręsti, nesidomima vaiko gyvenimu.

2. Jaunimo mokyklų mokytojų kvalifikacija ir kompetencijos atitinka atvykstančių į mokyklą mokinių lūkesčius, nes dauguma mokinių pripažįsta, kad jaunimo mokykloje santykiai su mokytojais priimtinesni nei ankstesnėse mokyklose.

3. Jaunimo mokyklos siekia padėti mokiniams grįžti į nuosekliojo mokymosi sistemą (sudarytos sąlygos pereiti mokytis į profesines, pagrindines, vidurines mokyklas), keldamos mokymosi motyvaciją; sudarydamos sąlygas pažinti save, išmokti spręsti gyvenime iškylančias problemas ir išsiugdyti atsparumą neigiamai socialinei įtakai. Sėkmingai įgyvendinti šį siekį padeda: kompetentingi, mokinius gerbiantys mokytojai, jauki, patraukli, informatyvi aplinka, ikiprofesinis rengimas, mažas mokinių skaičius klasėse, įvairi užklasinė veikla, kiekvieno mokinio asmenybės vertinimas, ryšių su tėvais (artimaisiais) palaikymas, jų edukacinis švietimas, aktyvus įsijungimas į projektinį darbą, kultūrinė veikla. Tačiau situaciją sunkina mokinio šeimos abejingumas vaikų ugdymui; patalpų stoka, jų nepritaikymas įvairiai veiklai, ikiprofesniam mokymui; specialistų (socialinių pedagogų, psichologų, medikų), mokomųjų priemonių trūkumas; silpna mokinių mokymosi motyvacija, pamokų praleidinėjimas; mokinių kaita.

Literatūra

1. Alexander K. L., Entwisle D. R., Kabbani N. S. The dropout process in life course perspective: Early risk factors at home and school. *Teachers College Record*, 2001, October, 103 (5), p. 760–822.
2. Alexander K. L., Entwisle D. R., Horsey C. S. From first grade forward: Early foundations of high school dropout. *Sociology of Education*, 1997, April, 70 (2), p. 87–107.
3. Barro S. M., Kolstad A. Who drops out of high school? Findings from High School and Beyond. Washington, DC: Center for Education Statistics, Office of Educational Research and improvement, U.S. Department of Education, 1987, May.
4. Battin-Pearson S., Newcomb M. D., Abbott R. D., Hill K. G., Catalano R. F., Hawkins J. D. Predictors of Early High School Dropout: A test of five theories. *Journal of Educational Psychology*, 2000, 92 (3).
5. Civinskas R., Levickaitė V., Tamolienė I. *Vengiančių lankyti mokyklą vaikų problemos ir poreikiai*. Vilnius, 2006.
6. Dereškevičius P., Rimkevičienė V., Targamadžė V. *Mokyklos nelankymo priežastys*. Vilnius, 2004.

7. Ensminger M. E., Slusarcick A. L. Paths to high school graduation or dropout: A longitudinal study of a first-grade cohort. *Sociology of Education*, 1992, April, 65, p. 95–113.
8. Giedrienė R. ir kt. *Vaikų psichologinis konsultavimas*. Vilnius, 1999.
9. Gleason P., Dynarski M. Do we know whom to serve? Issues in using risk factors to identify dropouts. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 2002, 7 (1), p. 25–41.
10. Janosz M., LeBlanc M., Boulerice B., Tremblay R. Disentangling the weight of school dropout predictors: A test on two longitudinal samples. *Journal of Youth and Adolescence*, 1997, 26 (6), p. 733–762.
11. Jonynienė V. Ž., Dromantienė L. Asocialaus vaikų elgesio prielaidos mokykloje. *Socialinis darbas: mokslo darbai*, 2002, nr. 1 (2), p. 24–37.
12. Kaufman P., Bradbury D., Owings J. *Characteristics of at-risk students in the NELS:88*. Washington, DC: National Center for Education Statistics, Office of Educational Research and Improvement, U.S. Department of Education, 1992, August.
13. *Lietuvos Respublikos švietimo įstatymas*. Prieiga per internetą: <http://www3.lrs.lt/pls/inter2/dokpaieska.showdoc_l?p_id=279441&p_query=&p_tr2>.
14. Lloyd D. N. Prediction of school failure from third-grade data. *Educational and Psychological Measurement*, 1978, Winter, 38 (4), p. 1193–1200.
15. *Nesėkmingo mokymosi mastai ir priežastys*, 2003. Prieiga per internetą: <http://www.smm.lt/svietimo_bukle/docs/NMMP_ataskaita.doc>.
16. Pilkauskaitė R. Psichologinės paauglių problemos ir konsultavimas. *Vaikų psichologinis konsultavimas*. Vilnius: Presvika, 1999.
17. Rumberger R. W. Dropping out of middle school: A multilevel analysis of students and schools. *American Educational Research Journal*, 1995, 32 (3), p. 583–625.
18. Rupšienė L. *Nenoras mokytis: socialinis pedagoginis reiškiny*s. Klaipėda, 2000.
19. Valickas G. *Asocialaus elgesio psichologija*. Vilnius, 1997.

Summary

Genutė GEDVILIENĖ, Rolandas BULOTA

THE REASONS OF UNSUCCESSFUL LEARNING AT SECONDARY SCHOOLS AND LEARNERS' ATTITUDE TO YOUTH SCHOOLS

The problem of nonattendance is actual either in Lithuania or other countries where educational laws consider children's education as obligatory. In order to apply preventive strategies to reduce elimination from the secondary school and answer the needs of a learner and guarantee the choice of the most effective means, firstly, it is necessary to clear out the reasons of nonsuccessful learning of schoolchildren at a secondary school. In solving the problems of such children, schools underestimate the favours of psychologists, social teachers and other specialists who together with schools' administration, children, parents (foster parents) and teachers could create effective strategies in order to eliminate the children's learning difficulties.

Besides, schools are not in close contacts with other institutions supporting children's right to qualitative education, firstly, with the Children's rights counsel. Thus, schools do not implement according to Lithuanian Constitution (article 42, part 1 and 2), Convention of Children's rights (article 28), Basic Law of Children's rights protection (article 34 part 1 and article 35) and the Law of Education (article 25) the basic right to the accessibility to qualitative education, responding to the needs of modern society.

The philosophy of youth school education is rather specific because it is directed to a child's social, cultural, cognitive experience, encouraging a child to attend school, motivate the process of learning and successful finishing of school. So the article seeks to reveal the reasons of unsuccessful learning and children's attitude to youth schools. The methods used: analysis of scientific literature, documentary analysis, questionnaire, factorial analysis.

The article analyzes the reasons of unsuccessful learning at secondary schools, describing and summarizing the works of Lithuanian and foreign authors, reveals the main factors of risk why children are eliminated from school. No corresponding conditions are created for successive learning from class to class until successful finishing of the school.

Įteikta 2012 m. rugšėjo mėn.

Pateikta spaudai 2012 m. gruodžio mėn.

Genutė Gedvilienė – socialinių mokslų daktarė, Vytauto Didžiojo universiteto Socialinių mokslų fakulteto Edukologijos katedros profesorė; mokslinių interesų sritys: suaugusiųjų švietimas, mokymosi grupėmis interakcija: socialinių gebėjimų tyrimai; el. paštas g.gedvilienė@smf.vdu.lt

Genutė Gedvilienė – professor at the Department of Education, Faculty of Social Science, Vytautas Magnus University; Areas of scientific interests: teaching and learning paradigms, interaction in group learning; research in social skills; E-mail g.gedvilienė@smf.vdu.lt

Rolandas Bulotas – Vytauto Didžiojo universiteto Socialinių mokslų fakulteto Edukologijos katedros doktorantas, Jonavos jaunimo mokyklos direktorius; el. paštas r.bulotas@smf.vdu.lt

Rolandas Bulotas – PhD student at the Vytautas Magnus University, Faculty of Social Science, the Department of Education, The headmaster of Jonava Youth School; E-mail r.bulotas@smf.vdu.lt

PROBLEMS' ANALYSIS OF HOME MANAGEMENT'S IMPROVEMENT AT THE MYKOLAS ROMERIS UNIVERSITY

Abstract. **Purpose** of research is to examine problems of home management's improvement at the Mykolas Romeris University.

Design / methodology / approach – Document analysis method was applied to examine the new trends of universities' development in EU and Lithuania. Comparative method analyses the methods of implementation of Mykolas Romeris strategy. Statistical methods applied for generalization of the Mykolas Romeris University's SWOT analysis results.

Findings – Processes of globalization, knowledge society development changed the conditions for universities and brought for home management the new requirements. The number of interested groups - the students themselves, employers, public authorities, and the general public rears the new requirements for universities' management. Knowledge and technology has become a major economic and social development factor. The university management efforts to include more stakeholders, highlights the cooperation between the public and business value. Universities have become immediate the part of national innovation system, and able to contribute significantly to the edge of economic progress. Lithuanian high-education institutions also received a substantial change. In order to answer the challenges of today, the Lithuanian society must agree on the general principle of education for their further development and regulations, to link these principles and aims of the individual and community development projection. Mykolas Romeris University creates new strategy, seeking successfully participate in international higher education and research process.

Research limitations/implications – Article examines common problems and management trends of higher education, but as example is presented the management and creation of new strategy of Mykolas Romeris University.

Practical implications – Analysis of EU higher education trends and demands, analysis of management methods of Mykolas Romeris University is carried out. SWOT analysis creates the background for creation and improvement of university's strategy.

Originality / Value – The working group members of project "Improvement of Home Management at Mykolas Romeris University" have undertaken a SWOT analysis of the MRU. Internal factors in the list prepared by the analysis of best practices in foreign universities. After the political, economic, social and technological factors (PEST) analysis was formed on the external factors (opportunities and threats) list. Article additionally examines results of this analysis, presents examples of problems' solution.

Keywords: reform of higher education's management, university's strategy, labour market, SWOT analysis.

Research type: research paper, case study, literature review.

Introduction

Education is one of the main factors of modern knowledge-based economics' development. Successful economic development depends more on what will be investing in people and increasing of their intellectual capacity and development. These investments will promote the growth of the labor market, as well as economic growth because if more individuals have higher education, there is greater increase of the labor productivity, efficiency, technological change is more rapidly absorbed (new technology). In state, in which there is a higher level of investment in human capital, there is the intensive growth capital domestic product.

The more people have higher education, the more the economy grows. Education affects the labor market; it shows the opportunity of individuals to establish them there. The company, hiring a skilled worker expects to improve its productivity, competence, profitability, and also it will be easier to compete in the labor market. The state also will benefit from education. Education has impact on country's internal development and productivity (Gižienė at al., 2008) Higher education graduates have higher rates of employment than those with lower levels of qualification in all EU Member States (see Figure 1).

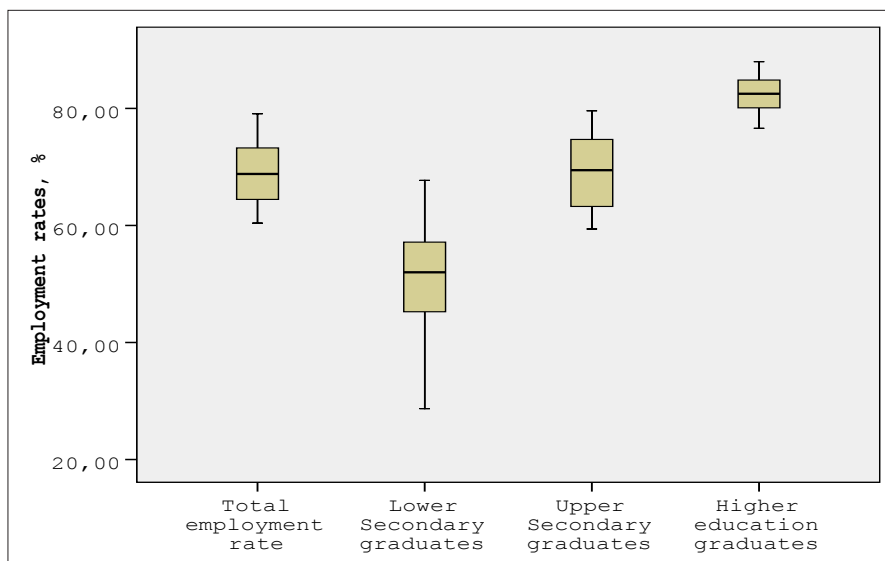


Figure 1. Employment rates by level of educational attainment – 20–64 year olds, 2010
(*Modernising Higher Education...*, 2011)

In the global economy, Europe can only compete on the basis of knowledge, skills and capacity for innovation. Demand for people with high skills will continue to rise. 35% of all jobs in the EU will require high-level qualifications by 2020, but only 26% of the workforce currently has a higher education qualification (European Commission, 2009b).

Europe needs to raise levels of quality too. Education programmes need continual updating, so that graduates have the types of knowledge and skills they will need to succeed, and to have the flexibility to adapt to a changing labour market. Higher education must be more closely aligned to the needs of the labour market, and more open to co-operation with business, including in the design of curricula, improving governance and injecting additional funding. Higher education should also contribute to making the knowledge economy work better in Europe: creating effective links between education, research and business to produce innovation; and maximising the contribution of higher education to regional regeneration, including through Community funds (European Commission. 2010b).

The European Union has approximately 4,000 universities and other higher education institutions and more than 19 million students. In recent years the number and variety of higher education institutions, as well as student numbers, have substantially increased (European Commission. 2010a). But funding, governance structures and curricula have often failed to keep pace. Higher education is not performing well enough to provide Europe with enough people with the right kinds of skills to create jobs and growth. And worldwide, Europe's competitors, especially the emerging economies, are rapidly increasing their investment in higher education.

The competition in higher education, the new challenge are facing due to the fact that universities should adjust their management. Managerial take over the business management techniques, leadership, return criteria, investments in marketing strategy has become a common practice in higher education.

Theoretical background

The process of globalization, knowledge society development changed the requirements for University management. New requirements for universities are in a number of interested groups - the students themselves, employers, public authorities, society as a whole. Knowledge and technology has become a major economic and social development factor. Universities have become the engine of the knowledge society, an important factor in social and economic development of societies. Accordingly,

changes in the University's mission. Students can choose and choose university studies not only at home but also abroad (Becket, Brooks, 2006, 2008).

Analysing the Lithuania and Mykolas Romeris University's students in the dynamics (see Figure 2), one can be seen the sharp drop in the number of students from Lithuania in 2008. This process until the year 2010 did not affect Mykolas Romeris University, but in recent years, visible and MRU decline.

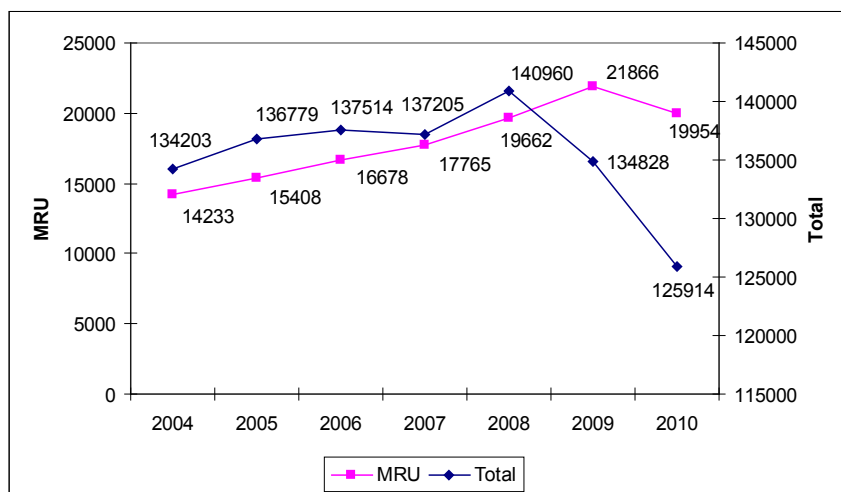


Figure 2. Dynamics of students' number in Lithuania (Mykolas Romeris universitetas..., 2009, 2011)

Internationalization became as University's everyday life, many of the University as a high priority choose the internationality. With the growing number of students in higher education, many countries face difficulty financing of higher education and introduce tuition or are considering this option. Competition in higher education, new challenges have arisen due to the fact that universities adjust their management. Managerial take over the business management techniques, leadership, return criteria, investment, marketing strategies have become commonplace in higher education (Filippakou, Tapper, 2007, 2008).

Higher education institutions are in the knowledge business, since they are involved in knowledge creation and dissemination and learning. Then considers the challenges associated with the creation of a knowledge environment in higher education, and explores the opportunities offered by viewing knowledge as an asset, concludes by noting that although knowledge based organizations might seem to have the most to

gain through knowledge management, effective knowledge management may require significant change in culture and values, organizational structures and reward systems (Kaptein, Schwartz, 2008). The management of the relationship between knowledge and power is crucial (Ruževičius, 2007).

The *Communication from the Commission "Mobilising the brainpower of Europe: enabling universities to make their full contribution to the Lisbon Strategy"* (Commission..., 2005) of Commission of the European Communities states that raising quality and attractiveness requires major transformations at universities. Those who drive these transformations within universities require specific support (including funding) from their environment. Universities failing to undertake these changes – for want of drive, power to act or available resources – will create a growing handicap for themselves, their graduates and their countries.

