



# MOKYMO(SI) APLINKOS KAITOS POLITIKA: NAUJŲ TENDENCIJŲ PRIELAIDOS IR RAIŠKOS KONTEKSTAI

Sergejus Neifachas

Lietuvos edukologijos universitetas, Vaikystės studijų katedra, Lietuva

## Santrauka

Tyrime nagrinėjamos teorinės ir metodologinės mokymo(si) aplinkos kaitos politikos formavimo problemos. Sparčiai globalėjančio pasaulio sąlygomis ir vykstant švietimo kaitos procesams besimokančiųjų bendruomenė susiduria su naujais iššūkiais. Ryškėjant mokymosi visą gyvenimą tendencijoms, būtina iš naujo konceptualiai apmąstyti ir teoriškai pagrįsti švietimo sistemai išskylančius mokymo(si) aplinkos kaitos politikos tikslus ir uždavinius, brėžti naujas arba tikslinti jos formavimo ir įgyvendinimo strategijos gaires. Ieškant naujų mokymo(si) aplinkos kaitos politikos formavimo ir įgyvendinimo būdų ypač svarbu gerai suvokti jos funkcionavimo kontekstą, adekvačiai įvertinti jai išskylančių naujų uždavinių pobūdį ir mastą, taip pat reflektuoti mokymo(si) politikos naujų tendencijų raiškos kontekstus. Straipsnyje mokymo(si) aplinkos kaitos politikos problemos analizuojamos dviem pagrindiniais aspektais. Pirma, siekiama atskleisti teorinio diskurso sąsajas su šių dienų mokymo(si) aplinkos politika parodant, kaip postmodernus švietimo kaitos virsmas transformuoja mokymo(si) aplinkos konceptualų modelį. Antra, mėginama aptarti dabartinio Europinio ir Lietuvos mokymo(si) aplinkos kaitos diskurso būklę analizuojant, kaip viešojoje švietimo politikos erdvėje ir ugdyimo srityje funkcionuoja įvairios kaitos prielaidos ir koks yra jų raiškos pobūdis ir turinys. Mokslinio mąstymo perkėlimas į pasakojimo apie kaitos procesus sritį vizualizavo diskursyvų pasakojimą. To ištakos yra esencialistinių politiškumo sampratų atsiskyrimas, tiesiogiai vedęs prie politinių mokymo(si) aplinkos kaitos dekonstravimo-rekonstravimo procedūrų.

**Pagrindiniai žodžiai:** diskursas, kaitos politika, kontekstinė analizė, mokymo(si) / edukacinė aplinka, naujos tendencijos, prakseologija, švietimo politika.

## Įvadas

Šiuo metu Lietuvoje mokymo(si) aplinkos kaitos politikos valdymas, kaip vieningas teorinis prakseologinis modelis, yra tik kūrimosi procese. Prasidėjo „Mokymosi visą gyvenimą“ (2000) memorandumo priėmimu, pasižymėjo nuostata atskleisti XXI a. žmogaus mokymosi perspektyvos *naujas pokyčių tendencijas* (Melnikas, 2011, 2013), siekiant socialinių ir technologinių *proveržių daugialypėse aplinkose*. Tokia sąvokų kaita rodo ne tik naujas įvestis į švietimo politikos ir viešojo valdymo diskursą, bet ir atskleidžia mokymosi technologijų ir inovacijų sektoriuje vykstančias permainas, lemiančias *naujų mokymo(si) kompetencijų* (Bendrieji visą gyvenimą trunkančio mokymosi gebėjimai: Europos orientaciniai matmenys, 2006) ir *mąstymo gebėjimų radimąsi* (Neifachas, Paurienė, 2013). Šių išvalgų kontekste ypač svarbi nauja *mokymo(si) aplinkos modelio* brėžtis, atspindinti naujas mokymo(si) politikos dimensijas: *tyrinėjančio mokymosi, paremiančio mokymąsi mokymo dinamiškoje ir atviroje aplinkoje* apraiškas (Geros mokyklos koncepcija, 2013). *Mokymo(si) aplinkos kaitos politika* Valstybės švietimo raidos strategijoje 2013–2022 (2013), Gerosios mokyklos koncepcijos projekte (2013) aktualizuojama, kaip svarbus

švietimo politikos strategijos prioritetas, rodantis būtinybę peržiūrėti ir keisti tradicines bendrojo ugdymo sistemas, integruoti į jas informacines, komunikacines technologijas (IKT) ir panaudoti jų potencialą Europinės mokymo(si) erdvės kūrimui.