In a social and economic environment where skills and competences acquired and refined through higher education are becoming more and more important, it is a societal imperative to expand opportunities to higher education to as large a proportion of the population as possible. The process to achieve this goal is commonly referred to as the social dimension of higher education. The development of most European higher education systems towards so called mass and even universal higher education systems illustrates the fast-changing nature of higher education. Policies, accordingly, change as well. In recent years, the concept of the social dimension has been at the centre of many important policy documents at international level (European Commission, 2011e).

Many EU countries are prioritising the modernisation of their higher education systems; but the potential of European higher education institutions to contribute to Europe's prosperity and fulfils their wider role in society remains underexploited (European Commission, 2011a, 2001b). This is why education is at the heart of the Europe 2020 strategy, which has set a target for 40 % of Europe's young people to have a higher education qualification by the end of this decade (33.6 % in 2010) (Lietuvos Respublikos..., 2008).

As part of Europe's strategy for jobs and growth, the European Commission 20 September 2011 presented a reform strategy to boost graduate numbers, improve teaching quality and maximise what higher education can do to help the EU economy emerge stronger from the crisis. The strategy identifies priority areas where EU countries need to do more to achieve shared education objectives and sets out how the European Union can support their modernisation policies (European Commission, 2011c, 2011d). Priority areas in which further reforms are needed include:

- Increasing the number of graduates, attracting a broader cross-section of society into higher education, and reducing the numbers who drop out without completing their courses;
- Improving the quality and relevance of higher education, so curricula meet the needs of individuals, the labour market and the careers of the future, as well as stimulating and rewarding excellence in teaching and research;
- Providing more opportunities for students to gain additional skills through study or training abroad, and to encourage cross-border co-operation to boost higher education performance;
- Training more researchers to prepare the ground for the industries of tomorrow;
- Strengthening the links between education, research and business to promote excellence and innovation;
- Ensuring that funding is efficient – freeing up higher education governance and investing in quality education to match labour market needs.

Increasing graduate numbers will require higher education to be more attractive to groups that are currently under-represented, such as those from low-income backgrounds and migrant groups. This includes making courses as relevant as possible to the needs of the labour market and creating new, more flexible ways to study, including distance, modular, or part-time learning (Council of the European..., 2007, 2008). Making it easier for students to move between higher education systems in different countries and to spend periods abroad (through “mobility windows” in course programmes) will make higher education more attractive. But raising participation will not be enough, if those who go to university are not able to complete their studies. Measures to reduce drop-out should include tailored guidance to inform study choices, more flexibility in moving between courses and adequate financial support, especially for those from lower income backgrounds (Commission of the European..., 2005, 2006).

Lithuanian high-education institutions also received a substantial change. Higher education governance change allows the universities sought a more active cooperation with the public, are responsible for their programs, personnel and resources and become a state higher education policy maker (Lietuvos Respublikos mokslo..., 2009). Changing conditions affect the functioning of the university that they need to control the strategic direction and the viewing orientation to customer value – management, based on the idea of marketing (Smalskys, Patapas, 2008, Viešosios politikos..., 2010). The European Union and the OECD, the University supports such models, which are oriented towards the practical knowledge for the benefit of society, i.e., oriented

towards labour market needs. University, which implements these functions, is basing on the concept of academic capitalism (Council of..., 2007).

Given the declining state funding streams, there is more emphasis on the university's responsibility and moral values rising role in relations between the university and interested groups (stakeholders). Like other organizations, universities must ensure the balance between all stakeholders in the University. While cooperation between the actors, universities shape their own moral standards and norms, taking into account the needs of society and the public interest. Modern transformation of the relationship between society and the university is based on moral principles and corporate ethics (MOSTA, 2009).

In order to answer the challenges of today, the Lithuanian society must agree on the general principle of education for their further development and regulations, to link these principles and aims of the individual and community development projection. It can be argued that traditional marketing through an exchange of the relationship marketing, higher education institutions transform the vision and mission and objectives of the channel toward the customer and understanding their behaviour (Lietuvos mokslo taryba, 2009). This encourages the development of marketing higher education to change the attitude to the declared and actual value of a functioning system of relations. Long-term relationships with customers from home allow users to know and to feel nurtured and evaluate the University's values, ethical standards. This is especially important when not only businesses and universities go into the international market. It was the market causes the system is actually installing, but not only declared values. Most importantly - the public (international partners) expects organizations, enterprises; institutions as well abolish the old common distraction between the declared values and realistic fact, the standard, and their marketing practices (Nacionalinės plėtros..., 2007).

Lithuania's reform of the higher education system was started in May 2009 and major elements of this reform include:

- voucher system,
- market laws,
- more autonomy to universities.

The new state Law on Research and Studies (which was adopted on the 30 April, 2009) (Lietuvos Respublikos Mokslo..., 2009) obliged the higher institutions of Lithuania to create the internal Education and Studies assurance systems and to approve the activities quality improvement strategy. The new Statute of Mykolas Romeris university (which was adopted on 23 July, 2009) (Lietuvos Respublikos

Seimas, 2009) also states that The University has a Senate-approved Education and Studies qualification assurance system, based on the regulations of European higher education sphere study quality assurance provisions, and a University activities quality improvement strategy, which foresees ways and means of operation, helping to assure the study and education quality provided by the University (Mykolo Romerio universitetas..., 2009, 2011).

Recently, a particular emphasis has been placed on application of innovative methods in the study process (e-learning while using Moodle distance learning environment, on-line support for students and application of on-line evaluation methods, and etc.). Seminars are being conducted in several flows, so lecturers can choose the most convenient time. The University makes necessary possible efforts to foster development of lecturers' qualification at foreign universities, participation in seminars and conferences.

The challenges of Bologna process remain important for the University. Although a large part of the objectives put forward by Bologna process have already been implemented, there are still areas that require improvement. Lecturers are constantly reminded that lecturing must be orientated towards expected student learning achievements, skills and competences to be acquired (European Commission, 2009a). The changing roles of a student and a lecturer are underlined: a lecturer is becoming a student's partner and an organizer of studies, and ensures the diversity of independent learning possibilities (Integruotos humanitarinių..., 2009, Lietuvos studentų..., 2010).

European mobility programmes also appear to have an important impact on the availability of information on student mobility. Even if student numbers for certain forms of mobility extend far beyond the numbers participating in European programmes, in several countries the only data that is systematically collected is data required for participation in European programmes (European Commission. 2010a, Council conclusions..., 2010).

Research methodology

Document analysis method was applied to examine the new trends of universities' development in EU and Lithuania. For the study systematic method of analysis was used. There was looking for links between higher education and labour market, modernising of universities and a global knowledge economy. The analytical method was considered for particular social and management technologies that could be adapted

to the higher education institutions. Comparative method analyses the methods of implementation of Mykolas Romeris University's strategy.

The working group members of project "Improvement of Home Management at Mykolas Romeris University" have undertaken a SWOT analysis of the MRU. Internal factors in the list prepared by the analysis of best practices in foreign universities. After the political, economic, social and technological factors (PEST) analysis was formed on the external factors (opportunities and threats) list. Statistical methods applied to the generalisation of Mykolas Romeris University's SWOT analysis results.

Method of good practise was applied presentation of cooperation with University of Cyprus.

Results and findings

The accomplishing project *Improvement of Home Management at Mykolas Romeris University* of the existing assessment of the situation has been used SWOT (Strength, Weaknesses/Limitations, Opportunities, and Threats) analysis. It involves specifying the objective of the business venture or project and identifying the internal and external factors that are favourable and unfavourable to achieve that objective.

In the SWOT analysis the list of inside factors was drawn. It was prepared on an analysis of best foreign universities' experience. Internal factors' list was presented for experts' evaluation by project's working group, Mykolas Romeris University Council members and the Faculty Council members.

According to data concerning the Mykolas Romeris University, the experts were asked to each of the internal factors to evaluate two aspects: MRU performance in this area compared to its competitors – other Lithuanian institutions of higher education – rated on a scale from 1 (completely unsatisfactory activities) to 5 (excellent work), the factor the importance of Mykolas Romeris University evaluated on a scale from 1 (completely irrelevant) to 5 (more important).

Factors, operating results and significance of the estimates were higher than 3.5 points, the authors attributed to the project of Mykolas Romeris University's strengths. Factors which performance was assessed at a lower score than 3, and an assessment of the higher score than 3.5, assign MRU weaknesses. The remaining factors were not assigned to either the strengths or weaknesses to as performance was assessed from 3 to 3.5 points, which means that in comparison with competitors MRU activity in these areas is no different. Experts at the University's strengths available to students classified as such from Lithuania, the availability of studies, University of

pay systems, training programs and the popularity of their orientation to the market. Were identified as weaknesses: we have foreign students of the teacher's ability to integrate into the international space and capacity for change; available audience area of scientific research reputation, profitability, market orientation and adaptation to the needs of the various forms, and other factors.

The analysis of internal factors evaluation (see Figure 3), it can be seen that all factors have been identified as very important (more than 3.5 points), but they are all heading average rating of low, because of the 48 factors to assign strengths managed only five.

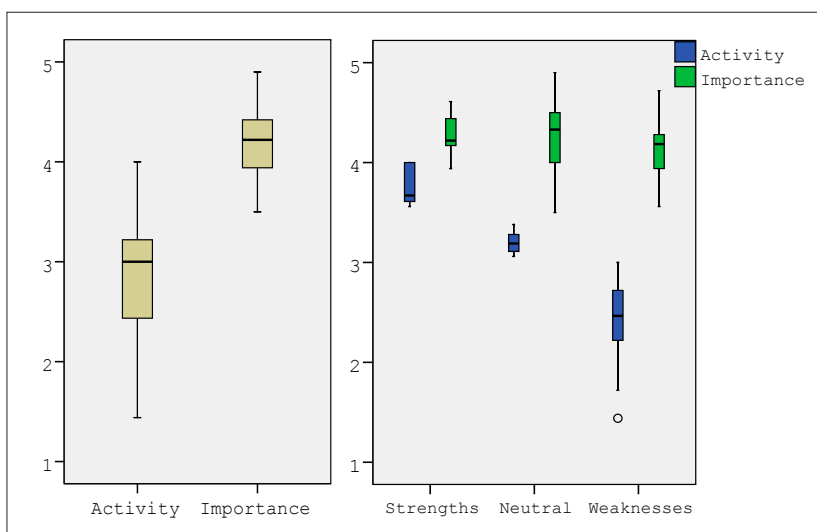


Figure 3. Evaluation of inner factors

After the political, economic, social and technological factors (PEST) analysis the external factors (opportunities and threats) list has been formed.

The experts were asked to assess the possibilities of two aspects: the possibility of the occurrence probability – measured on a scale from 1 (very unlikely) to 5 (very unlikely), the possibility of appeal – measured on a scale from 1 (unattractive) to 5 (very attractive).

Threats have also been evaluated in two aspects: the probability of a threat – measured on a scale from 1 (very unlikely) to 5 (very unlikely), the potential threat of the magnitude – measured on a scale from 1 (visible effects) to 5 (very severe consequences).

Opportunity presented by the probability and attractiveness scores above 3.5 was regarded as significant by the University's strategic decisions. Among them was the monitoring is, for example, the Lithuanian institutions of higher education revenue structure changes, continued contests in demand programs of study, the advantages of EU membership, the EU Structural Funds and other support, information technologies, scientist exchange programs and other support. Feasibility Assessment presented in Figure 4. It can be seen that the average capacity rating of 3.5 points from the 25 potential 10 has been identified as a major strategic decisions.

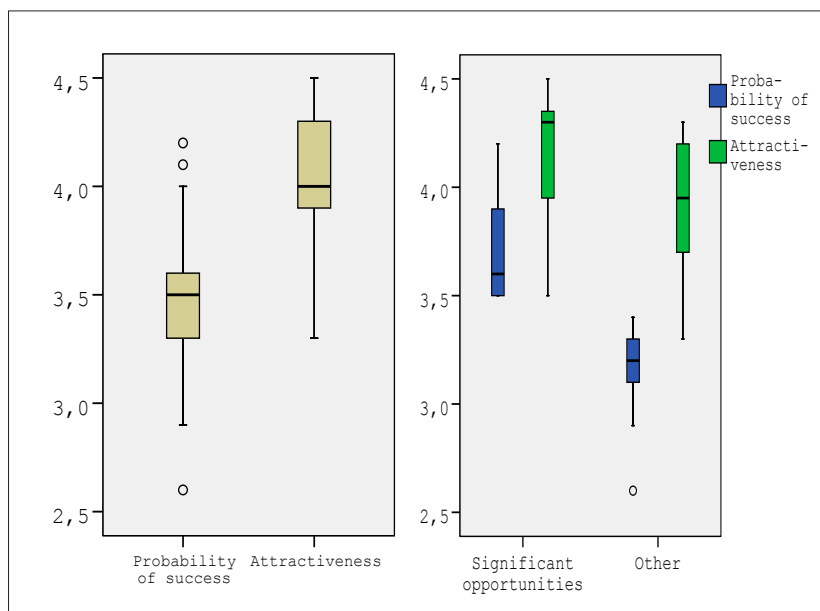


Figure 4. Evaluation of opportunities

Threats the probability and potential consequence of that are over 3.5 points was considered as significant for the University's strategic decisions. Among these may include: lack of higher education and research on public funding, unfavourable demographic changes, decreasing the number of potential students, a relatively low teacher salaries in Lithuania, funding for student bags fall, declining household education and education spending, student loan system imperfection, colleges weighting increases, foreign university branch coming from Lithuanian higher education market, and others. Threat Assessment presented in Figure 5.

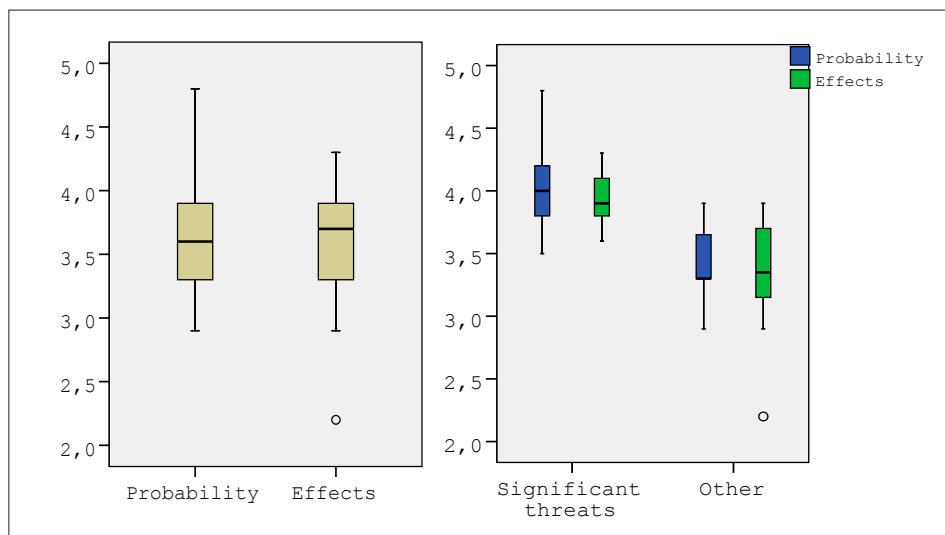


Figure 5. Evaluation of threats

According to analysis and others factors the draft of new strategy of Mykolas Romeris University was presented.

Strategy effect for students:

- Knowledge of the highest international standards;
- Acquired the specialty's competitiveness in Lithuania and international markets;
- Increased access to flexible training fees, technical and technological facilities;
- Human values-based education environment;
- Full and interesting life of a rich social and cultural environment.
- Strategy effect for teachers and staff:
- Designed the right conditions to reveal the highest level of professionalism;
- Implementation of the stimulus package and the reasons for allowing the competitive feel in Lithuania and foreign labour markets;
- Powered human and academic values of a community-based environment;
- Ensure social security.

As good practice example in the internationalization and cooperation with other universities the cooperation in learning with University of Cyprus is presented. Cyprus has a number of summer school initiatives developed in collaboration with other

countries, NGOs, and other agencies. Our aim in the workshop will be to brainstorm with policy makers, educators, and NGOs who could be appointed as members of a working committee to oversee the activities of the summer school for the first two years. The concept of Human Geography originated with the early twentieth century educational philosopher, Tsunesaburo Makiguchi, who, in his book, *The Geography of Human Life* (<http://www.tmakiguchi.org/geographer/asgeographer/geographyhuman.html>) underlined the profound need for a new mode of education--one that was based on human needs as well as practice--one that was cantered on, and drew upon, the human experience, value creation, and humanistic competition between nations and not on technical mastery of a specific field or subject.

2010–2011 Summer School Working Committee

Funding and facilities for the summer school will be sought from international organizations and private sponsors.

2011 MA Program, the Geography of the Human International Advisory Board

The creation of a graduate program that will cater to Cypriot and international students, especially students in countries in the Middle East and the Mediterranean, has been at the forefront of concerns of educators and ministers in Cyprus

2010–2011 Interfacing Workshop and Conference on the Middle East: Networking for Sustainable Development and Intercultural Dialogue in the Middle East.

The Rectorate of the University of Cyprus has proposed a conference to the European Commissioner for Education, Training, Culture and Multilingualism, scheduled to take place in 2010–2011. Participating countries will include Lebanon, Israel, Syria, Palestine, Egypt, and Jordan.

Areas of interest are history and archaeology, engineering, biology, environmental sciences, computer sciences, ethics, languages and literatures, and others. The aim of the conference will be to create the network that will eventually draw upon for educational exchanges, research activities, intercultural dialogue, and sustainable development initiatives

Conclusions

Significant demographic, economic and political changes required by the European Union and Lithuanian to improve management practices in higher education. The European Union over the last five years have been a number of program documents

of the higher education reform. Accordingly, in 2009 higher education reform started in Lithuania, the new Law on Education and Science was initiated.

Mykolas Romeris University is among the leading participants in this reform. The new university's statute was adopted, accomplishing management changes are in process. In order to develop a new strategy for the University, the project "Improvement of Home Management at Mykolas Romeris University" started, that has carried out a SWOT and PEST analysis and identify internal strengths and weaknesses of the University, external threats and opportunities. The new university strategy has seen a positive impact on students and staff.

Already, MRU is implementing the activities of the transnational development of the University. University researchers and students successfully collaborate with staff from other universities, participates in joint programs.

University has all conditions of new technologies, distance learning opportunities. All these measures is only the first step in development of new strategy of university.

Literature

1. Becket N., Brooks M. 2006. *Evaluating quality management in university*. Quality Assurance in Education 14(2), p. 123–142.
2. Becket N., Brooks M. 2008. *Quality Management Practice in Higher Education – What Quality Are We Actually Enhancing?* Journal of Hospitality, Leisure, Sport and Tourism Education, 7 (1), p. 40–54.
3. Commission of the European Communities. 2005. *Communication from the Commission. Mobilising the brainpower of Europe: enabling universities to make their full contribution to the Lisbon Strategy*. Brussels, 20.4.2005 COM(2005) 152 final.
4. Commission of the European Communities. 2006. *Communication from the Commission to the Council and the European Parliament Delivering on the Modernisation Agenda for Universities: Education, Research and Innovation*. Brussels, 10.5.2006 COM(2006) 208 final.
5. Council conclusions of 11 May 2010 on the internationalisation of higher education (2010/C 135/04). *Official Journal of the European Union*, 26.5.2010.
6. Council of the European Union. 2007. *Council Resolution on modernising universities for Europe's competitiveness in a global knowledge economy – adoption of Council Resolution*. Delegations will find attached the text of the Council conclusions as adopted by the Competitiveness Council on 23 November 2007. Brussels, 6 December 2007 16096/1/07.

7. Council of the European Union. 2008. *Report from the Commission to the Council on the Council Resolution of 23 November 2007 on Modernising Universities for Europe's competitiveness in a global knowledge economy*. Delegations will find attached Commission document COM(2008) 680 final. Brussels, 6 November 2008 (OR. fr) 15292/08.
8. European Commission. 2009a. *Higher Education in Europe 2009: Developments in the Bologna Process*. http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/099EN.pdf, accessed on: 05 11 2011.
9. European Commission. 2009b. *Key Data on Education in Europe 2009*. http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/105EN.pdf, accessed on: 05 11 2011.
10. European Commission. 2010a. *Focus on Higher Education in Europe 2010: The Impact of the Bologna Process*. http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/122EN.pdf, accessed on: 05 11 2011.
11. European Commission. 2010b. *New Skills for New Jobs. Policy initiatives in the field of education: Short overview of the current situation in Europe. November 2010*. http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/125EN.pdf, accessed on: 05 11 2011.
12. European Commission. 2011a. *Annual Growth Survey. Annex 1. Progress Report on Europe 2020*. Brussels, COM(2011) 11 - A1/2 ANNEXE 1. http://ec.europa.eu/europe2020/pdf/1_en_annexe_part1.pdf, accessed on: 11 10 2011.
13. European Commission. 2011b. *Annual Growth Survey. Annex 2. Macro-Economic Report*. Brussels, COM(2011) 11 - final ANNEXE 2 http://ec.europa.eu/europe2020/pdf/2_en_annexe_part1.pdf, accessed on: 11 10 2011.
14. European Commission. 2011c. *Commission working document on recent developments in European high education systems. Accompanying the document. Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. Supporting growth and jobs – an agenda for the modernisation of Europe's higher education systems*. COM(2011) 567 final Brussels, 20.9.2011.
15. European Commission. 2011d. *Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. Supporting growth and jobs – an agenda for the modernisation of Europe's higher education systems*. Brussels, 20.9.2011 COM(2011) 567 final.

16. European Commission. 2011e. *Modernisation of Higher Education in Europe: Funding and the Social Dimension*. http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/131EN.pdf, accessed on: 05 11 2011.
17. Filippakou O., Tapper T. 2007. *Quality Assurance in Higher Education: Thinking Beyond the English Experience*. Higher Education Policy 20(3), p. 339-360.
18. Filippakou O., Tapper T. 2008. *Quality Assurance and Quality Enhancement in Higher Education: Contested Territories?* Higher Education Quarterly 62(1/2), p. 84–100.
19. Gižienė V., Simanavičienė Ž., Jankauskaitė J. 2008. *Aukštojo mokslo finansavimo įtaka lietuvis darbo rinkai*. Economics and Management 13, p. 505-510.
20. Integruotos humanitarinių ir socialinių mokslų, studijų ir verslo nacionalinės kompleksinės programos (HSM NKP) galimybių studija. 2009. Kaunas. http://www.smm.lt/smt/nkp_rengimas/Teises%20aktai/GStudijos_2%28HSM,%20TGAN%29/1.HSM_GSt_VDU.pdf, accessed on: 19 10 2011.
21. Kaptein M., Schwartz M.S. 2008. *The Effectiveness of Business Codes: A Critical Examination of Existing Studies and the Development of an Integrated Research Model*. Journal of Business Ethics 77(2), p. 111-127.
22. Lietuvos mokslo taryba. 2009. Lietuvos humanitarinių ir socialinių mokslų institutų plėtros ir konsolidavimo galimybių studija. Vilnius. http://www.smm.lt/smt/docs/eksp_stud/HSM%20GS%20tekstas%20090615%20-%20visas.pdf, accessed on: 20 09 2011.
23. Lietuvos Respublikos mokslo ir studijų įstatymas. 2009 m. balandžio 30 d. Nr. XI-242.
24. Lietuvos Respublikos Seimas. 2009. *Nutarimas dėl Mykolo Romerio universiteto Statuto patvirtinimo*. Nr. XI-411, 2009 m. liepos 23 d.
25. Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministerija. 2008. *Svarbiausi Bolonijos proceso dokumentai. Bolonijos ir Londono laikotarpis 1999–2007*. Vilnius. http://www.smm.lt/t_bendradarbiavimas/docs/bp/Bolonijos%20proceso%20dokumentai_Bolonijos-Londono%20laikotarpis_1999-2007.pdf, accessed on: 20 10 2011.
26. Lietuvos studentų atstovybių sąjunga. 2010. *Bolonijos procesas studentų akimis: studentų mobilumas, studijų rezultatų įskaitymas ir vertinimas, studentų dalyvavimas kokybės užtikrinimo procedūrose*. http://www.eesf.lt/bylos/Bolonia%20studentu%20akimis_LSAS.pdf, accessed on: 20 10 2011.
27. *Modernising Higher Education – Facts and Figures*. 2011. MEMO/11/613, Brussels, 20 September 2011. <http://europa.eu/rapid/>

- pressReleasesAction.do?reference=MEMO/11/613&format=HTML&aged=0&language=EN&guiLanguage=fr, accessed on: 05 11 2011.
28. MOSTA. 2009. *Mokslo ir studijų valdymo kompleksinė analizė. Galutinė ataskaita*. Mokslo ir studijų stebėsenos ir analizės centras. http://www.mosta.lt/senas/Projektai/files/Galutine_ataskaita.pdf, accessed on: 06 11 2011.
 29. Mykolo Romerio universitetas 2004–2009 m., 2009. http://www.mruni.eu/mru_lt_dokumentai/apie_mru/dokumentai/Mykolo_Romerio_universitetas_2004-2009.pdf, accessed on: 19 10 2011.
 30. Mykolo Romerio universitetas 2010 m., 2011. Vilnius. http://www.mruni.eu/mru_lt_dokumentai/apie_mru/dokumentai/2010_mru_rektorius_ataskaita.pdf, accessed on: 20 09 2011.
 31. Nacionalinės plėtros institutas. 2007. *Lietuvos aukštųjų mokyklų vidinės struktūros, jų tinklo analizė. Galimas aukštųjų mokyklų valdymo pertvarkos modelis. III ataskaita*. Vilnius: Nacionalinės plėtros institutas. http://www.smm.lt/svietimo_bukle/docs/tyrimai/es/III%20ataskaita.pdf, accessed on: 20 09 2011.
 32. Ruževičius J. Studijų kokybės vadybos sistemų tyrimas. *Ekonomika*, 80, 2007, p. 51–69.
 33. Smalskys V., Patapas A. *Viešojo administravimo mokslinių tyrimų kokybės užtikrinimo sąlygos Mykolo Romerio universitete*. Viešoji politika ir administravimas, 2008, 26, p. 105–112.
 34. Viešosios politikos ir vadybos institutas, 2010. Lietuvos universitetų absolventų integracija darbo rinkoje. <http://www.vpvi.lt/assets/Ataskaitos/tyrimas.pdf>, accessed on: 20 10 2011.

Santrauka

Tatjana Bilevičienė, Eglė Bilevičiūtė

VIDAUS VALDYMO TOBULINIMO MYKOLO ROMERIO UNIVERSITETE PROBLEMŲ ANALIZĖ

Globalizavimo procesai, žinių visuomenės plėtra pakeitė universitetų veiklos sąlygas ir kelia jų valdymui naujus reikalavimus. Naujus reikalavimus universitetams kelia suinteresuotos grupės – studentai, darbdaviai, valstybės institucijos, visuomenė. Žinios ir technologijos tapo svarbiausiu ekonominės ir socialinės plėtros veiksnium. Konkurencija aukštojo mokslo srityje, nauji iškilę iššūkiai lėmė tai, kad universitetai pertvarko savo valdymą. Europos Tarybos nuomone, aukštojo mokslo institucijos

turi didžiulį mokslinį ir edukacinį potencialą, tačiau jis nepakankamai panaudojamas ekonomikos valdymo procesams, visuomenei ir verslui plėtoti. Iš verslo perimti vadybos, valdymo metodai, lyderystė, atsiperkamumo kriterijai, investicijos, marketingo strategijos tapo įprastu dalyku aukštajame moksle. Į universiteto valdymą stengiamasi įtraukti daugiau suinteresuotų grupių, išryškinama bendradarbiavimo su visuomene ir verslu reikšmė. Universitetai tampa tiesiogine nacionalinės inovacinės sistemos dalimi ir pajėgia ženkliai prisidėti prie krašto ekonomikos pažangos. Lietuvos aukštojo mokslo institucijos irgi sulaukė esminių permainų. Aukštojo mokslo valdymo pokyčiai sudaro sąlygas, kad universitetai siektų aktyvesnio bendradarbiavimo su visuomene, būtų atsakingi už savo programas, darbuotojus ir išteklius, o valstybės taptų aukštojo mokslo politikos formuotojomis. Kintančios universitetų funkcionavimo sąlygos lemia tai, kad joms būtinas strateginės krypties valdymas, o orientuojantis į klientų poreikius – valdymas grindžiamas marketingo idėja. Europos Sąjunga ir OECD remia tokį universiteto modelį, kuris yra orientuotas į praktines žinias, naudingas visuomenei, t. y. orientuotas į darbo rinkos poreikius. Universitetas, kuris įgyvendina šias funkcijas, remiasi akademinio kapitalizmo koncepcija. Turint omenyje mažėjančius valstybinio finansavimo srautus, vis labiau akcentuojama universitetų atsakomybė ir kylantis universiteto ir suinteresuotų grupių santykių moralinių vertybių vaidmuo. Būdami tarpusavio bendradarbiavimo subjektais, universitetai formuoja savo moralinius standartus ir normas, atsižvelgdami į visuomenės poreikius ir viešąjį interesą.

Siekdama atsakyti į dabarties iššūkius, Lietuvos visuomenė turi susitarti dėl bendrųjų švietimo principų bei tolesnės jų plėtotės nuostatų, susieti šiuos principus ir nuostatas su norima asmens ir bendruomenės raidos projekcija. Galima teigti, kad tradicinis marketingas keisdamasis į santykių marketingą, transformuoja aukštojo mokslo institucijų viziją ir misiją bei nukreipia tikslus į vartotojų ir jų elgsenos pažinimą. Tokia marketingo raida skatina aukštąsias mokyklas keisti požiūrį į deklaruojamų ir realiai funkcionuojančių vertybių sistemų santykį. Ilgalaikiai santykiai su vartotojais leidžia vartotojams iš vidaus pažinti, pajusti ir įvertinti universitete puoselėjamas vertybes, etikos normas. Tai ypač svarbu, kai ne tik verslo įmonės, bet ir universitetai išeina į tarptautines rinkas. Būtent rinkos sistema priverčia iš tikrųjų diegti, o ne tik deklaruoti vertybes. Projekto „Vidaus valdymo tobulinimas Mykolo Romerio universitete“ darbo grupės nariai atliko MRU SSGG analizę. Vidinių veiksmų sąrašas parengtas išanalizavus gerąją užsienio universitetų patirtį. Atlikus politinių, ekonominių, socialinių ir technologinių veiksmų (PEST) analizę buvo suformuotas išorinių veiksmų (galimybių ir grėsmių) sąrašas. Baigiamajame situacijos analizės etape buvo sudarytos koreliacinės matricos, kuriose analizuojama pranašu-

mų ir galimybių bei grėsmių, taip pat trūkumų ir grėsmių bei galimybių koreliacija. Straipsnyje pateikiami analizės rezultatai.

Esminiai žodžiai: aukštojo mokslo valdymo reforma, universitetas, darbo rinka, SSGG analizė.

Įteikta 2012 m. rugsėjo mėn.

Pateikta spaudai 2012 m. gruodžio mėn.

Tatjana Bilevičienė – socialinių mokslų (vadyba) daktarė, Mykolo Romerio universiteto Ekonomikos ir finansų valdymo fakulteto Verslo ekonomikos katedros docentė; mokslinių interesų sritys: matematika (statistika), vadyba, informacinės technologijos, teisė; el. paštas tbilev@mruni.eu

Tatjana Bilevičienė – Doctor of Social Sciences (Management), Assoc. professor of the Business Economics Department at Faculty of Economics and Financial Management, Mykolas Romeris University; Scientific interests: Mathematics (Statistics), Management, Information Technologies, Law; E-mail tbilev@mruni.eu

Eglė Bilevičiūtė – socialinių mokslų (teisė) daktarė; Mykolo Romerio universiteto Teisės fakulteto Administracinės teisės ir proceso katedros profesorė; mokslinių interesų sritys: teisė, kriminalistika, informacinės technologijos, vadyba; el. paštas eglek@mruni.eu

Eglė Bilevičiūtė – Doctor of Social Sciences (Law), Professor of Administrative Law & Procedure Department at Law Faculty, Mykolas Romeris University; Scientific interests: Law, Criminalistics, Education Law and Management, Research Management; E-mail eglek@mruni.eu

SOCIALINIŲ DARBUOTOJŲ, DIRBANČIŲ SOCIALINĖSE INSTITUCIJOSE, POŽIŪRIS Į KVALIFIKACIJOS TOBULINIMĄ

Anotacija. Straipsnyje analizuojamas socialinių darbuotojų, dirbančių socialinėse institucijose, požiūris į kvalifikacijos tobulinimą kaip profesinės kompetencijos tobulinimo galimybę. Akcentuojama, kad didžioji dalis kvalifikacijos tobulinimo kursų mokymo sričių yra perteikiama teorinių žinių ir praktinių gebėjimų sintezės pagrindu. Populiariausi mokomosios medžiagos pateikimo metodai: seminarai, paskaitos ir pasidalijimas gerąja patirtimi, rečiausiai pasitaikantys metodai: nuotoliniai mokymai, stažuotės ir forumai. Atskleidžiamas socialinės srities specialistams skirtų mokymų ir kvalifikacijos tobulinimo renginių vertinimas bei pateikiami jų pasiūlymai, kaip būtų galima tobulinti kvalifikacijos tobulinimą.

Esminiai žodžiai: socialinis darbuotojas, kvalifikacijos tobulinimas.

Įvadas

Svarbiausios Europos Sąjungos šalių piliečių teisės yra laisvas asmenų judėjimas ir laisvė teikti paslaugas, kuriomis galima naudotis, jeigu pilietis savo šalyje turi teisę dirbti pagal tokią pat profesiją, pagal kurią jis siekia dirbti kitoje valstybėje narėje. Abipusis kvalifikacijų pripažinimas įvairiose šalyse reglamentuojamas Europos Sąjungos, Europos Tarybos ir UNESCO. Europinio lygio veiksmai gali padėti šalims narėms progresuoti, siekiant mokymosi visą gyvenimą. Kuriama visus narius įtraukianti visuomenė, suteikianti lygias aukštos kokybės mokymosi galimybes visą gyvenimą visiems žmonėms. Švietimas ir mokymas grindžiami individų poreikiais bei reikalavimais; keičiami ir pritaikomi švietimo ir mokymo būdai. Siekiama aukštesnio švietimo ir kvalifikacijos lygio visose srityse, kad būtų garantuotas aukštos kokybės mokymas ir mokymasis, kad žmonių žinios bei įgūdžiai atitiktų besikeičiančius darbo vietų, darbdavio reikalavimus ir darbo metodus.