Reikia pažymėti, kad pastaruoju metu Europos Komisijos Jungtinio tyrimo centro (JTC) švietimo ir mokymo moksliniuose tyrimuose, ypač žmogiškųjų išteklių plėtros, žiniomis grindžiamos visuomenės kūrimo sritys, *mokymo(si) aplinkos kaitos* tematikai ir problematikai skiriamas ypatingas dėmesys. Juose kristalizuojasi skirtingi moksliniai tiriamieji požiūriai į *mokymo(si) aplinkos kaitos aspektus*. Taip 2008–2009 m. buvo paruošta „*Ateities mokymosi erdvių*“ studija, kurioje prognostiniu aspektu *modeliuojama mokymosi ateitis*, pabrėžti nauji būdai išmokyti naujų įgūdžių, kurių reikės Europos plėtros perspektyvoje. Perspektyvių technologijų studijų instituto (PTSI) 2011 m. pradėtas „*Kūrybinių klasių Europoje plėtros*“ tyrimas pristatė *dinamiškos ir atviros mokymosi aplinkos kontekstą*. Tyrėjai atskleidė dagiafunkcinį, mokinių mokymąsi stimuliuojantį, aplinkos modelį. Strategijoje „Europa 2020“ (2010) atnaujinama ir modernizuojama *mokymo(si) aplinkos* perspektyva bei metodologiškai pagrįsta mokymosi iniciatyvos, *grindžiamos IKT priemonėmis*, „Vienas kompiuteris vienam mokiniui“ *idėja*. Minėtos strategijos pavyzdinėje iniciatyvoje taip pat pristatomos *švietimo ir mokymo* „Skaitmeninės darbotvarkės“, „Inovacijų sąjungos darbotvarkės“ *inovacijos*. Jų paskirtis mažinti mokyklos nebaigusių asmenų skaičių ir padidinti aukštąjį išsilavinimą turinčių žmonių skaičių. 2013 m. PTSI-JTC paskelbė ataskaitą apie „*Naujų mokymuisi tinkamų technologijų sisteminimą ir analizę*“ (angl. MATEL) įvairiuose švietimo sistemos lygmenyse. Tyrėjai pristatė *technologijų taikymo mokymosi gaires*, nagrinėjo švietimo rinkos tendencijas ir Europos švietimo politikos iniciatyvas. Taigi apibendrinant galime teigti, kad Europos mokymo(si) aplinkos tyrimų prakseologija yra itin aktualus socialinių-educacinių tyrimų objektas (Neifachas, 2011).

Dabartiniu metu *Lietuvoje egzistuoja* įvairių teorijų ir *požiūrių į mokymo(si) aplinkos kaitos prakseologiją įvairovė*: *dinamiška informacinės mokymosi veiklos erdvė* (Lipinskienė, 2002, Brazdeikis, 2009); *akcentuojamas edukacinių novacijų ir jų diegimo modelių analizės būtinumas* (Janiūnaitė, 2004); *edukacinės galios aspektai* (Jucevičienė ir kt., 2010); *mokymosi sistemos pokyčiai šiuolaikinės edukacinės paradigmos virsmo kontekste* (Šiaučiukėnienė, 2011). Tačiau mokslinėje literatūroje nepakankamai atkreiptas dėmesys į kaitą patiriančių mokymosi aplinkų (formalių, neformalių, virtualių) politikos pagrindimą. Net Lietuvos švietimo politikos strateginio valdymo dokumentuose mokymo(si) aplinkos kaitos politikos reiškinys analizuojamas gan fragmentiškai (Neifachas, Rudanov, 2013). Esant tokiai metodologinio pobūdžio situacijai, tampa įmanoma tik naujų tendencijų kontekstinė analizė, leidžianti atskleisti, kaip įvairūs teoriniai-empiriniai konstruktai formuoja mokymo(si) aplinkos kaitos prakseologiją. **Tai suponuoja tyrimo problemą**, kuri grindžiama egzistuojančiais teorinio-praktinio pobūdžio prieštaravimais, iš kurių pagrindiniai yra šie: *stokojama mokymo(si) aplinkos kaitos politikos pagrindimo; nepakankamai konceptualizuojamos kaitos prielaidos*. Iš to kyla tyrimo **mokslinės problemos apibrėžtis**, kaip Lietuvos švietimo politikos kaitos procesuose konstruojantis diskursui apie mokymo(si) aplinkos kaitą, kontekstualizuojasi naujos tendencijos. **Tyrimo objektas** – mokymo(si) aplinka bei jos kaitos politika.

**Tyrimo tikslas** – atliekant mokymo(si) aplinkos kaitos politikos analizę, nustatyti naujų tendencijų kontekstinės raiškos turinį.



### **Tyrimo uždaviniai:**

1. Teoriniu ir praktiniu aspektu kompleksiskai ištirti mokymo(si) aplinkos sąvoką, panagrinėti, kokį turinį ji apima.
2. Išryškinant metodologines pozicijas, apibrėžti mokymo(si) aplinkos kaitos prielaidas ir atskleisti naujų tendencijų raiškos turinį.

Siekiant išnagrinėti mokymo(si) aplinkos kaitos diskursą ir konceptualizuoti politikos procesą, buvo laikomasi tokios **tyrimo logikos (metodikos plačiąja prasme)**: galima skirti dvi diskurso sampratas, kurios gali būti pritaikytos ir mokymo(si) aplinkos kaitos politikos diskurso analizei: jis kaip konkretus mokymo(si) aplinkos sampratos kūrimo aktas (konkretus pasakojimas) ir diskursas, kaip tuos reikšmės kūrimo aktus organizuojanti tvarka. Remtasi prielaida, kad visapusiškas mokymo(si) aplinkos kaitos politikos diskurso ištyrimas reikalauja išnagrinėti teorinius šaltinius bei švietimo dokumentus. Apibrėžus tyrimo objektą rekonstruojama, kokį naujų tendencijų raiškos turinį jis implikuoja (kitai sakant, kokios mokymo(si) aplinkos kaitos politiką apibrėžiančios prielaidos logiškai kyla iš švietimo kaitos diskursą organizuojančių prielaidų). Tokia analizės strategija atitinka tyrinėjamo objekto prigimtį, yra grindžiama prielaida apie imanentinį mokymo(si) aplinkos kaitos sampratos ir politinio tapatumo ryšį. Tarp mokymo(si) aplinkos kaitos sampratos ir politikos esama dialektinio ryšio, o ne vienos krypties priežastinio ryšio.