Pokyčiai pasaulyje reikalauja nuolatinio socialinių darbuotojų tobulėjimo. Socialinį darbą dirbančiųjų profesinės kvalifikacijos tobulinimo tikslas – tobulinti socialinį darbą dirbančiųjų profesinę kvalifikaciją, užtikrinant aukštą socialinio darbo ir socialinių paslaugų kokybę bei veiksmingumą. Socialinį darbą dirbančiųjų profesinės kvalifikacijos tobulinimo uždaviniai: skatinti socialinį darbą dirbančiųjų profesinį tobulėjimą; sudaryti galimybes socialinį darbą dirbantiesiems tobulinti savo profesinę kompetenciją; tirti socialinį darbą dirbančiųjų profesinio tobulinimosi poreikius ir

įvertinti socialinio darbo būklę; plėtoti socialinį darbą dirbančiųjų profesinį bendravimą ir bendradarbiavimą.

Socialinis darbuotojas privalo tobulinti savo profesinę kvalifikaciją, dalyvaudamas profesinės kvalifikacijos tobulinimo mokymuose LR Socialinės apsaugos ir darbo ministro nustatyta tvarka, socialinių darbuotojų teoriniai ir praktiniai mokymai vykdomi pagal LR Socialinės apsaugos ir darbo ministro patvirtintas socialinių darbuotojų kvalifikacijos tobulinimo programas.

Atlikus tyrimą „Suaugusiųjų tęstinio mokymo galimybių plėtra mokymosi visą gyvenimą strategijos įgyvendinimo kontekste“ nustatyta, kad nemažos dalies gyventojų turima kvalifikacija neatitinka darbo rinkos reikalavimų arba stokojama formalios kvalifikacijos, tik nedidelė dalis suaugusiųjų dalyvauja tęstinio mokymosi programose, įsitvirtinimą darbo rinkoje apsunkina neformaliojo ir savaiminio mokymosi pripažinimo stoka ir kt. „Suaugusiųjų tęstinio mokymosi galimybių plėtojimas neabejotinai yra svarbi progreso sąlyga tiek valstybės, tiek pavienių individų raidos lygiais, kitaip tariant yra didelės socialinės svarbos uždavinys.“ Trečdalis apklaustų įstaigų atstovų paminėjo andragogų (suaugusiųjų švietimo specialistų) trūkumą. „Realiai šių specialistų trūksta didesnėje dalyje įstaigų, bet ne visose įstaigose suprantamas tokių specialistų reikalingumas darbui su suaugusiais, todėl jų ne visur pasigendama. Galima manyti, kad andragoginės kvalifikacijos ypatumai šiuo metu dar nėra aiškiai suvokiami švietėjų bendruomenėje“ (Tamošiūnas ir kt., 2004).

I. Grabauskienės (2006) teigimu, Vilniaus globos namuose pagrindiniai darbuotojai buvo pedagogai, labai trūko socialinių darbuotojų. Praktiškai nė vienuose vaikų globos namuose nebuvo kvalifikuotų ir atestuoatų socialinių darbuotojų, tai apsunkino įstaigų darbą. LR Socialinės apsaugos ir darbo ministerijos, Valstybės vaiko teisių apsaugos ir įvaikinimo tarnybos prie Socialinės apsaugos ir darbo ministerijos duomenimis, etatinių darbuotojų vaikų globos namuose 2009 m. sumažėjo, tačiau dvigubai padaugėjo etatinių socialinių darbuotojų (įskaitant socialinius pedagogus), savivaldybių vaikų globos namuose 2008 m. dirbo 118, o 2009 m. 238, apskričių vaikų globos namuose padaugėjo beveik tris kartus.

2006 m. balandžio 5 d. LR Socialinės apsaugos ir darbo ministerijos įsakyme Nr. A1-92 (2006) ir jo pakeitimuose nustatytu reikalavimu „socialinis darbuotojas turi turėti aukštąjį socialinio darbo ar jam prilyginamą išsilavinimą“, kuris reikalauja, kad visi šiuo metu socialinį darbą dirbantys asmenys, kurie neturi aukštojo socialinio darbo ar jam prilyginamo išsilavinimo, privalo jį įgyti iki 2010 m., nepersikvalifikavę iki nurodyto termino, šie asmenys negalės toliau dirbti socialiniais darbuotojais ir turės būti atleidžiami iš šių pareigų. Todėl Socialinės globos įstaigų administravimo

tarnyba prie Socialinės apsaugos ir darbo ministerijos vykdo dirbančių socialinių darbuotojų perkvalifikavimo organizavimo bei koordinavimo projektus, kurių tikslas – didinti socialinių darbuotojų ir auklėtojų, dirbančių socialinį darbą, profesinę kvalifikaciją. Nesuteikęs galimybės įgyti reikaujamą profesinę kvalifikaciją, daugelis jų netektų darbo, todėl projektų įgyvendinimas yra ypač svarbus, siekiant išlaikyti kaip galima daugiau socialinių darbuotojų Lietuvos socialines paslaugas teikiančiose įstaigose. Perkvalifikavimo poreikį taip pat pagrindžia ir LR Socialinės apsaugos ir darbo ministerijos atlikta socialines paslaugas teikiančių įstaigų apklausa, kuri parodė, kad šiose įstaigose dirba apytiksliai 735 socialinių darbuotojai, kurie neturi aukštojo socialinio darbo išsilavinimo, iš jų apytiksliai 510 turi aukštąjį socialinių mokslų studijų krypties išsilavinimą ir apytiksliai 225 – ne socialinių mokslų studijų krypties išsilavinimą (LR Socialinės apsaugos ir darbo ministerijai tyrimo „Socialinės globos atitikties licencijuojamai veiklai sąlygų analizė“ ataskaita, 2008).

Vadovaujantis Vaikų globos įstaigų tinklo optimizavimo planu, patvirtintu LR Socialinės apsaugos ir darbo ministro (2007), numatyta, kad auklėtojo pareigybė naikinama ir nuo 2010 m. sausio 1 d. vaikų globos namuose gali dirbti tik socialiniai pedagogai, arba socialiniai darbuotojai. LR švietimo ir mokslo ministras, atsižvelgdamas į tai, kad globos namuose naikinama auklėtojo pareigybė, o šių darbuotojų veikla yra daug platesnė, pakeitė įsakymą „Dėl Socialinio pedagogo kvalifikacinių reikalavimų ir pareiginių instrukcijų patvirtinimo“. Pakeitimai leidžia vaikų globos namų auklėtojams be papildomų studijų dirbti pagal socialinio pedagogo pareigybę ir išsaugoti darbo vietą toje pačioje įstaigoje, tačiau socialinio pedagogo profesinę kvalifikaciją jie privalo įgyti iki 2013 m. rugsėjo 1 d.

Europos Sąjungos šalyse socialinio darbo profesija įgyjama aukštosiose mokyklose, kuriose siekiama sudaryti sąlygas, kad ruošiami specialistai įgytų bendrųjų ir profesinių kompetencijų. Remiantis *Socialinio darbo studijų krypties reglamentu* (2008), jose rengiamos studijų programos, kuriose prioritetas skiriamas refleksyviajam socialinio darbuotojo kompetencijos modeliui, siejančiam teoriją ir praktiką, asmeninės ir profesinės patirties sąveiką, labai svarbią socialinio darbuotojo profesinio tobulėjimo procese (Dirgėlienė, 2008; Gudžinskienė, Norvaišaitė, 2009; Gudžinskienė, 2010; Gudžinskienė ir kt., 2010). LR Socialinės apsaugos ir darbo ministerija bei Socialinės globos įstaigų administravimo tarnyba prie Socialinės apsaugos ir darbo ministerijos nuo 2010 m. vykdo perkvalifikavimo studijų projektus, kad būtų galimybė suteikti dirbantiems socialiniams darbuotojams (buvusiems auklėtojams) ir kitiems socialiniams darbuotojams, neturintiems reikiamo išsilavinimo, socialinio darbuotojo kvalifikaciją. Mokymuose dalyvauja socialiniai darbuotojai, turintys aukštąjį socialinių

mokslų studijų srities išsilavinimą, bet neturintys socialinio darbo ar jam prilyginto išsilavinimo. Šie mokymų dalyviai išklauso ne mažiau kaip 40 kreditų socialinio darbo dalykų socialinius darbuotojus rengiančioje aukštojoje mokykloje. Socialiniai darbuotojai, turintys aukštąjį ne socialinių mokslų studijų srities išsilavinimą ir neturintys socialinio darbo ar jam prilyginto išsilavinimo, išklauso ne mažiau kaip 60 kreditų socialinio darbo dalykų socialinius darbuotojus rengiančioje aukštojoje mokykloje. Baigusiems šias studijas asmenims suteikiama socialinio darbuotojo kvalifikacija bei išduodamas studijų baigimo pažymėjimas. Socialinius darbuotojus rengianti aukštoji mokykla, atsižvelgdama į savo studijų programas, savarankiškai parenka socialinio darbo dalykus ir pagal tai organizuoja perkvalifikavimo studijas. Mokymų kokybę užtikrina perkvalifikavimo studijas vykdanči aukštoji mokykla. Mokymo studijos finansuojamos iš 2007–2013 m. Žmogiškųjų išteklių plėtros veiksmų programos 1 prioriteto „Kokybiškas užimtumas ir socialinė aprėptis“ įgyvendinimo priemonės „Žmogiškųjų išteklių tobulinimas viešajame sektoriuje“ projekto lėšų (<http://www.sgiat.lt/projektai/dirbanciu-socialiniu-darbuotoju-perkvalifikavimo-paslaugos>).

Apibendrinant galima teigti, kad socialiniai darbuotojai turi galimybę tobulinti kvalifikaciją (tam yra sukurta įstatyminė bazė), o profesinė kvalifikacija yra vertinama socialinio darbuotojo atestacijos metu. LR Socialinės apsaugos ir darbo ministerija bei Socialinės globos įstaigų administravimo tarnyba prie Socialinės apsaugos ir darbo ministerijos vykdo perkvalifikavimo studijų projektus, kad būtų galimybė suteikti dirbantiems socialiniams darbuotojams, neturintiems reikiamo išsilavinimo, socialinio darbuotojo kvalifikaciją.

Tyrimo metodologija

Tyrimo objektas – socialinių darbuotojų požiūris į kvalifikacijos tobulinimą.

Tyrimo tikslas – išanalizuoti socialinių darbuotojų, dirbančių socialinėse institucijose, požiūrį į kvalifikacijos tobulinimą kaip profesinės kompetencijos tobulinimo galimybę.

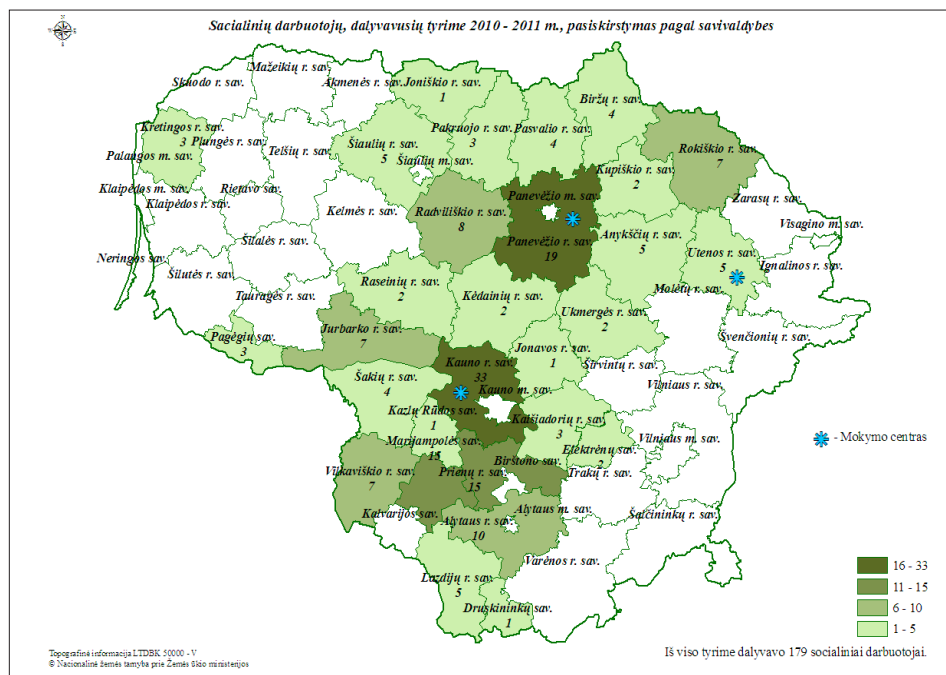
Tyrimas organizuotas 2010 m. gruodžio – 2011 m. sausio mėnesiais laikantis etikos principų. Tyrėjai respondentus apklausė įstaigos, kurioje vyko jų perkvalifikavimo studijos, patalpose, pasibaigus mokymams. **Tyrimo metodai:** *kiekybinis tyrimas*, taikant anketinės apklausos metodą. Klausimynas buvo sukurtas siekiant išsiaiškinti socialinių darbuotojų požiūrį į kvalifikacijos tobulinimą, tobulinimosi poreikį ir galimybes. *Statistinė tyrimo duomenų* analizė atlikta naudojant statistinės analizės programinį paketą SPSS 10, procentinių dydžių skaičiavimas, programinis paketas EXEL tyrimų rezultatų analizės grafiniam vaizdavimui.

Tyrimo imtis. Tyrimo *populiaciją* sudaro 100 Lietuvos įvairiose socialinėse institucijose 179 socialiniais darbuotojais ir socialiniais pedagogais dirbantys, tačiau neturintys socialinio darbuotojo išsilavinimo ir kvalifikacijos bei perkvalifikavimo studijose siekiantys ją įgyti. *Tyrimo imčiai sudaryti* buvo pasirinkta *mišrioji tikslinė atranka*, nes viename tyrime derinti keli tyrimo imties nustatymo būdai: *patogioji atranka* (imtis sudaryta iš lengviausiai tyrėjai pasiekiamų respondentų, nes buvo galimybė susitikti su respondentais, kai šie buvo atvykę į perkvalifikavimo kursus); *kriterinė atranka* (respondentai atrinkti pagal kriterijus, kurie padėjo surinkti kokybiškų duomenų, t. y. socialiniai darbuotojai, tikslingai tobulinantys kvalifikaciją); *homogeninių atvejų atranka* (imtis nustatyta atrinkus panašius respondentus); *atsitiktinė tikslinė atranka* (šalyje yra 110 įvairaus tipo vaikų globos įstaigų, iš jų 32 savivaldybių vaikų globos namai, o apklausti respondentai, dirbantys 10 savivaldybių vaikų globos namuose).

Tyrimo rezultatai ir jų analizė

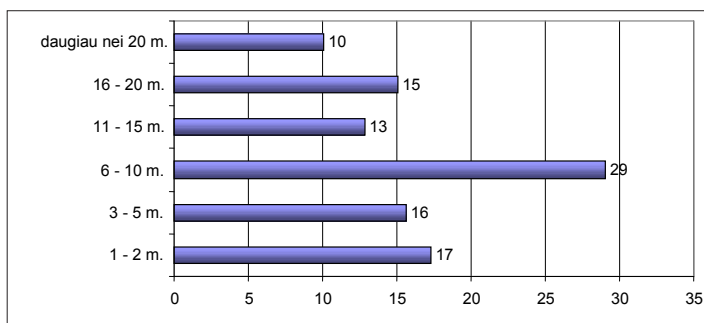
Respondentų charakteristika. Iš viso tyrime dalyvavo 179 specialistai, dirbantys socialinį darbą įvairiose socialines paslaugas teikiančiose institucijose. Didžiausią respondentų dalį sudarė moterys (93 proc.). Apklaustųjų amžius svyruoja nuo 18 iki 65 metų: 32 proc. – 36–45 m., 32 proc. – 46–55 m., 29 proc. – 18–35 m., 7 proc. – 56–65 m. Didžioji dalis tyrime dalyvavusių specialistų (90 proc.) nurodė 2009 arba 2010 m. dalyvavę kvalifikacijos kėlimo kursuose, mokymuose ar seminaruose. Taigi tai leis objektyviai įvertinti socialinių darbuotojų, dirbančių socialinėse institucijose, požiūrį į kvalifikacijos tobulinimą.

Didžiąją dalį apklaustų specialistų sudarė socialiniai darbuotojai (77 proc.). Kiti apklaustieji dirba socialinio darbo organizatoriais (9 proc.), direktoriaus pavaduotojais (5 proc.), socialiniais pedagogais (3 proc.) ir kitais specialistais. Kiek daugiau nei penktadalis apklaustų specialistų dirba vaikų globos namuose (23 proc.), 19 proc. – seniūnijų administracijose, 17 proc. – socialinių paslaugų centruose ir kitose institucijose. Socialinių darbuotojų pasiskirstymas pagal savivaldybes pateiktas 1 pav.