### **Mokymo(si) aplinkos teorinis kontekstualizavimas**

Straipsnio problemos aktualizavimą, raktinių sąvokų (tezauro) sudarymą paskatino viešajame švietimo politikos kaitos diskurse dažnai kylantys ginčai dėl mokymo(si) aplinkos apibrėžties mokymosi visą gyvenimą procese, dėl jos interpretavimo kaip socialinės, teisinės, politinės kategorijos ribų. Rašyti apie mokymo(si) aplinką, vadinasi, nagrinėti daugialypį, žiniomis pagrįstą mokslą, mokymąsi ir jo sampratą apskritai, o rašant apie mokymo(si) aplinkos interpretavimą reikia pradėti nuo sąvokų (kategorijų) interpretavimo teorijų. Čia matome, kad mokymo(si) ir aplinkos sąvokų interpretavimas švietimo politikos mokslą neabejotinai susieja su hermeneutika, edukologija, politika ir teise. Lietuvos ugdymo mokslų diskurse mokymo(si) aplinkos, kaip socialinės, edukacinės, teisinės kategorijos, nagrinėjimas yra labai menkai išplėtotas. Tokiu būdu pozicionuojama šio straipsnio skyriaus idėja – nagrinėjant tarpdisciplininius viešosios (švietimo) politikos proceso ryšius ir socialinių (teisės, edukologijos, politikos) mokslų tyrimų problematiką, kartu pristatyti mokymo(si) aplinkos sampratą, ją kontekstuolizuojant švietimo politikos kaitos diskurse. Siekiama aptarti mokymo(si) aplinkos sąvoką, panagrinėti, kokį turinį ji apima; išryškinant metodologines pozicijas, apibrėžti mokymo(si) aplinkos kaip teisinės, politinės, edukacinės kategorijos darybos (turinio kontekstų) aspektus.

### **Mokymo(si) aplinkos apibrėžtys: kompleksiskumo ir problemiško diskursas švietimo politikoje**

Mokymo(si) aplinkos tyrimo kaip teisinės, politinės, edukacinės kategorijos svarba ir vertė šiuolaikinėje socialinių mokslų metodologijoje tuo didesnė, kuo ši sąvoka neaiškesnė, vadinasi, paslankesnė. Tą patį būtų galima pasakyti apie daugumą edukacinių sąvokų – tuo vertingesnė, kuo silpniau jos, kaip termino, ribos atlaiko skirtingų švietimo filosofijos krypčių

(paradigmų) refleksijas (Kuhn, 2003). Darbas su tokiais sąvokomis labai reikalingas, jei tik norima ne tik reflektuoti socialinę sąmonę, bet veikti jos kaitą. Mokymo(si) aplinkos sąvoka yra būtent tokioje perkainojimo kryžkelėje. Tai reiškia, kad į ją ir jos kaitą įsižiūrint įmanoma užčiuopti platesnes mūsų dienų mąstymo transformacijas.

Be abejo, mokymo(si) aplinkos sąvokos, kaip ir bet kurios kitos sąvokos turinys yra gyvas ir paslankus prasmų junginys, priklausantis nuo sąvokos nagrinėjimo tradicijos ir nuo to, kiek ir kaip ji bandoma nagrinėti dabar. Žvelgiant į tai, kaip mokymo(si) aplinkos sąvoka vartojama šiandien, aiškiai matyti dvi skirtingos, bet vienodai tikėtinos jos raidos tendencijos. Pirmoji jų (būdinga viešajam diskursui) yra siekis mokymo(si) aplinkos sąvoką vartoti nagrinėjant edukacinius (mokymosi) procesus, siekiant apibūdinti, tiek mokytojo organizuotą ir realizuojamą aplinką, tiek tą aplinką, kurioje mokosi besimokantys asmenys (Jucevičienė, 2010; Neifachas, Rudanov, 2013). Tačiau yra ir antroji tendencija, gana aiškiai matoma postmodernistinėje politikoje, filosofijoje ir kitoje mokslinėje literatūroje, – mokymo(si) aplinka gali būti laikoma tokiu globalizacijos, integracijos procesų, informacijos ir komunikacijos technologijų plėtros fenomenu, kuris formuoja kiekvieno mokymo(si) aplinkos dalyvio (mokytojo, mokinio, mokinio tėvų) elgseną. Anot P. Jucevičienės, pastaraisiais dešimtmečiais įvairių šalių mokymo / švietimo institucijos keitė savo mokymo(si) politikos koncepcijas, pasukdami modernėjimo (*tapimo visuotiniu, masiniu, atviru, bendradarbiavimu grįstu, prieinamu*) keliu (Jucevičienė, 2010, p. 7-8). Tačiau šis reiškinys pastaruoju metu kelia daug ir įvairių prieštarų metodologinių *kiekybės vertimo kokybe* problemų: pasauliniu mastu išvelgiamas prieinamumo ir pasirinkimo laisvės, svarbių tradicinių mokymo(si) vertybių, praradimo pavojus ir globalizacijos procesų (*migracijos, imigracijos, ankstyvaus mokymo(si) nutraukimo, informacinių tinklų plėtros*) siekis valdyti mokymo(si) erdves. Šie visuomenės raidos aspektai kelia naujus iššūkius visam bendrojo ugdymo mokyklų sektoriui, kuris išgyvena savąjį transformacijų laikotarpį. Priklausymo nuo mokymo(si) aplinkos tradicijų būdai, lygmenys ir intensyvumas skiriasi, tačiau visais atvejais leidžia mums suvokti mokymosi visą gyvenimą procesą, kaip socialinį darinį ir veikti tuo suvoktu laiku kaip socialiomis būtybėmis. Būtent antrąją tendenciją ir mėginsime paremti šiuo straipsniu: jame mokymo(si) aplinkos sąvoka tiriama, kaip savitas laiko patyrimas, grindžiantis daugumą mūsų sprendimų.