1 pav. Socialinių darbuotojų pasiskirstymas pagal savivaldybes

Tyrimu nustatyta, kad beveik trečdalis (29 proc.) apklaustų specialistų darbo stažas siekia 6–10 metų. 17 proc. specialistų turi 1–2 metų darbo stažą, 16 proc. – 3–5 metų stažą. Kas dešimtas (10 proc.) tyrimo dalyvis nurodė turintis didesnę nei 20 metų darbo stažą (2 pav.).



2 pav. Socialinių darbuotojų, dalyvavusių tyrime, darbo stažas (proc.)

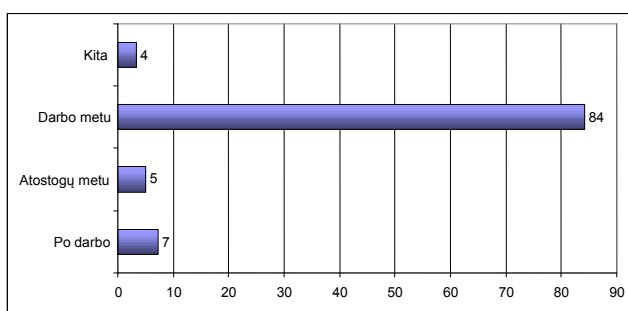
Didžioji dalis tyrime dalyvavusių specialistų (56 proc.) nurodė neturintys kvalifikacinės kategorijos, ketvirtadalis (25 proc.) yra socialiniai pedagogai metodininkai, 10 proc. – vyresnieji socialiniai darbuotojai, 7 proc. – jaunesnieji socialiniai pedagogai. Taigi didžioji dalis tyrime dalyvavusių specialistų yra neatestuoti.

Tyrimu nustatyta, kad 60 proc. apklaustųjų yra baigę bakalauro studijas universitetinėje aukštojoje mokykloje. Ketvirtadalis (25 proc.) tyrime dalyvavusių specialistų yra įgiję magistro laipsnį, 11 proc. – specialybę įgiję kolegijose.

Siekiant išsiaiškinti, kokias galimybes tobulinti kvalifikaciją darbdaviai suteikia specialistams, paaiškėjo, kad pusei apklaustųjų kvalifikacijos kėlimo galimybę suteikia darbdaviai, likusi pusė specialistų kvalifikacijos tobulinimo galimybėmis rūpinasi patys.

Nustatyta, kad 40 proc. apklaustųjų kvalifikaciją tobulina neidami į darbą administracijai leidus, t. y. darbo metu. Beveik šeštadaliui (17 proc.) specialistų kvalifikacijai tobulinti yra suteikiamos mokymosi atostogos. Kas penktas specialistas (20 proc.) kvalifikaciją tobulina kasmetinių atostogų metu, 11 proc. apklaustųjų tobulinasi neapmokamų atostogų metu, 5 proc. – laisvu po darbo metu. 7 proc. tyrimo dalyvių pažymėjo atsakymą *Kitas*, nurodydami, kad kvalifikaciją tobulina *nuotoliniu būdu, derinant darbo grafiką, kvalifikacijos kursuose praleistas valandas reiks atidirbti vėliau* ir kt. Galima daryti išvadą, kad darbdaviai suteikia ne visas galimybes specialistams tobulinti kvalifikaciją.

Siekta išsiaiškinti, koks yra patogiausias kvalifikacijos tobulinimo laikas specialistams (3 pav.).

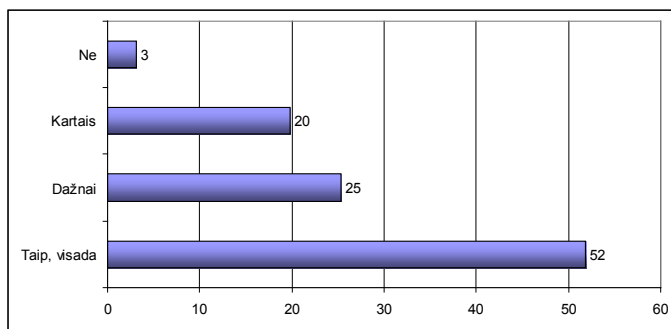


3 pav. Patogiausias kvalifikacijos tobulinimo laikas (proc.)

Paaiškėjo, kad didžioji dalis specialistų tobulinti kvalifikaciją norėtų darbo metu (84 proc.), 7 proc. – po darbo, 5 proc. – atostogų metu. Tai atskleidžia, kad didžio-

sios dalies specialistų darbdaviai sudaro sąlygas kvalifikaciją tobulinti darbo metu, o maždaug kas dešimtas specialistas (12 proc.) kvalifikacijos tobulinimo renginiuose gali dalyvauti ne darbo metu.

Tyrimu nustatyta, kad grįžę iš kvalifikacijos tobulinimo kursų specialistai dažniausiai su naujovėmis supažindina ir kursuose nedalyvavusius kolegas (4 pav.).



4 pav. Kolegų supažindinimas su naujovėmis, grįžus iš kvalifikacijos tobulinimo kursų (proc.)

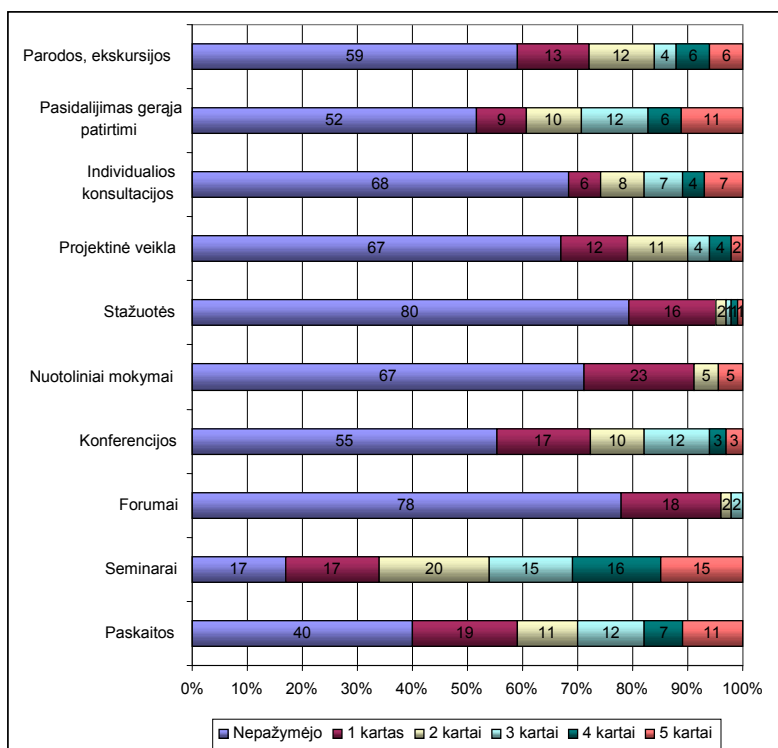
Visada kolegas su profesinėmis naujovėmis supažintina 52 proc. respondentų, ketvirtadalis (25 proc.) tai daro *dažnai*, penktadalis (20 proc.) – *kartais*. 3 proc. apklaustųjų nurodė, kad įgytomis naujomis žiniomis su kolegomis nesidalija. Vadinasi, specialistų dalyvavimas kvalifikacijos tobulinimo kursuose duoda naudą ir juose nedalyvavusiems kitiems organizacijos darbuotojams.

Buvo svarbu nustatyti, kokias žinias (teorines, praktinius gebėjimus ar teorinių žinių ir praktinių gebėjimų sintezę) kvalifikacijos tobulinimo kursuose dalyvaujantys specialistai įgyja besimokydami skirtingų dalykų.

Tyrimė dalyvavusių specialistų vertinimu, *teorinių žinių ir praktinių gebėjimų sintezė* kvalifikacijos tobulinimo kursuose labiausiai perteikiama šiose mokymo srityse: veiklos planavimo ir organizavimo (49 proc.), šeimos santykių vertinimo (48 proc.), konfliktų valdymo (47 proc.) problemų identifikavimo ir sprendimo (46 proc.), veiklos tyrimo, organizavimo ir vertinimo (46 proc.), profesinio tobulėjimo (44 proc.), komunikacinė (42 proc.), socialinio darbo vertybių ir principų taikymo (39 proc.), grupės organizavimo ir vadovavimo grupei (39 proc.), konsultavimo ir interviu ėmimo (38 proc.), bendruomenės organizavimo (38 proc.) gebėjimo vesti derybas (33 proc.). Iš 16 mokymo sričių, kurios buvo pateiktos tyrimo dalyviams vertinti, daugiausia perteikiama teorinių žinių ir praktinių gebėjimų sintezė – 12 mokymo

sričių. Tai reiškia, kad 75 proc. kvalifikacijos tobulinimo kursų mokymo sričių yra perteikiama teorinės žinios ir praktiniai gebėjimai kartu. Galima daryti išvadą, kad kvalifikacijos kėlimo mokymo sritys specialistams yra perteikiamos teorinių žinių ir praktinių gebėjimų sintezės būdu, kas leidžia efektyviau įgyti naujų teorinių žinių, jas iš karto pritaikius praktiškai.

Tyrimo dalyvių buvo teiraujamasi, kokiais metodais buvo pateikta mokymo medžiaga kvalifikacijos tobulinimo renginiuose, kuriuose jiems teko dalyvauti 2009–2010 m. (5 pav.). Taip pat siekta nustatyti, kiek preliminarai kartų per metus specialistams yra tekę tobulinti kvalifikaciją skirtingais mokomosios medžiagos pateikimo metodais.



5 pav. Mokomosios medžiagos pateikimo metodai ir intensyvumas (proc.)

Tyrimas atskleidė, kad populiariausi mokomosios medžiagos pateikimo metodai buvo šie: *seminarai* (83 proc. dalyvavusių juose nuo 1 iki 5 kartų per metus), *paskaitos* (60 proc. dalyvavusių) ir *pasidalijimas gerąja patirtimi* (48 proc.). Rečiausiai pasitaikantys mokomosios medžiagos pateikimo metodai: *nuotoliniai mokymai* (juose nuo 1 iki 5 kartų per metus yra dalyvavę 19 proc. apklaustųjų), *stažuotės* (20 proc.) ir *forumai* (32 proc.).

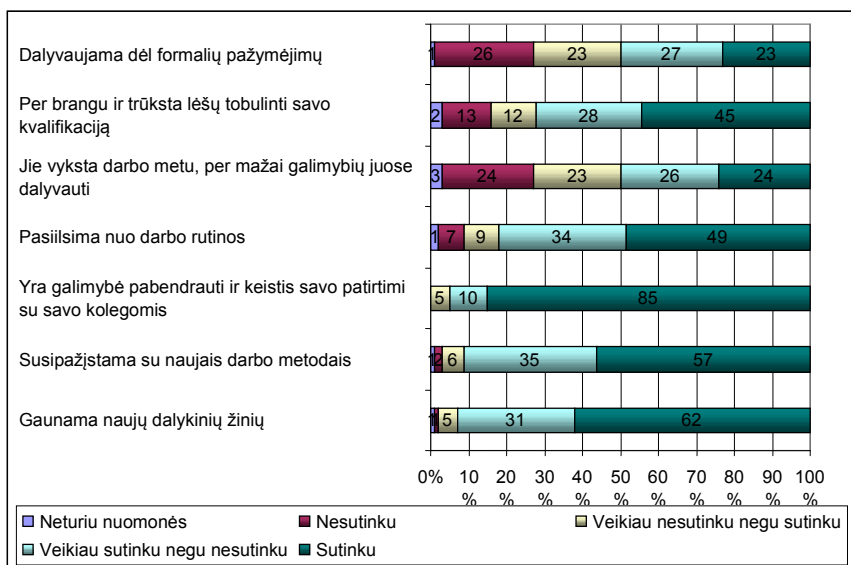
Analizuojant kiekvieną metodą atskirai, matyti, kad *parodose ir ekskursijose* per metus dažniausiai dalyvaujama 1 kartą (13 proc.). Renginiuose, kuriuose *dalijamasi gerąja patirtimi*, dalyvaujama 3 kartus (12 proc.), *individualiose konsultacijose* – 3 kartus (8 proc.), *projektinėje veikloje* – 1 kartą (12 proc.), *stažuotėse* – 1 kartą (16 proc.), *nuotoliniuose mokymuose* – 1 kartą (23 proc.), *konferencijose* – 1 kartą (17 proc.), *forumuose* – 1 kartą (18 proc.), *seminaruose* – 2 kartus (20 proc.), *paskaitose* – 1 kartą (19 proc.).

Nustatyta, kad intensyviausiai, t. y. 5 kartus per metus, specialistai dalyvavo *seminaruose* (15 proc.), *paskaitose* (11 proc.) ir *pasidalijo gerąja patirtimi* (11 proc.).

Įvertinus mokymosi medžiagos perteikiamų metodų populiarumą ir dalyvavimo juose intensyvumą, galima teigti, kad seminarai, paskaitos ir renginiai, kuriuose dalijamasi gerąja patirtimi, specialistų yra labiausiai lankomi. Rečiausiai specialistai kvalifikaciją tobulina įvairių stažuotčių ir nuotolinio mokymo būdu. Tai rodo, kad kvalifikacijos tobulinimo renginių srityje dominuoja klasikiniai mokymo medžiagos perteikimo metodai.

Siekiant išsiaiškinti specialistų požiūrį į kvalifikacijos tobulinimo renginius, jiems vertinti buvo pateikti teiginiai apie kvalifikacijos tobulinimą (6 pav.).

Labiausiai specialistai sutinka su teiginiu, kad kvalifikacijos tobulinimo renginių metu yra galimybė pabendrauti ir keistis savo patirtimi su kolegomis (85 proc.), gaunama naujų dalykinių žinių (62 proc.), susipažįstama su naujais darbo metodais (57 proc.). Prieštarinčiausiai vertinamas teiginys, kad kvalifikacijos tobulinimo kursuose dalyvauja tik dėl formalaus pažymėjimo. 51 proc. respondentų su šiuo teiginiu sutinka arba *veikiau sutinka negu nesutinka*, 49 proc. – *nesutinka* arba *veikiau nesutinka negu sutinka*. Taigi galima daryti išvadą, kad pusei kvalifikacijos tobulinimo renginiuose dalyvaujančių specialistų dažniausiai reikia tik formalaus pažymėjimo, kitai pusei – teorinių žinių ir praktinių gebėjimų.



6 pav. Kvalifikacijos tobulinimo renginių vertinimas (proc.)

Respondentų buvo teiraujamasi, kokiomis formomis organizuojamų kvalifikacijos tobulinimo mokymų ir kitokių renginių jie pageidautų. Paaiškėjo, kad specialistai ateityje kvalifikaciją tobulinti labiausiai norėtų renginiuose, kuriuose dalijamasi gerąja patirtimi (97 proc.), seminaruose (97 proc.), parodose ir ekskursijose (95 proc.), paskaitose (91 proc.). Labiausiai nepageidaujamos mokymų formos: konferencijos, kuriose pačiam tenka būti pranešėju (40 proc.) ir nuotoliniai mokymai (21 proc.). Tai rodo, kad socialinio darbo specialistams svarbu dalytis savo patirtimi aktyviai susitinkant su kolegomis seminaruose, parodose, ekskursijose, paskaitose. Tyrimu nustatyta, kad didžioji dalis specialistų (77 proc.) tikslingai planuoja dalyvavimą kvalifikacijos tobulinimo renginiuose (18 pav.). Tai rodo, kad nuolat tobulinti savo kvalifikaciją specialistams yra naudinga.

Tyrimo dalyvavusių socialinio darbo specialistų buvo paprašyta pasiūlyti, kaip būtų galima keisti ir tobulinti socialinių darbuotojų kvalifikacijos tobulinimą. Specialistai pateikė 59 pasiūlymus, iš kurių pateikiami esminiai, apibendrinantys nuomones:

- *Norisi aiškumo! Mokymai yra naudingi, bet kas keli metai kvalifikacijos ir atestacijos reikalavimai keičiami, jautiesi nesaugiai;*
- *Manau, kad blogai, jog kursai galioja tik penkerius metus, kadangi jie ne tiek ir daug vykdomi, galėtų galioti ilgiau;*

- *Keliant kvalifikaciją turi kilti ir darbo užmokestis;*
- *Labai riboti kvalifikaciniai centrai, kurie pripažįsta tik jų suteiktus pažymėjimus;*
- *Organizuojant kvalifikacijos tobulinimą reikia į mokymus sukviesti vienos srities specialistus, o ne visus kartu. Pvz.: vien socialinius darbuotojus, dirbančius su senyvo amžiaus žmonėmis, ir nemaišyti dirbančių su rizikos šeimomis;*
- *Pageidaučiau vienu metu tobulinti kvalifikaciją ir gauti pilną darbo užmokestį;*
- *Sudaryti mažesnes klausytojų grupes ir mokymus vesti arčiau gyvenamosios vietos ir kt.*

Specialistų pateikti pasiūlymai parodo, kad kvalifikacijos tobulinimo kursai būtų veiksmingesni, jeigu būtų labiau specializuoti ir organizuojami arčiau specialistų gyvenamosios vietos. Specialistai nuogaustauja, kad nuolat besikeičiantys kvalifikacijos tobulinimo reikalavimai neleidžia jiems jaustis užtikrintai ir saugiai. Socialinėje srityje dirbantiems specialistams labai svarbu, kad kvalifikacijos tobulinimo metu nesumažėtų jų darbo užmokestis, o įgijus naujų žinių ir gebėjimų – kiltų ir atlyginimas.

Išvados

1. Respondentų vertinimu, didžioji dalis kvalifikacijos tobulinimo kursų mokymo sričių yra perteikiama teorinių žinių ir praktinių gebėjimų sintezės pagrindu.

2. Tyrimas atskleidė, kad populiariausi mokomosios medžiagos pateikimo metodai yra seminarai, paskaitos ir pasidalijimas gerąja patirtimi. Rečiausiai pasitaikantys mokomosios medžiagos pateikimo metodai: nuotoliniai mokymai, stažuotės ir forumai.

3. Paaiškėjo, kad specialistai ateityje kvalifikaciją tobulinti labiausiai norėtų renginiuose, kuriuose dalijamasi gerąja patirtimi, seminaruose, parodose ir ekskursijose, paskaitose. Labiausiai nepageidaujamos mokymų formos: konferencijos, kuriose pačiam tenka būti pranešėju, ir nuotoliniai mokymai.

4. Specialistų siūlymu, kvalifikacijos tobulinimo kursai būtų veiksmingesni, jeigu būtų labiau specializuoti ir organizuojami arčiau specialistų gyvenamosios vietos. Specialistai nuogaustauja, kad nuolat besikeičiantys kvalifikacijos tobulinimo reikalavimai neleidžia jiems jaustis užtikrintai ir saugiai. Socialiniams darbuotojams taip pat labai svarbu, kad kvalifikacijos tobulinimo metu nesumažėtų jų darbo užmokestis, o įgijus naujų žinių ir gebėjimų – kiltų ir atlyginimas.

5. Kvalifikacijos tobulinimo paslaugų teikėjams rekomenduotume, siekiant kvalifikacijos tobulinimo kursų efektyvumo, mokymus organizuoti labiau specializuotus ir arčiau specialistų gyvenamosios vietos.

Literatūra

1. *Akademiniis ir profesiniais pripažinimas Europos Sąjungoje ir Lietuvoje*. Vilnius: Justitia, 1999. ISBN 9986-567-30-0.
2. Bendra Europos šalių švietimo ministrų 1999 m. birželio 19 d. susitikimo Bolonijoje Deklaracija [žiūrėta 2011-04-02]. Prieiga per internetą: <http://www.kvc.cr.vu.lt/site/sites/default/files/bolonijos_deklaracija.pdf>.
3. Bolonijos deklaracija, 1999 [interaktyvus], [žiūrėta 2011-04-02]. Prieiga per internetą: <<http://www.smpf.lt/index.php?id=680>>.
4. Dirgėlienė L. Teorijos ir praktikos ryšio plėtotė socialinio darbuotojo profesinėje veikloje. *Acta paedagogica Vilnensia*, 2008, nr. 20, p. 90–101. ISSN 1392-5016.
5. Europos Komisijos sparčioji Dvynių programa „Profesinio rengimo administracinių gebėjimų stiprinimas siekiant ekonominės ir socialinės sanglaudos“, projektas „Profesinis rengimas siekiant ekonominės ir socialinės sanglaudos (ESS)“ [interaktyvus], [žiūrėta 2011 m. balandžio 2 d.]. Prieiga per internetą: <http://www.suaugusiųjųšvietimas.lt/modules/document_publisher/documents/3/profesinio_orient_strateg.doc>.
6. Europos Sąjungos Lisabonos strategija [interaktyvus], [žiūrėta 2011 m. balandžio 2 d.]. Prieiga per internetą: <http://circa.europa.eu/irc/opoce/fact_sheets/info/data/policies/lisbon/article_7207_lt.htm>.
7. Europos užimtumo strategija [interaktyvus], [žiūrėta 2011 m. balandžio 2 d.]. Prieiga per internetą: <<http://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=101&langId=lt>>.
8. Gudžinskienė, Vida. Socialinių darbuotojų, dirbančių vaikų globos namuose, bendrųjų gebėjimų įsivertinimas. *Socialinis ugdymas: socialinio aktyvumo ugdymas: mokslo darbai*, 2010, nr. 13 (24), p. 5–12. ISSN 1392-9569.
9. Gudžinskienė, Vida; Jaruševičienė, Živilė; Mačiukienė, Diana. Socialinių darbuotojų, dirbančių vaikų globos namuose, požiūris į įgytas žinias kaip sudėtinę kompetencijos dalį. *Socialinis ugdymas: socialinio aktyvumo ugdymas: mokslo darbai*, 2010, nr. 13 (24), p. 68–82. ISSN 1392-9569.
10. Gudžinskienė, Vida; Norvaišaitė, Jurgita. Vietos savivaldos institucijose dirbančių socialinių darbuotojų požiūris į įgytas kompetencijas. *Socialinis ugdymas*, 2009, nr. 10 (21), p. 79–89. ISSN 1392-9569.
11. Grabauskienė, Ingrida. Socialinio darbo ypatumai Vilniaus apskrities viršininko administracijoje ir pavaldžiose įstaigose. Iš: *Vietos savivalda ir socialinis darbas*, 2006. Vilnius: Lietuvos darbo rinkos mokymo tarnyba. ISBN 978-9955-647-23-2.

12. Kopenhagos deklaracija, 2002 [žiūrėta 2011 m. balandžio 2 d.]. Prieiga per internetą: <http://ec.europa.eu/education/pdf/doc125_en.pdf>.
13. Lietuvos Respublikos neformaliojo suaugusiųjų švietimo įstatymas, 1998 m. birželio 30 d., Nr. VIII-450. *Valstybės žinios*, 1998-07-24, Nr. 66-1909.
14. Lietuvos Respublikos Seimo nutarimas „Dėl valstybinės švietimo strategijos 2003–2012 metų nuostatų“, 2003 m. liepos 4 d., Nr. IX-1700 [interaktyvus], [žiūrėta 2011 m. balandžio 2 d.]. Prieiga per internetą: <http://www.sac.smm.lt/images/08%2004%2001%20Valt_%20svietimo%20strategijos%202003-2012%20m_%20nuostatos.pdf>.
15. Lietuvos Respublikos socialinės apsaugos ir darbo ministro 2006 m. sausio 4 d. įsakymas Nr. A1-2 „Dėl socialinių darbuotojų kvalifikacinių reikalavimų aprašo“. *Valstybės žinios*, 2006, Nr. 43.
16. Lietuvos Respublikos Socialinės apsaugos ir darbo ministro 2006 m. balandžio 5 d. įsakymas Nr. A1-92 „Dėl Socialinių darbuotojų ir socialinių darbuotojų padėjėjų kvalifikacinių reikalavimų, Socialinių darbuotojų ir socialinių darbuotojų padėjėjų profesinės kvalifikacijos kėlimo tvarkos bei Socialinių darbuotojų atestacijos tvarkos aprašų patvirtinimo“. *Valstybės žinios*, 2006, Nr. 43-1569; Nr. 79-3123; 86-3375; Nr. 91-3586.
17. Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro 2008 m. balandžio 9 d. įsakymas Nr. ISAK-980 „Dėl socialinio darbo studijų krypties reglamento patvirtinimo“. *Valstybės žinios*, 2008, Nr. 45-1706.
18. Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro ir Lietuvos Respublikos socialinės apsaugos ir darbo ministro 2004 m. kovo 26 d. įsakymas Nr. ISAK-433/A1-83 „Dėl mokymosi visą gyvenimą užtikrinimo strategijos patvirtinimo“. *Valstybės žinios*, 2004, Nr. 56.
19. Lietuvos Respublikos Vyriausybės 2003 m. liepos 4 d. nutarimas Nr. IX-1700 „Dėl valstybinės švietimo strategijos 2003–2012 metų nuostatų“. *Valstybės žinios*, 2003, Nr. 71.
20. Lietuvos Respublikos Vyriausybės nutarimas „Dėl valstybinės švietimo strategijos 2003–2012 metų nuostatų įgyvendinimo programos patvirtinimo“ [interaktyvus], [žiūrėta 2011 m. balandžio 2 d.]. Prieiga per internetą: <http://www.smm.lt/teisine_baze/docs/nutarimai/2005-01-24-82.htm>.
21. Mokymosi visą gyvenimą memorandumas [interaktyvus], [žiūrėta 2011 m. balandžio 2 d.]. Prieiga per internetą: <http://www.lssa.smm.lt/docs/Mokymosi_vis_a_%20gyvenima_%20memorandumas.doc>.
22. Mokymosi visą gyvenimą užtikrinimo strategija, 2008 [žiūrėta 2011 m. balandžio 2 d.]. Prieiga per internetą: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:GjYUwEzKXQAJ:smm.lt/teisine_baze/docs/nutarimai/2005-01-24-82.htm&hl=lt&ctx=1>.

- ch?q=cache:xs3iktjokdgg:www.lssic.lt/alevel/pictures/dokumentai/teisine_baze/isakymas_valstybes%2520zinioms.doc+mokymosi+vis%c4%85+gyvenim%-c4%85+u%c5%betikrinimo+strategija&cd=1&hl=lt&ct=clnk&gl=lt>.
23. *Neformaliojo suaugusiųjų švietimo būklė ir gyventojų bei darbdavių požiūris į neformalųjį suaugusiųjų švietimą*: sociologinio tyrimo ataskaita. Vilnius, 2005 [žiūrėta 2010 m. spalio 7 d.]. Prieiga per internetą: <http://www.smm.lt/svietimo_bukle/docs/neform_suaug_sviet_bukl_ataskaita.doc>.
 24. *Neformaliojo suaugusiųjų švietimo dalyvių požiūris į neformalųjį suaugusiųjų švietimą Lietuvoje*: tyrimas, 2004.
 25. *Reglamentuojamų profesinių kvalifikacijų pripažinimas Lietuvos Respublikoje pagal ES teisę*. Vilnius: Lietuvos darbo rinkos mokymo tarnyba, 2005. ISBN 9955-647-14-0.
 26. *Reglamentuojamų profesinių kvalifikacijų pripažinimo pagal ES teisę vadovas*. Informacinis leidinys. Vilnius: Lietuvos darbo rinkos mokymo tarnyba, 2006. ISBN 9985-647-18-3.
 27. Socialinio darbuotojo profesijos aprašas. *Valstybės žinios*, 2006, nr. 43.
 28. *Socialinio darbuotojo rengimo standartas*. Vilnius: LR švietimo ir mokslo ministerijos Švietimo aprūpinimo centras, 2008.
 29. *Suaugusiųjų švietimas Europoje: tendencijos ir problematika*. Vilnius: LR švietimo ir mokslo ministerija, 2006. ISBN 978-9955-476-46-7.
 30. *Suaugusiųjų švietimas Europoje: tendencijos ir problematika*. Vilnius: LR švietimo ir mokslo ministerija, 2006. ISBN 978-9955-476-46-7.
 31. *Suaugusiųjų švietimas ir tęstinis mokymas*. Vilnius: Lietuvos suaugusiųjų švietimo ir informavimo centras, 2005. ISBN 978-9986-885-09-2.
 32. Tamošiūnas, Tadas; Linkaitytė, Giedra; Tureikytė, Danutė; Šutinienė, Irena; Žilinskaitė, Lineta. *Suaugusiųjų tęstinio mokymo galimybių plėtra mokymosi visą gyvenimą strategijos įgyvendinimo kontekste*. Tyrimo ataskaita, 2004 [žiūrėta 2010 m. spalio 18 d.]. Prieiga per internetą: <www.smm.lt/svietimo.../suaugusiųjų_tęstinio_mokymo_ataskaita.doc>.

Summary

Vida GUDŽINSKIENĖ, Diana MAČIUIKIENĖ

ATTITUDE OF SOCIAL WORKERS WORKING IN SOCIAL INSTITUTIONS ABOUT PROFESSIONAL DEVELOPMENT

The development of possibilities of continuing learning for adults is a task of major social importance. In Lithuania, it is very important to validate competences which have been acquired in a non-formal manner, therefore, it is recommended to strengthen the sector of non-formal learning and create possibilities for the validation of competences acquired in the non-formal sector. The profession of social work is complex and multi-faceted, therefore, social workers are required to take part in the process of continuing learning. Currently, Lithuania's child care homes face a difficult situation due to a plan of optimisation of care institutions which has been implemented for a couple of years now whereby the position of mentor in child care homes is liquidated and mentors must be retrained to work as social workers. For many of them, it is particularly important to be retrained or to acquire a qualification of the social worker.

The objective of the paper is to analyse the attitude of social workers who work in social institutions towards professional development. In the course of a quantitative study, empirical (questionnaire) and statistical (SPSS programme package) methods were applied. The study was conducted at the end of 2010; 179 specialists who do social work in various institutions providing social services participated in the study. The study of the attitude of social workers, who work in social institutions, towards professional development has revealed that, in the opinion of the majority of respondents, the most important reasons for professional development are creation of the conditions for promotion, good working conditions, allocation of additional pay and creation of the conditions for participation in the decision-making process; professional development events are useful because, during such events, opportunities are provided for the exchange of experience with colleagues, subject knowledge is provided and new work methods are introduced; during courses of professional development, teaching is based on conveying a synthesis of theoretical knowledge and practical skills; the most popular methods of the provision of teaching material are seminars, lectures and sharing of the best practice; during courses of professional development, specialists prefer to learn about work with the individual, family and

community, psychology of social work, counselling in social work as well as formation and management of helping teams; non-participation of specialists in courses of professional development is usually determined by a lack of funds and information; according to specialists, courses of professional development would be more effective if they were more specialised and organised closer to the specialists' place of residence.

Keywords: social workers, social institutions, professional development.

Įteikta 2012 m. sausio mėn.

Pateikta spaudai 2012 m. gruodžio mėn.

Vida Gudžinskienė – socialinių mokslų (edukologija) daktarė; Mykolo Romerio universiteto Socialinės politikos fakulteto Socialinio darbo katedros profesorė; mokslinių interesų sritys: gyvenimo įgūdžių ugdymas(is), ugdymo proceso modeliavimas, sveikatos saugojimas, stiprinimas ir ugdymas, įvairių besimokančiųjų kompetencijų raiška, socialinių kompetencijų ugdymas, socialinių darbuotojų ir pedagogų rengimas; el. paštas vida.gudzinskiene@mruni.eu

Vida Gudžinskienė – Doctor of Social Sciences (Educational Science), Professor of Department of Social Work, Faculty of Social Policy at Mykolas Romeris University; areas of research interests: modelling of educational process, (self-)development of life skills, health protection, promotion and (self-)education; expression of different student competences; development of social competences; social worker and teacher training; e-mail vida.gudzinskiene@mruni.eu

Diana Mačiukienė – socialinio darbo (socialinių institucijų vadybos) studijų programos magistrė, Lietuvos edukologijos universiteto Socialinės komunikacijos instituto Socialinio ugdymo katedros lektorė; mokslinių interesų sritys: socialinių darbuotojų ir pedagogų kvalifikacijos tobulinimas, profesinė etika, socialinis konsultavimas, socialinio darbo ir ugdymo technologijos, mentorstė; el. paštas diana.maciukiene@vpu.lt

Diana Mačiukienė – Master of Social Sciences (Management of Social Institutions), lecturer of Social Education Department at Social Communication Institute, Lithuanian University of Educational Sciences; Scientific interests: Professional Development of Social Workers, Professional Ethics, Social Consulting, Professional Information and Consultation, Social Mentoring; E-mail diana.maciukiene@vpu.lt

NUTEISTŲJŲ UŽ LABAI SUNKIUS NUSIKALTIMUS TRAUMINIO PATYRIMO ĮVERTINIMAS

Anotacija. Straipsnyje siekiama įvertinti ilgomis bausmėmis nuteistųjų trauminio patyrimo ypatumus. Pastaruoju metu Europoje labai padidėjo praktikų dėmesys, skiriamas laisvės atėmimo bausmę atliekančių asmenų psichologinei situacijai gerinti, jų elgesio korekcijai: pradedami kurti ir įdiegiami psichoterapiniai, prevenciniai, elgesio korekcijos modeliai darbui su nuteistaisiais. Tyrimai apie traumuojančius santykius ir sąlygas pačiose laisvės atėmimo vietose prisideda prie būdų įveikti, sumažinti kankinimą ir kitokį žiaurų, nežmonišką ar žeminantį elgesį ar baudimą. Tačiau dauguma psichologinių programų, skirtų darbui su nuteistaisiais, yra paremtos praktikų patirtimi, nėra daug mokslinių duomenų apie specifinius nuteistųjų ilgomis bausmėmis ypatumus. Straipsnyje pateikiami kiekybiniai duomenys apie trauminių įvykių rodiklius nuteistųjų už labai sunkius nusikaltimus grupėje. Jie yra lyginami su laisvėje gyvenančių nuteistų vyrų imties gautais kiekybiniais duomenimis. Pateikiamos tyrimo rezultatus atitinkančios prielaidos apie specifinius psichologinius nuteistųjų poreikius.