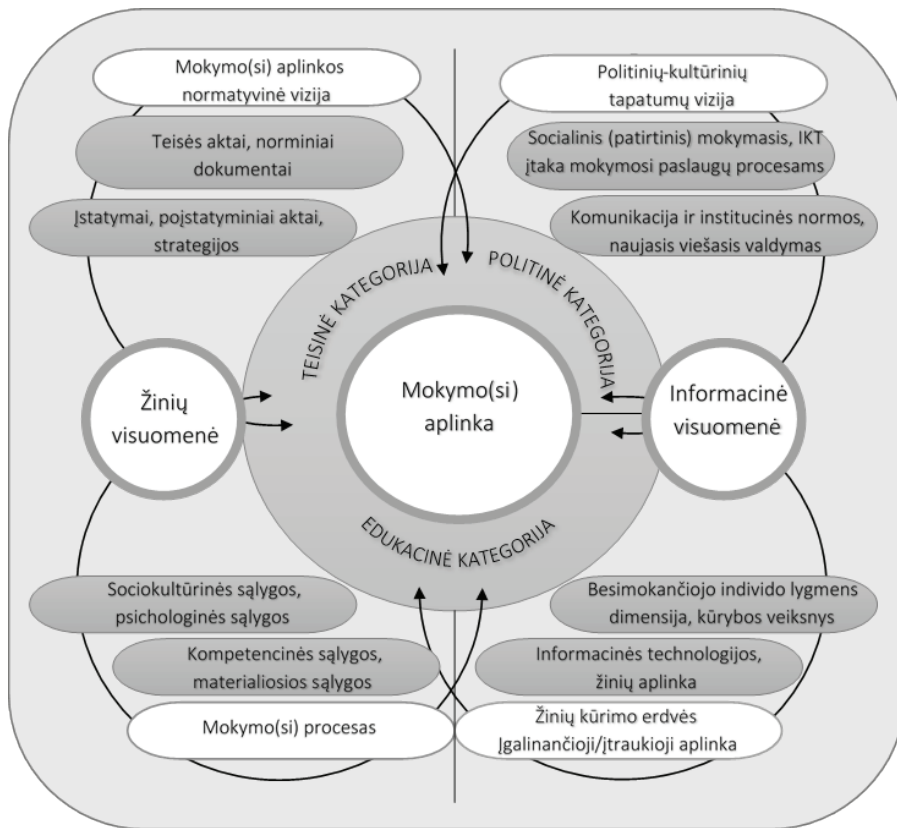
Mokymo(si) aplinka gali tapti keleto mokslo atšakų tema (1 pav.). Svarstyti su ja susijusius klausimus galima *teisės teorijos kategorijomis*. Mokymo(si) aplinkos, kaip teisinės kategorijos, tyrimas tampa pagrindu tirti tokius klausimus, kaip šiuolaikinės mokymosi aplinkos formavimosi specifika (šios temos klausimai iliustruojami teisės doktrinos, teisės aktų ir teisinės praktikos pavyzdžiais). Taip siekiama teisės teoriją priartinti prie teisinės praktikos.

Girdimi vieši diskursai apie mokymosi aplinką reglamentuojančius dokumentus, savo turiniu retokai gali būti kokybiški. Stokojama įstatyminės bazės, pagrindžiančios bendrojo ugdymo mokyklų mokymosi aplinkų funkcionavimo veiksmingumą (Švietimo būklės analizė, 2013). Dažnai kyla ginčai dėl dokumentų interpretavimo ribų. Tam tikras socialinių mokslų metodologijos neapibrėžtumas (nepakankamumas) sudaro kliūtį plėtoti autentiškus dokumentinius tyrimus (Cibulskas, Žydžiūnaitė, 2012; Neifachas ir kt., 2012). Dėl metodologinio pobūdžio instrumentų, būtinų dokumentų turiniui kontekstualizuoti šiuolaikinės modernios bendrojo ugdymo mokyklų vadybos ir švietimo politikos teorijose stokos, nėra galimybės pademonstruoti, kaip gali būti konstruojamas teorinis diskursas,



turintis rekonstrukcinės, pertvarkomosios galios vadybiniais pokyčiams mokymo(si) aplinkos kaitos politikos procesuose.

Vis dėlto išsami, visada ir visiems laikams tinkanti mokymosi aplinką reglamentuojančių teisinių normų (dokumentų) interpretacija yra konceptualiai negalima, nes švietimo dokumentų samprata yra dinaminė, o ne statinė kategorija (Mesonis, 2010). Todėl labai svarbu parodyti, kaip vyksta jų interpretavimo procesas, išanalizuoti, kokios aplinkybės turi įtakos dokumentams pažinti. Sprendžiamos mokslinės problemos esminį pagrindą sudaro nuoseklios teorinės perspektyvos ir sisteminio požiūrio į turinio interpretavimą stoka reglamentuojančiuose dokumentuose (teisės aktuose, norminiuose ir metodiniuose dokumentuose). Taigi pagrindinis tyrimo klausimas – kaip, remiantis reglamentuojančiais švietimo dokumentais, pagrįsti mokymo(si) aplinkos turinio analizės perspektyvą ir nustatyti teisinės kategorijos manifestuojantį diskursą ir jo turinį kategorizuojančius dokumentus?



1 pav. „Mokymo(si) aplinkos“ sąvokos analizės konceptualus modelis (S. Neifachas, 2013).

Visoje šių įvairaus pobūdžio mokymo(si), kaip teisinės kategorijos, problemų erdvėje reikia ne tik susivokti, bet ir rasti jų sprendimus įgalinančius veiksnys. Mokymo(si) aplinka tyrinėta įvairiais *raiškos aspektais*: *mokslinių tyrimų* (Jucevičienė, 2001, 2010; Lipinskienė,

2002; Pečiuliauskienė, 2013), *mokymo(si) formų ir sąlygų* (Ramsden, 2000, De Kock, Slegers ir Voeten, 2004), *priemonių ir informacinių išteklių* (Brazdeikis, 2009). Teisinės kategorijos sampratą tiesiogiai tyrinėjo A. Vaišvila (2000, 2004, 2009), E. Venckienė (2000). Tačiau iki šiol lieka netyrinėtas mokymo(si) aplinkos, kaip *politinės kategorijos*, konceptas, susietas su jį lydinčiais reiškiniais, pvz., netradicinių mokinių (įvairaus amžiaus, dirbančių, vidutinių gabumų, bet turinčių patirties, norinčių mokytis jiems tinkamomis formomis ir būdais) atėjimu į bendrojo ugdymo mokyklą (Neifachas, Rudanov, 2013, p. 30).

Nagrinėdami mokymo(si) aplinką kaip reiškinį, kartu jį kontekstualizuojame kaip procesą, sureguliuotą teisės normomis, kurių visuma sudaro bendrą įstatymą, poįstatyminių aktų sistemą. Kiekviena teisės normų sistema pasižymi specifiniais mokymo(si) aplinkos (*mokymo(si) kokybės, mokymo(si) socialinės-ekonominės aplinkos, mokymo(si) sistemos valdymo*) aspektais. Tai sąlygoja jau ta aplinkybė, kad švietimo politikoje bendrojo ugdymo sistema yra suprantama savitai, pažymint tam tikras preferencijas egzistuojančioje įstatyminėje sistemoje (LR švietimo įstatymas, 2011).

R. Bartaševičius (2012) pastebi, jog mokymo(si) aplinkos problematika vis dažniau analizuojama ne tik politikos, teisės, bet ir edukologijos mokslo požiūriu. Politikos proceso analitikas pabrėžia, juk „kintant požiūriui į mokymą(si), jo tikslus, turinį, technologijas, subjektą, objektą ir pan., kinta požiūris į aplinką, kurioje vyksta mokymo(si) procesas“ (Bartaševičius, 2012, p. 1). Mokymo(si) aplinkos kaitos turinys yra *edukologijos mokslo* teorijų pamėgta *problema*, todėl egzistuoja daug jos sampratos koncepcijų. Vienos teorijos, atskleidamos mokymo(si) aplinkos sampratos turinį, aktualizuoja „teisinių subjektų“ (mokytojų ir mokinių) „reikšmę“, kitos į subjekto teisę žvelgia per besimokančių asmenų teisių ir pareigų sistemos prizmę (Dudzinskienė, 2007; Dumont, Istance ir Benavides, 2010).

Mokslinėje literatūroje (Jarvis, 2001; Jucevičienė, 2010), nagrinėjančioje edukacinius procesus, galima pastebėti, kad terminas „mokymo(si) aplinka“ vartojamas siekiant apibūdinti dvi besidubliuojančias, bet kartu ir skirtingas sampratas – tiek pedagogo organizuotą aplinką, tiek tą aplinką, kurioje mokosi mokiniai. Šiuo atveju mokymo(si) aplinka apibūdinama iš pedagogų pozicijų ir yra institucinio ir pedagoginės sistemos lygmens dimensija. Ji kuriama tam, kad tikslingai skatintų ir įgalintų mokinių mokytis.

Lyginant minėtą apibrėžimą su Barr ir Tagg, Abowd (2010) (cit. pagal Jucevičienė, 2010, p. 64–66) galima pastebėti ryškų kontrastą, kuri sudaro racionalumas ir problemos pažinimo sistemiškumas. Kalbėdami apie panašią aplinką, mokslininkai ją apibrėžia kita definicija – „edukacine aplinka“. Tokios pozicijos laikosi nemažai šios koncepcijos atstovų. Taigi atkreipiamas dėmesys, kad pasitaiko terminų ir juos atitinkančių sampratų painiavos. Savo ruožtu P. Jucevičienė (2002) pagrindė edukacinės ir mokymo(si) aplinkos sąvokų skirtumą, siūlydama konceptualias pozicijas. Egzistuojanti įvairių sampratų takoskyra vadovaujasi konstruktyvizmu, teigiančiu, kad mokymasis neatsiejamas nuo konteksto; nustatant mokymo ir mokymosi santykį, pabrėžiama mokymosi paradigma. Taigi mokymosi aprėptis yra daug platesnė nei mokymo. Tačiau mokslininkė pripažįsta, kad ši pozicija nėra jau tokia konceptualiai nesutaikoma.

Vadovaujantis šia išvestine nuostata bendrojo ugdymo sistemoje galima išskirti *edukacinę ir mokymo(si) aplinką*, kurios veikiamas žmogus gali mokytis, tobulėti. Ši sąvokų jungtis reikalauja platesnio paaiškinimo. Mokymosi aplinkos, kaip ir kitų bendrojo ugdymo erdvės sąvokų, suvokimo ribų kitimas priklauso nuo artimų ir priešingų paradigminių sąvokų



radimosi, nykimo ir transformavimosi. *Edukacinės aplinkos* sampratos susiformavimą paskatino *mokymo(si) aplinkos idėja*, kilusi kitoje – informacijos ir informacinių technologijų mokslo žinių – srityje. *Mokymo(si) aplinka* yra bet kokia asmenį supanti informacinė erdvė, kuri gali pasižymėti mokymo(si) galimybe. Ji kuriama, kad tikslingai skatintų ir įgalintų mokinį mokytis. Taigi, D. Lipinskienės (2002), V. Brazdeikio (2009) teigimu, edukacinė aplinka bendriausiai yra dinamiška informacinė mokymosi veiklos erdvė, sukurta ir veikiama edukatoriaus (mokytojo ar kito ugdymo poveikį kuriančio asmens) ir sąlygota ugdymo tikslo, jį atitinkančio turinio ir jo įvaldymą paremiančių ugdymo formų, metodų ir priemonių, taip pat kitų toje aplinkoje esančių daiktų ir subjektų, turinčių kokią nors įtaką besimokančiam asmeniui, edukacinei informacijai ir (ar) jos sklidimui iki besimokančio asmens. Svarbu pastebėti, jog Jucevičienės (2010) teigimu, edukacinė aplinka yra dinamiška, todėl konkrečius jos parametrus galima nustatyti tik tam tikru momentu.