Esminiai žodžiai: labai sunkus nusikaltimas, trauminis įvykis.

Įvadas

Traumuojančių įvykių samprata ir pasekmės žmogaus psichikai

Trauminiiais įvykiais vadinami tokie įvykiai, kurie beveik bet kam galėtų sukelti didelį stresą. Trauminės patirties ryšys su giluminiais psichikos sutrikimais yra įrodytas tyrimais. „Trauminiai įvykiai sukelia giluminius ir ilgalaikius psichologinio sujaudinimo, emocijų, pažinimo ir atminties pokyčius, dar daugiau, trauminiai įvykiai gali atkirsti šias normalias integruotas funkcijas vieną nuo kitos“ (Herman, 2006, p. 78). Potrauminio streso sutrikimo (PTSS) diagnozė nustatoma atsižvelgiant į išskirtinai pavojingo ar katastrofiško stresinio įvykio, dar vadinamo TLK-10, arba trauminio įvykio, kitaip įvardijamo kaip DSM-IV įtaką (Weisaeth, 2004, p. 37). Pasak J. Hermano (2006, p. 58), pagrindinė trauminio įvykio savybė yra įvairių baimės ir priversti žmogų pasijusti bejėgį. Autoriaus nuomone, trauminių įvykių „rimtumo neįmanoma įvertinti pagal pavienę dimensiją, tokios pastangos tiesiog privestų prie beprasmiško skirtingų siaubo rūšių palyginimo“ (Herman, 2006, p. 58). Psichologijoje nėra sudarytas baigtinis traumuojančių įvykių sąrašas. Tačiau kai kurios patirtys priskiriamos prie ypač žalingų, pavyzdžiui: staigus užpuolimas, situacija be išeities ir mirtinai išsekianti akistata su grėsme, fizinis sužalojimas ar

sužeidimas, kraštutinio smurto patirtis ar žiaurios mirties liudijimas. Daug baisiau už vadinamąsias „natūralias traumas“ (gamtinės ir technologinės katastrofos) veikia kitų žmonių sukeltos traumos (smurtas, persekiojimai, represijos) (Herman, 2006, p. 58). Taip pat nesutaria tie, kurie teigia, kad PTSS kyla dėl išorinės, arba realios, traumos, ir tie, kurie sako, kad būna ir vidinių, įsivaizduojamų, traumų, ir nežinia, kurios priežastys svarbesnės (Weisaeth, 2004, p. 34).

Anot J. Hermano (2006, p. 57), trauminiai įvykiai suardo įprastas, svarbias prisitaikyti kognityvines sistemas, atsakingas už saugumo, bendrumo su kitais, prasmės išgyvenimus. Traumuojančios patirtys „priverčia suabejoti pamatiniais žmogiškaisiais santykiais. Suardo prisirišimą prie šeimos, draugystės, meilės ryšius bei susietumą su bendruomene <...> sunaikina pamatines aukos prielaidas apie pasaulio saugumo, pozityvią „aš“ vertę, apie prasmingą sukurtojo pasaulio tvarką <...> traumuoti asmenys jaučiasi visiškai apleisti, vieniši, išstumti iš žmogiškosios ir dieviškosios rūpesčio bei apsaugos sistemos <...> tad vėliau kiekvieną jų santykį <...> baigiant pačiu abstrakčiausiu priklausymo bendruomenei ir religijai jausmu, persmelks susvetimėjimas ir atskirtis <...> (ten pat, p. 57, 79, 80). Traumų tyrimai nurodo, kad psichologiškai traumuoti žmonės patiria labai daug problemų bendraudami: būna linkę perdėti reaguoti į kasdienes situacijas, sunkiai kalba apie savo išgyvenimus, yra linkę užsi-sklęsti ir dažnai atstumia kitų pastangas padėti. Psichologinės traumos yra vienas iš reikšmingiausių suicidinį elgesį lemiančių veiksnių (Rudd, 2000, p. 20). Atitinkamai traumuotiems žmonėms yra reikalinga tam tikra specifinė pagalba.

Trauminė patirtis nuteistųjų grupėje

Nuteistieji – žmonės, kurie turi didelę riziką patirti psichologinę traumą grupėje. O atliekančio bausmę žmogaus galimybės sėkmingai įveikti traumuojantį patyrimą yra apsunkintos. Pastebima, kad nuteistųjų psichikos sveikatos, socialinio prisitaikymo problemas laisvės atėmimo vietų specialistai bei visuomenė vis dar yra linkę nuvertinti kaip simuliaciją, kaprizingumą. Tai labai apsunkina adekvatų ir profesionalų reagavimą į nuteistųjų psichikos sveikatos bei elgesio sutrikimus. Laisvės atėmimo bausmę atliekančių asmenų psichinės sveikatos tyrimai atskleidžia plataus masto problemas (Blaauw et al., 2005, p. 63). Nors potrauminio streso sutrikimai bei juos dažnai lydintys kiti psichikos sutrikimai – depresija, fobija, somatoforminis sutrikimas, elgesio problemos (nuo perdėto abejingumo, apatijos iki agresyvaus priešiško elgesio), suicidinis elgesys – yra ypač dažni nuteistųjų grupėje, objektyvių tyrimų apie pačius trauminius įvykius šioje imtyje nėra gausu. Literatūroje yra pateikiami duomenys, kad asmens sulaikymas pirmosiomis dienomis dažnai sukelia ūminę reakciją į stre-

są, yra padidintos suikidinės rizikos veiksnys (Blaauw et al., 2005, p. 63). Pačios kalėjimo sąlygos – stipri fizinė izoliacija, emocinių poreikių deprivacija, sustiprinta išorinė kontrolė, padidinta asmens priklausomybė nuo kitų, menka galimybė keisti savo gyvenimą – veikia žmogų traumuojamai (Gilligan, 1996, p. 45; Bonner, 2000, p. 370). Kalėjimuose vyrauja smurtu paremti santykiai, patys kaliniai smurtauja tarpusavyje, nuteistųjų grupėse tvyro nuolatinė įtampa, kurią sukelia smurtinė kalinių kova dėl valdžios ir įsitvirtinimo (Gilligan, 1996, p. 52). Nuteistieji daug dažniau nei kiti susiduria su engiančia, despotiška, autoritariška aplinka, išgyvena įkalinimo gėdą, moralinę degradaciją, kenčia dehumanizavimą (Gilligan, 1996, p. 87; Fruehwald, 2000, p. 361). Kaliniai patiria daugiau nei įprasta tarpasmeninių santykių praradimų, konfliktų, nesėkmių, fizinės ir seksualinės prievartos, turi socialinio prisitaikymo problemų, psichikos sveikatos sutrikimų (Chagnon, 2007, p. 439). Mokslinių tyrimų rezultatai, taip pat lyginamoji asocialių ir prosocialių vaikų bei paauglių šeimų sąlygų analizė rodo, kad delikventai augo daug nepalankesnėmis sąlygomis negu kiti jų bendraamžiai, pavyzdžiui: nepilna ir nedarni šeima, alkoholio ir narkotikų vartojimas šeimoje, tėvų konfliktai, tėvų ir vaikų emocinių ryšių nepastovumas, emocinė deprivacija, įvairios tėvų auklėjimo klaidos ir kt. (Valickas, 1997, p. 38). Savo ruožtu asmenybės asocialumas yra potrauminio streso įveikimą apsunkinantis veiksnys: asocialūs asmenys, patyrę trauminius įvykius, tampa dar labiau priešiški, gynybiški, stiprėja jų polinkis į asocialumą, emocinę izoliaciją (Herman, 2008, p. 87). Nuteistieji ilgomis bausmėmis dėl didelės socialinės atskirties yra psichosocialiai pažeidžiamiausia grupė. Pasak J. Hermano (2008, p. 27), tam, kad „traumą sukėlusią realybę suvoktume sąmoningai, būtinas socialinis kontekstas, kuris auką teigia ir ją gina <...> individualioms aukoms tokį socialinį kontekstą sukuria jų santykiai su draugais, mylimaisiais bei šeima. Didesnei bendruomenei tokį kontekstą užtikrina politiniai judėjimai, leidžiantys prabilti tiems, kas neturi galios“.

Todėl šiame tyrime ir buvo siekiama įvertinti trauminės patirties mastą nuteistų už sunkius nusikaltimus grupėje.

Tyrimo uždaviniai:

1. Palyginti nuteistųjų ir laisvėje gyvenančių nuteistų vyrų patirtų trauminių įvykių mastą.
2. Išsiaiškinti, kokie trauminiai įvykiai yra labiausiai būdingi nuteistųjų grupėje.

Metodika

Duomenys apie tyrimo dalyvių trauminį patyrimą per visą jų gyvenimą buvo surinkti naudojant standartizuotą psichologinę matavimo priemonę – Harvardo traumos klausimyno (Mollica, 1992) lietuvišką versiją (Kazlauskas, Gailienė, 2003). Tyrime buvo naudota pirmoji klausimyno dalis – *Trauminių įvykių skalė* (HTQ-I). Pateiktame 24 trauminių įvykių sąraše dalyviai turėjo nurodyti, kokius įvykius jie yra patyrę savo gyvenime, taip pat atskirai nurodyti, kokius įvykius jie patyrė per paskutiniuosius metus. Trauminių įvykių kiekis skaičiuojamas atskirai sumuojant per visą gyvenimą ir per pastaruosius metus patirtas traumas. Metodikos patikimumas atliekant po savaitės pakartotinį testavimą didelis ($r = 0,89$, $p < 0,01$), vidinis suderinamumas pakankamai geras (*Cronbach alpha* = 0,90) (Mollica, 1992, p. 111).

Tyrimo struktūra

Remiantis Vilniaus universiteto Filosofijos fakulteto ir Kalėjimų departamento prie LR teisingumo ministerijos bendradarbiavimo sutartimi, 2010 m. gruodį Klinikinės ir organizacinės psichologijos katedros suicidologinių tyrimų laisvės atėmimo vietose grupei, taip pat ir straipsnio autorei buvo suteiktas leidimas atlikti psichologinius tyrimus laisvės atėmimo vietose su sąlyga, kad bus išsaugotas tiriamųjų anonimiškumas, o pririnkus tyrimo duomenys bus prieinami Kalėjimų departamento skyriams, pavaldžioms įstaigoms.

Tyrimo dalyviai buvo apklausti tiesiogiai. Tyrimas vyko Lukiškių tardymo izoliatoriuje-kalėjime. Tiriamieji buvo supažindinti su tyrimo tikslais. Sutikę dalyvauti tyrime asmenys raštu pažymėjo, kuriuos įvykius pateiktoje Trauminių įvykių skalėje jie patyrė.

Tyrimo dalyviai

Tyrimo dalyvavo 64 vyrai, nuteisti už labai sunkius nusikaltimus, kurių bausmės terminas nuo 15 metų iki gyvos galvos. Tyrimo dalyvavusių nuteistųjų amžius yra nuo 22 iki 62 m., amžiaus vidurkis – 39 metai. Kontrolinę grupę sudarė 64 nuteisti vyrai, atlikę karo tarnybą, kurių amžius svyruoja nuo 38 iki 64 m., amžiaus vidurkis – 49 m.

Rezultatai ir jų aptarimas

Palyginus trauminių įvykių patyrimą abiejose tiriamųjų grupėse, išryškėjo, kad nuteistieji yra ypatingai traumotų asmenų grupė. Kaliniai vidutiniškai yra patyrę 8,91 trauminio įvykio, o kontrolinės grupės tiriamieji 4,51 trauminio įvykio, šis skirtumas statistiškai reikšmingas ($p = 0,000$) (žr. 1 lentelę).

1 lentelė

Tiriamųjų pasiskirstymas pagal trauminių įvykių skaičių

	Tiriamieji				T	P
	Kaliniai (n = 67)		Kontrolinė grupė (n = 67)			
	Vidurkis	SD	Vidurkis	SD		
Trauminiai įvykiai	8,91	4,151	4,51	3,811	6,395	0,000

SD – standartinis nuokrypis, t – Stjudento t kriterijus, skirtas vidurkiams palyginti, p – reikšmingumo lygmuo.

Pagal nurodytų trauminių įvykių patyrimą, nuteistųjų grupėje 17 trauminių įvykių iš pateiktųjų 24 sąrašo yra nurodomi daug dažniau, t. y. skirtumas tarp abiejų grupių statistiškai reikšmingas. Šiai statistinei duomenų analizei buvo naudojamas Chi kvadrato testas (χ^2), atliktas pagal Pearsono formulę ir skirtas dviejų kintamųjų nepriklausomumui tikrinti – priklausomybės laipsniui tarp nagrinėjamų kintamųjų įvertinti (žr. 2 lentelę).

2 lentelė

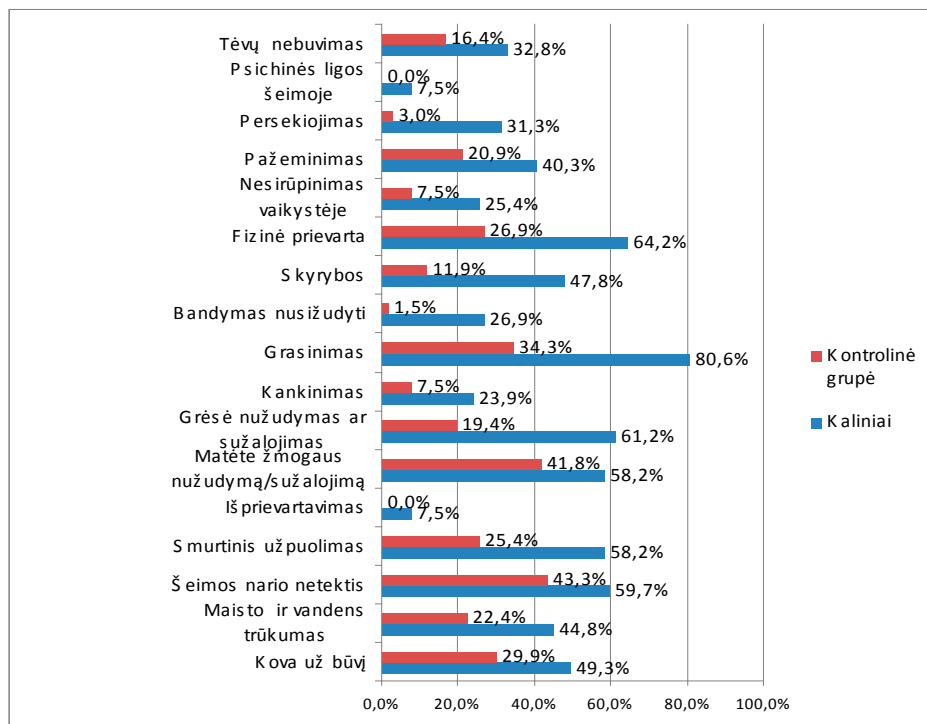
Trauminių įvykių pasiskirstymas kalinių ir kontrolinėje grupėse

Trauminiai įvykiai	Tiriamieji		χ^2	P
	Kaliniai (n = 67)	Kontrolinė grupė (n = 67)		
Pavojinga liga	15 (22,4 %)	13 (19,4 %)	0,181	0,416
Kova už būvį	33 (49,3 %)	20 (29,9 %)	5,275	0,017
Maisto ir vandens trūkumas	30 (44,8 %)	15 (22,4 %)	7,528	0,005
Šeimos nario netektis	40 (59,7 %)	29 (43,3 %)	3,615	0,042
Smurtinis užpuolimas	39 (58,2 %)	17 (25,4 %)	14,848	0,000
Išprievartavimas	5 (7,5 %)	0 (0 %)	5,194	0,029
Matėte žmogaus nužudymą / sužalojimą	39 (58,2 %)	28 (41,8 %)	3,612	0,042
Grėsė nužudymas ar sužalojimas	41 (61,2 %)	13 (19,4 %)	24,319	0,000
Kankinimas	16 (23,9 %)	5 (7,5 %)	6,833	0,008
Grasinimas	54 (80,6 %)	23 (34,3 %)	29,340	0,000
Skendimas	21 (31,3 %)	14 (20,9 %)	1,895	0,119
Bandymas nusižudyti	18 (26,9 %)	1 (1,5 %)	17,724	0,000
Apiplėšimas, vagystė	33 (49,3 %)	25 (37,3 %)	1,946	0,111
Abortas	1 (1,5 %)	1 (1,5 %)	0,000	0,752
Skyrybos	32 (47,8 %)	8 (11,9 %)	20,528	0,000
Seksualinė prievarta	5 (7,5 %)	1 (1,5 %)	2,792	0,104
Fizinė prievarta	43 (64,2 %)	18 (26,9 %)	18,808	0,000

Nesirūpinimas vaikystėje	17 (25,4 %)	5 (7,5 %)	7,831	0,005
Pažeminimas	27 (40,3 %)	14 (20,9 %)	5,393	0,012
Persekiojimas	21 (31,3 %)	2 (3,0 %)	18,948	0,000
Psichinės ligos šeimoje	5 (7,5 %)	0 (0 %)	5,194	0,029
Tėvų nebuvimas	22 (32,8 %)	11 (16,4 %)	4,865	0,022
Autoavarija	30 (44,8 %)	32 (47,8 %)	0,120	0,431
Kitos pavojingos avarijos	10 (14,9 %)	7 (10,4 %)	0,606	0,302

χ^2 – Pearsono Chi kvadrato kriterijus, p – reikšmingumo lygmuo

Kai reikšmingumo lygmens p reikšmė mažesnė už 0,05, konstatuojami statistiškai reikšmingi skirtumai tarp grupių.