Taigi, įvertinus šiuos mokymo(si) aplinkos ypatumus akivaizdu, kad ne kiekviena edukacinė aplinka tampa mokinio mokymo(si) aplinka. Pirma, mokinyi turi būti motyvuotas aplinka naudotis, o antra, jis turi sugebėti tai daryti. Tokį požiūrį atitinka mokinį mokytis įgalinančios edukacinės aplinkos samprata: tai tokios edukacinės aplinkos, kurios kompetencinės, mokymo(si) sąlygos suteikia kiekvienam besimokančiam asmeniui mokymosi galios ir turi įtakos sėkmingam mokymuisi, sukūrimas (Lipinskienė, 2002).

Kirschne, Vilsteren, Hummel (cit. pagal Jucevičienė, 2010, p. 69) savo darbuose vartoja terminą *mokymo(si) aplinka*, kurioje mokiniai randa pakankamai reikalingų išteklių bei priemonių. Šioje aplinkoje jiems sudaryta galimybė susikonstruoti *mokymo(si) kryptį*, išsikelti tikslus ir susiplanuoti veiksmus, kuriuos atliks toje aplinkoje. Šių mokslininkų nuomone, mokymosi aplinką sudaro žinių aplinka. Žinių aplinka šiuo atveju tampa priemone mokymosi tikslams pasiekti. Iš to ryškėja, kad mokymo(si) aplinka siejama tiek su mokymusi (žinių įgijimas), tiek su mokymu (užduočių planavimas, organizavimas, pateikimas). Todėl mokymo(si) aplinka gali būti traktuojama, kaip edukacinė aplinka. Apibendrinama atrastas įvairių autorių mintis, P. Jucevičienė pastebi, kad mokymo(si) aplinkos, kaip edukacinės aplinkos išvestinės, struktūroje vyrauja šie elementai: mokymo(si) proceso charakteristikos, mokinių ir mokytojų sąveikos charakteristikos, mokymo(si) institucijos pradinės sąlygos.

Mokymo(si) aplinkos esaties ir veikimo supratimą lengvina mokymo(si) aplinkai apibūdinti vartojamos metaforos. Bene labiausiai svarstomos G. Morgano (2005) knygoje „Organizacijos įvaizdžiai“ pateiktos metaforos: mokymo(si) aplinkos, kaip organizmo, politinės sistemos, nuolatinio kismo. Dažniausiai diskutuojamos mokymo(si) aplinkos, kaip *organizmo, politinės sistemos metaforos*. *Mokymo(si) aplinka* panaši į socialinį organizmą, nes jai būdinga *tapatybė ir individualumas (personalizavimas), santykiai tarp įvairių žmonių* (mokytojų – mokinių), jų *grupių* ir *aplinkos*, kurių tarpusavio sąveika primena sudėtingų organizmų veikimą. Ši metafora aktuali mokymosi aplinkos svarbai išryškinti.

Kalbėdami apie mokymo(si) aplinką, jos pobūdį, dažnai susiejame ja su politine sistema. Minėta labiausiai paplitusi *korporatyvinė politinio valdymo forma*, įtraukianti į vadovybės sudėtį paprastus sistemos narius. Taigi, mokymo(si) aplinkos politinis įvaizdis nurodo, kad mokymo(si) aplinka gali būti suvokiama, kaip interesų grupės. Apibendrinant pateiktas metaforas, galima daryti išvadą, kad mokymo(si) aplinka atlieka keletą funkcijų, taip išryškindama savo, kaip kompleksinės, įvairialypės sistemos, esatį. Kiekviena pateikta metafora nurodo skirtingą požiūrį į jos veiklą, vadybos sistemą. Pastarieji svarstymai nurodo, kad mokymo(si) aplinka yra „daugiakontekstė sistema, kurios kompleksiskumą

galima aprašyti įvairiai“ (Word Net Search, 2006). Charakteristikos, nusakančios mokymosi aplinką ir jos veikimo socialinius aspektus, yra šios: *artefaktai* – mokymo(si) aplinka yra žmogaus (mokinių, mokytojų) veiklos produktas; *struktūruota veikla* – tikslų ir uždavinių įgyvendinimas nurodo egzistuojant struktūros ir kontrolės mechanizmą, užtikrinantį tikslų ir uždavinių pasiekimą; *formalios ribos* – mokymo(si) aplinka turi savo ribas, kontūrus, kurie dažnai nustatomi žmonių susitarimu. Įvardytosios charakteristikos padeda lengviau suvokti mokymosi aplinką ir pateikti bendrą apibrėžimą: *mokymo(si) aplinka yra socialiniai dariniai, suformuojami besimokančiųjų, siekiančių atitinkamų tikslų, turintys struktūrą ir kontrolės mechanizmą, užtikrinantį tikslų, uždavinių įgyvendinimą.*

Tokiu būdu, remiantis mokslinėje literatūroje egzistuojančiais teoriniais požiūriais, buvo konceptualizuota ir išgryninta kompleksinė mokymosi aplinkos definicija. *Mokymo(si) aplinkos sąvoka vartojama dviejuose kontekstuose: tai edukacinė aplinka, kurioje mokiniš mokosi, ir mokymo(si) veikla, aplinka ne tik žinioms taikyti, bet ir joms kurti. Abiem šiais atvejais mokymo(si) aplinka įvardijama, kaip žmogui vertinga aplinka, informacinė erdvė, pasižyminti mokymo(si) galimybe, kryptingumu, kontrole. Mokymosi aplinka – besimokančiojo individo lygmens dimensija. Ja laikoma ta informacinės erdvės dalis, kurią žmogus atpažįsta, kaip savąją mokymo(si) aplinką ir ją panaudoja.*

### **Mokymo(si) aplinkos kaitos politiką įprasminančios teorijos**

Bandant apibrėžti mokymo(si) aplinkos kaitą įprasminančias teorijas (2 pav.) švietimo politikos tyrinėjimų (Katiliūtė, 2008; Bulajeva, Duoblienė, 2009; Jucevičienė ir kt., 2010, Neifachas, 2011) kontekste į pagalbą pasitelkiamas teorinio lygmens aiškinimas, akcentuojant įvairius jo aspektus: besikeičiančius socialinius, politinius, edukacinius kontekstus, instrumentus, padedančius suvokti, prognozuoti, planuoti ir valdyti mokymo(si) politikos kaitos procesus. Tai teorinės patirties eksplikacija, kuri atspindi sparčiai besikeičiančius sociumo iššūkius ir problemas. Kita vertus, tai švietimo politinės filosofijos diskursą sudarančių teiginių deskriptyvinė analizė. Pasak Radžvilo (2011), ji siekia pateikti įprasminančių teorijų konstrukta praktiniam mokymo(si) politikos rekonstrukcijos veiksmui. Todėl kiekvienai mokymo(si) aplinkos kaitos politiką apmąstančiai teorijai būdingas deskriptyvusis dėmuo, mėginant aprašyti mokymo(si) aplinkos kaitos padėtį ir perspektyvas.

Mokymo(si) aplinkos kaitos politika siejama su *mokymosi visą gyvenimą koncepcija, žinių visuomenės (žinojimo) paradigmos kaita, su žiniomis grindžiamos* (Melnikas, 2013), *besimokančios visuomenės kūrimo* pradžia. Šis pokytis liudija, jog įvyko reikšminga antropologinės koncepcijos ir postmodernios politinės teorijos santykio rekonstrukcija. Remdamasis šia postmoderniaja paradigmine prieiga, Radžvilas (2011) daro išvadą, kad mokymo(si) politiką konstituoja pamatiniai besimokančiojo erdvės principai (*atvirumas, prieinamumas, inovatyvumas*), sukuriantys sąlygas laisvam mąstymui, atviram mokymui(si), kuris galėtų tapti naujo tipo mokymo(si) aplinkos pagrindu. Tokiu būdu galima pažymėti, kad mokymo(si) aplinkos kaitos prielaidos siejamos su antropologinės koncepcijos reprezentacija, atskleidžiančia besimokančiojo prigimtį, savitą mokymo(si) kultūrą.

Aiškinantis mokymo(si) aplinkos kaitos procesų esmę, ryškėja sistemingumo (*sinergetikos*) teorija, kai legitimuojama mokymo(si) procesų rekonstrukcija. Ji įgauna institucinę, normatyvinę galią ir pati gali formuoti savas interpretacijų teisingumą laiduojančias





teorijas. Tokiu būdu kuriamos mokymo(si) aplinkos kaitos politiką interpretuojančios meta-analitinės (prasminių kontekstų, hermeneutikos) teorijos. Pastaruoju aspektu itin svarbi Valantiejaus (2012) minima socialinė epistemologija, brandinanti sistemingas pastangas suprasti žmogaus mokymosi prigimtį besikeičiančioje visuomenėje (Berger, Luckmann, 1999) ir apibrėžti naujai konceptualizuojamą mokymosi aplinkos kaitos politikos viziją.

Kadangi mokymo(si) aplinkos kaitos politikos procesai analizuojami bendrame švietimo sistemos politinių pokyčių kontekste, jie interpretuojami remiantis konstruktyvizmo ir rekonstruktyvizmo teorijomis. *Rekonstruktyvizmas* leidžia mokymo(si) aplinkos kaitos politiką legitimuojančių koncepcijų reikšmes aiškinti šiuolaikinių švietimo politikos pokyčių kontekstuose ir tuo remiantis ieškoti praktiškojo, taikomojo pagrindo. Siekiant surasti rekonstrukcinį pagrindą esamai situacijos kaitai konceptualizuoti, nuosekliai peržiūrimos visos svarbiausios nūdienos mokymosi aplinkos reiškinių (*e. švietimo politika ir strategija, inovatyvumas mokymo(si) procese, atvirieji mokymo(si) ištekliai ir socialinė tinklaveika, e. kompetencija lyderystei mokyme(si)*) ir nustatoma jų sąveika su sisteminiais pokyčiais, vykstančiais švietime kaip socialinėje sistemoje.



2 pav. Mokymo(si) aplinkos kaitą įprasminančių teorinių prieigų modelis (S. Neifachas, 2013).

Taikomos *konstruktyvaus* postmodernizmo idėjos, kurios leidžia mokymo(si) aplinkos kaitos tikrovę pažinti tiek per racionalų–empirinį, tiek ir emocinį–refleksinį supratimą, į praktiką apeliuojant kaip „sveiku protu“ grindžiamą sferą. Kuriant mokymo(si) aplinkos kaitos politiką įprasminančią teoriją, remtasi samprata, jog kiekviena socialinė, viešosios politikos teorija grindžiama tokiomis priegomis: postmodernistine globalizacijos procesų samprata, konstruktyvaus ir rekonstruktyvaus procesualumo suvokimu, sistemingumo (sinergetikos), determinizmo principais bei juos lydinčiais teoriniais standartais.