Pav. Trauminių įvykių, kurių patyrimas abiejose tiriamųjų imtyse statistiškai reikšmingai skiriasi, procentinė išraiška

Duomenys, pateikti 2 lentelėje ir pav., atskleidžia plataus spektro ypač žalingą traumuojantį patyrimą nuteistųjų grupėje. Palyginti su kontrolinės imties vyrais, kaliniai yra patyrę daug daugiau toliau nurodytų trauminių įvykių:

1. Įvairūs smurtiniai veiksmai. Grasinimą nurodė 80 proc. nuteistųjų, o kontrolinėje – 34 proc. vyrų. Fizinę prievartą pažymėjo 64 proc. nuteistųjų, kontrolinėje grupėje – 26 proc. Patyrę smurtinį užpuolimą įvardijo 58 proc. nuteistųjų, palyginamojoje grupėje – 25 proc. 61 proc. nuteistųjų grėsė nužudymas ar sužalojimas, kontrolinėje grupėje šį įvykį nurodė 19 proc. vyrų. 58 proc. kalinių matė žmogaus nužudymą ar sužalojimą, kontrolinėje grupėje tai patyrė 40 proc. vyrų. Nuteistųjų grupėje žymiai dažniau nei kontrolinėje nurodomi ir kiti smurtinio pobūdžio įvykiai: pažeminimas (40,3 proc. nuteistųjų), persekiojimas (31,3 proc.), kankinimas (23,9 proc.), išprievartavimas (7,5 proc.).
2. Problemos tėvų šeimoje. Tėvų nebuvimą nurodo 32 proc. nuteistųjų, kontrolinėje grupėje šį įvykį pažymi 16 proc. vyrų. Nesirūpinimą vaikystėje pažymėjo 25 proc. kalinių, o palyginamojoje grupėje – 7 proc. Psichinės ligos šeimoje nurodė 7 proc. nuteistųjų, kontrolinėje grupėje šio fakto nepažymėjo nė vienas tiriamasis. Didžioji dalis nuteistųjų augo be tėvo, nemažai jų iki suaugusiojo amžiaus praleido valstybinėse globos institucijose ar nepilnamečių pataisos namuose. Pokalbių metu nuteistieji nurodo įvairias santykių tėvų šeimoje problemas, dažnai įvardija smurtą, socialinį nepriteklių, alkoholizmą, įvairią nepriežiūrą. Dėl tėvų smurtavimo didelė dalis tiriamųjų vaikystėje bėgo iš namų, ieškojo prieglobsčio gatvėje. Pokalbio metu įsiminė vieno kalinio, užaugusio vaikų globos namuose, žodžiai: „Pirmą kartą patyriau švelnumą jau po kariuomenės – susiradau moterį <...> ji paglostė man galvą, anksčiau to niekada nebuvau patyręs.“ Tyrimo metu pastebėjau, kad nepaisant abiejų tėvų nepriežiūros vaikystėje, nuteistieji vyrai daug palankiau atsiliepia apie savo motinas, o apie tėvus dažnai kalba su neapykanta arba visai vengia apie juos kalbėti.
3. Artimų santykių praradimai. 59 proc. nuteistųjų yra patyrę šeimos nario netektis. Nemažai netekčių yra susijusios su mirtimis dėl įvairių smurtinių veiksmų (pvz., nuteistojo motina savo sugyventinio nužudyta kirviu) ar kitų dėl žmogaus neatsargumo sukeltų nelaimingų atsitikimų (pvz., autoįvykis). Keli tyrime dalyvavę nuteistieji patys yra nužudę savo artimus šeimos narius. Tyrimo metu bendraujant su nuteistaisiais atsiskleidė, kad net 4 vyrai neteko savo šeimos narių (tėvų, brolių, seserų), nes jie nusižudė. Nemažai nuteistųjų išgyvena dėl to, kad jie net nežino, kur dingo jų artimieji, nes jie tiesiog nebe-

atsako į laiškus. Kaip apsunkinantis netekties išgyvenimo veiksnys kalėjime yra ir tai, kad nuteistiesiems buvo pranešta, kad jų artimasis mirė, tačiau mirties aplinkybės jiems nebuvo paaiškintos. 47 proc. nuteistųjų nurodė išgyvenę skyrybas, o kontrolinėje grupėje skyrybas pažymėjo 11 proc. vyrų. Nemaža dalis nuteistųjų papasakojo skyrybas išgyvenę jau būdami kalėjime. Pokalbių su nuteistaisiais metu susidarė įspūdis, kad nemažai nuteistų ilga bausme vyrų, patys skatino skyrybas motyvuodami, kad santykiai su šeima per tokį didelį atstumą vis tiek neįmanomi. Kai kurie labai sumenkiną save, gėdijosi: „Ar toks tėvas reikalingas? Geriau jau vaikui nieko nežinoti.“ Gal tai yra gynybiniai mėginimai užkirsti kelią dar skausmingesniems praradimams ateity?

4. Suicidinis elgesys. Nuteistieji daug dažniau nei kontrolinės grupės vyrai bandė nusižudyti: ši įvykį nurodė 27 proc. nuteistųjų ir 2 proc. kontrolinės grupės vyrų.
5. Badas. Net 45 proc. nuteistųjų nurodė išgyvenę maisto ir vandens trūkumą, kontrolinėje grupėje – 22 proc.
6. Kova už būvį. Ši įvykį nurodė 49 proc. kalinių ir 30 proc. kontrolinės grupės vyrų. Šio įvykio paplitimą nuteistųjų grupėje galima susieti su anksčiau paminėtais trauminiais įvykiais – smurtiniais kitų žmonių veiksmais, vandens ir maisto trūkumu.

Remiantis gautais tyrimo rezultatais, galima teigti, kad nuteistųjų grupė pagal trauminių įvykių patyrimą yra ypatinga. Atitinkamai ši grupė pasižymi specifiniais, su traumuojančio patyrimo pasekmės atitinkančiais psichologiniais poreikiais ir santykių problemomis. Tyrimo rezultatai iš dalies paaiškina, kodėl nuteistieji dažnai yra nepagrįstai priešiški, dažnai linkę į kraštutinumus santykiuose (arba perdėtai atviri, arba visiškai atsirboję), nepasitikintys, vengiantys artumo, konfliktuose linkę ne į problemos sprendimą, o į oponento sunaikinimą. Daugumos nuteistųjų trauminė patirtis prasideda jau vaikystėje – nusikalstama veika jie traumuoja tiek kitus, tiek patys save. Tačiau jų traumas ne tik kriminalinės, didelė jų dalis skausmingai išgyvena artimų santykių praradimus, socialinę atskirtį. Atitinkamai suteikiant jiems psichoterapinę pagalbą reikia pasitelkti ypač daug žmogiškųjų išteklių ir aukštos profesinės kvalifikacijos. Ji turi būti paremta stabiliais, ilgalaikiais žmogiškaisiais ryšiais, plėtojant, atkuriant nuteistųjų santykius su pasitikėjimo objektais, su bendruomene, kurioje jie gyvena. Manome, kad ilgalaikę profesionali tiek individuali, tiek grupinė psichoterapija yra viena iš veiksmingiausių galimybių siekiant nuteistiesiems padėti nutraukti uždarą trauminių įvykių patyrimo grandinę.

Išvados

1. Nuteistųjų nurodytas patirtų trauminių įvykių skaičius yra dvigubai didesnis nei nuteistųjų vyrų laisvėje.
2. Nuteistųjų grupėje ypač paplitusios tokios trauminių įvykių grupės: smurtiniai veiksmai, problemos tėvų šeimoje, artimųjų netektys, kova už būvį, badas.
3. Nuteistieji daug dažniau nei kontrolinės grupės vyrai yra mėginę žudyti.

Literatūra

1. Gilligan J. *Smurto prevencija*. Vilnius: Eugrimas, 2002.
2. Gilligan J. *Smurtas*. Vilnius: Vaga, 2007.
3. Herman J. *Trauma ir išgyjimas*. Vilnius: Vaga, 2006.
4. Kazlauskas E., Gailienė D. Išgyvenusiųjų politines represijas potrauminės simptomatikos ir trauminės patirties, demografinių, somatinių veiksnių bei vidinės darnos sąsajos. *Psichologija*, 2005, t. 32, p. 46–58.
5. Valickas G. *Psichologinės asocialaus elgesio ištakos*. Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla, 1997.
6. Weisaeth L. Psichotraumatologija Europoje. Iš: *Sunkių traumų psichologija*. Vilnius: Lietuvos gyventojų genocido ir rezistencijos centras, 2004.
7. Bonner R. Correctional Suicide Prevention in the Year 200 and Beyond. *Suicide and Life – Threatening Behavior*, 30 (4) Winter 2000 The American Association of Suicidology, p. 370–376.
8. Blaauw E., Kerkhof J., Hayes L. Demographic, Criminal, Psychiatric Factors Related to Inmate Suicide. *Suicide and Life – Threatening Behavior*, 35 (1), February 2005. The American Association of Suicidology, p. 63–75.
9. Chagnon F. Coping Mechanisms, Stressful Events and Suicidal Behavior Among Youth Admitted to Juvenile Justice and Child Welfare Services. *Suicide and Life – Threatening Behavior*, 37 (4), August 2007. The American Association of Suicidology, p. 439–451.
10. Fruehwald S., Frotter P., Eher R., Gutierrez K., Ritter K. Prison Suicides in Austria, 1975–1997. *Suicide and Life – Threatening Behavior*, 30 (4), Winter 2000. The American Association of Suicidology, p. 361–369.
11. Rudd M. The Suicidal Mode: A Cognitive – Behavioral model of Suicidality. *Suicide and Life – Threatening Behavior*, 30 (1), Spring 2000. The American Association of Suicidology, p. 18–32.

12. Mollica R. F., Caspi-Yavin Y., Bollini P., Truong T., Tor S., Lavelle J. The Harvard trauma questionnaire. *The Journal of Nervous and Mental Disease*, 1992, p. 111–116.

Summary

Agnė GRUŠAUSKAITĖ

THE ASSESSMENT OF A TRAUMATIC EXPERIENCE OF PERSONS CONVICTED OF VERY SERIOUS OFFENCES

The aim of this article is to assess the peculiarities of a traumatic experience of persons who are sentenced to long prison terms. Convicted persons are people who are at high risk of experiencing a psychological trauma in a group. Conditions in prison – strong physical isolation, deprivation of emotional needs, strengthened outer control, one's increased dependency on others, few opportunities to change one's life make a traumatic effect on a person. Relations are based on violence in prisons, prisoners commit violence among themselves. It has been noticed that specialists in prisons and the public are likely to devalue prisoners' mental health, social adaptation problems like simulation or capriciousness. This complicates an adequate and professional reaction to prisoners' mental health and behavior disorder. Persons who are sentenced to long prison terms are especially psychosocially violated group due to high levels of social isolation. The research included 64 males who had been convicted for very serious offences and had been punished by imprisonment for a period from 15 years to life imprisonment. According to the research results, it can be noted that, taking into consideration the experience of traumatic events, the prisoners' group is a specific one. Respectively, this group conveys specific psychological needs and relationships problems corresponding to causes of a traumatic event. A lot of prisoners underwent a traumatic experience in childhood; criminal activity is traumatic for both themselves and others. However, their traumas are not only crime-related; a big part of prisoners went through the painful losses of close relationships, social disassociation. Respectively, a psychotherapy help requires a lot of human resources and an appropriate professional qualification.

Keywords: very serious offence, traumatic event.

Įteikta 2012 m. balandžio 2 d.

Pateikta spaudai 2012 m. gruodžio mėn.

Agnė Grušauskaitė – Vilniaus universiteto Klinikinės ir organizacinės psichologijos katedros doktorantė, Lukiškių tardymo izoliatoriaus kalėjimo klinikinė psichologė; mokslinių interesų sritys: suicidinė rizika, traumuojanti patirtis, nuteistųjų psichoterapija; el. paštas agnepsi@gmail.com

Agnė Grušauskaitė – PhD student at Vilnius University, Department of Clinical and Organizational Psychology; the clinical psychologist of Lukiskes prison-isolator; Scientific interests: Suicide Risk, Traumatic Experience, Prisoners Psychotherapy; E-mail agnepsi@gmail.com

REIKALAVIMAI ŽURNALĖ „SOCIALINIS UGDYMAS“ PUBLIKUOJAMIEMS STRAIPSNIAMS

„Socialinis ugdymas“ yra periodinis, recenzuojamas socialinių mokslų žurnalas, leidžiamas Lietuvos edukologijos universitete (anksčiau – Vilniaus pedagoginiame universitete) nuo 1999 m. Žurnalas leidžiamas lietuvių ir / ar anglų kalbomis, 2–3 numeriai per metus. Publikuojami originalūs Lietuvos ir užsienio tyrėjų bei praktikų apibendrinamieji mokslinių tyrimų rezultatai bei socialinės plėtros darbai, anonsuojamos ir recenzuojamos monografijos, skelbiama Lietuvos edukologijos universiteto Socialinės komunikacijos instituto mokslinės ir projektinės veiklos kronika. „Socialinio ugdymo“ žurnalas nuo 2007 m. įrašytas į *SocINDEX with Full Text* (EBSCO) mokslinių publikacijų duomenų bazę.

1. Straipsniai pateikiami lietuvių ir / ar anglų kalbomis, 7–12 puslapių apimties. Papildoma informacija: straipsnio įteikimo data, institucija (-os), kuriai atstovauja autorius (-iai), pavadinimas, autoriaus kontaktinis (-iai) adresas (-ai), el. pašto adresas (-ai). Atskirame lape rašomi duomenys apie autorių (-ius) lietuvių ir anglų kalbomis: pilnas vardas, pavardė, mokslinis laipsnis ir vardas, mokslinių interesų sritys, kontaktiniai duomenys.
2. Straipsniai turi būti parašyti pagal bendruosius mokslinėms publikacijoms taikomus reikalavimus: anotacija (250–300 spaudos ženklų), 3–4 esminiai žodžiai, įvadas, dėstymas, išvados, naudotos literatūros sąrašas, santrauka anglų kalba (600–900 spaudos ženklų). Jei straipsnis spausdinamas anglų kalba, santrauka pateikiama lietuvių kalba (apimtis 600–900 spaudos ženklų)
3. Straipsniai turi atitikti šiuos techninius reikalavimus:
 - straipsnio pavadinimas (16 *pt*, pusjuodis šriftas);
 - pagrindinis straipsnio tekstas turi būti pateiktas suredaguotas (be rašybos, skyrybos ir stiliaus klaidų, surinktas „Microsoft Word for Windows“ teksto redaktoriumi. Raidynas – „Times New Roman“; šrifto dydis – 12 taškų (12 *pt*), antraštės – 16 taškų (16 *pt*); tekstas išspausdintas 1,5 eilutės intervalu (*Line spacing – 1.5 lines*);
 - literatūros sąrašas turi būti sudarytas abėcėlės tvarka, pirmiausia nurodant lietuviška ir lotyniška abėcėle išspausdintus šaltinius, po to – šaltinius kito-
mis kalbomis. Visi šaltiniai turi būti sunumeruoti (žr. paskutinius žurnalo numerius).

- nuorodos straipsnio tekste pateikiamos skliaustuose – nurodomas šaltinio autorius pagal pateikiamą literatūros sąrašą, to šaltinio metai ir puslapio numeris, pvz.: sakinyje – L. C. Johnsonas (2001, p. 23), nuorodoje į šaltinį literatūros sąraše – (Johnson, 2001, p. 23);
 - autorius (-iai) turi pateikti 2 popieriuje išspausdintus egzempliorius ir vieną elektroninį variantą. Kartu su straipsniu pateikiama viena mokslininko pasirašyta recenzija, kitą recenziją rašo vienas iš redakcinės kolegijos narių.
4. Redakcinė taryba pasilieka teisę atmesti arba grąžinti straipsnius, kurie neatitinka anksčiau pateiktų reikalavimų.

Redakcijos adresas:

Socialinės komunikacijos institutas

Lietuvos edukologijos universitetas

Studentų g. 39-406

LT-08106 Vilnius

Lietuva

SOCIALINIS UGDYMAS / SOCIAL EDUCATION
SOCIALINIŲ INOVACIJŲ IŠŠŪKIAI /
CHALLENGES OF SOCIAL INNOVATIONS
Nr. 21 (32)

Redagavo lietuvių k. Danguolė KOPŪSTIENĖ,
anglų k. Jovita BAGDONAVIČIŪTĖ
Maketavo Laura PETRAUSKIENĖ
Viršelio dailininkai Mingijas PILIBAVIČIUS, Tomas RAZMUS

SL 605. 15,75 sp. l. Tir. 150 egz. Užsak. Nr. 12-028
Išleido ir spausdino leidykla „Edukologija“
T. Ševčenkos g. 31, LT-03111 Vilnius
Tel. +370 5 233 3593, el. p. leidykla@vpu.lt
www.edukologija.lt