Pagrindžiant mokymo(si) aplinkos kaitos politikos pagrįstumą, taikomos *realistinės sociologijos teorijos*, kurios leidžia paaiškinti šios sistemos daugiafunkcinius ryšius su žiniomis grindžiamos visuomenės koncepcijos prasmėmis bei jų realiu funkcionavimu socialinėje (mokymosi) realybėje. Realistinės mikrosociologijos paradigmu pagrindu išryškėja mokymo(si) aplinkos kaitos metarefleksiniai ryšiai su personalizavimo (į mokinių orientuotu) fenomenu, kurio sampratos iš esmės rekonstruoja šiuolaikinio mokymo(si) vadybinį kontekstą (Bourdeu, Passeron, 1997).

Atliekant mokymo(si) aplinkos kaitos analizę švietimo politikos kaitos procesuose, remtasi *postmodernios vadybos socialine filosofija* ir *globalizacijos metodologija*. Globalizavimosi procesų aiškinime mokymo(si) aplinkos kaita gali būti suprasta, kaip atvira (disipatinė) sistema, kuri glaudžiai sąveikauja su švietimo pokyčių konstruktyviu valdymu.

Taikoma *postmodernios vadybos institucionalizavimo paradigma*, kurios požiūriu (Immergut, 1998) mokymo(si) aplinka, kaip socialinė ekosistema, formuojasi institucionalizuotoje daugiakultūrinėje (multikultūrinėje), (mokinių subkultūros) terpėje, kuri pagrįsta mokinių socialinės ir kultūrinės tapatybės samprata (Bronfenbrenner, 1971; Woodhead, 1990; Corsas, 1997). Tokios paradigmos kontekste išsigrūnina šiuolaikinio mokymo(si) fenomenas, kuris reiškiasi žiniomis grindžiamos visuomenės aplinkoje, kaip mikroterpėje, kuri vėl naujai formuoja šiuolaikinio mokymo(si) socialinį–kultūrinį–politinį kontekstą. Interpretuojant mokymo(si) aplinkos kaitos reiškinių, bandoma taikyti socialinės humanitarikos suponuotas valdymo koncepcijas, kurios susiformavo globalių švietimo pokyčių sampratoje per realybės pojūčio paradigmą.

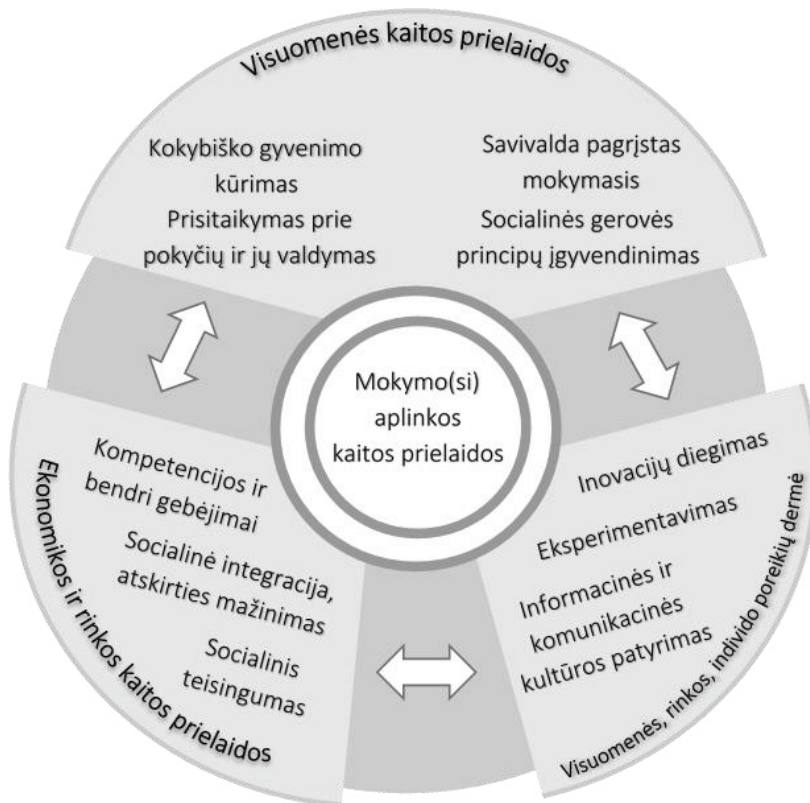
Taigi, apibendrinant, galime teigti, kad pasirinktos metodologinės priegos (metodologinės nuostatos) adekvačios tiriamojo objekto orientacijai: remiamasi postmodernistinės filosofijos požiūriu į mokymo(si) aplinką veikiama kokybinių tyrimų metodologiniais principais: galimybe „interpretuoti socialines–politines prasmes“ ir diskutuoti apie mokymo(si) aplinkos kaitos politikos prasmę“ (Kardelis, 2005; Valantiejus, 2007, 2012; Katiliūtė, 2008).

### **Politinės mokymo(si) aplinkos kaitos prielaidos**

Mokymo(si) aplinka, kaip tyrimų sritis ir objektas, yra tarpdisciplininė ir priskiriama skirtingoms tyrimų tradicijoms. Didžiausia mokymo(si) aplinkos tyrimų tradicijos sritis yra studijos, tyrimų ataskaitos, kurios apibrėžia mokymo(si) politikos kaitos prielaidas bei kryptis. Lietuvoje P. Jucevičienė (2002, 2010), D. Lipinskienė (2002), V. Brazdeikis (2009), R. Bartaševičius (2012) analizavo mokymo(si) aplinką. Mokslininkų įžvalgos išryškino rūpimas jos tipologijos, ypatumų, fizinių bei socialinių aspektų sritis. Mokymosi aplinkos tipologijos buvo analizuojamos ir kitose šalyse (Dumont, Istance, Benavides, 2010, cit. pagal Bartaševičius, 2012, p. 2). Visi šie tyrimai ypač pabrėžia transformacijos etapą, kuris išreiškė jos kaitos politines prielaidas (3 pav.).



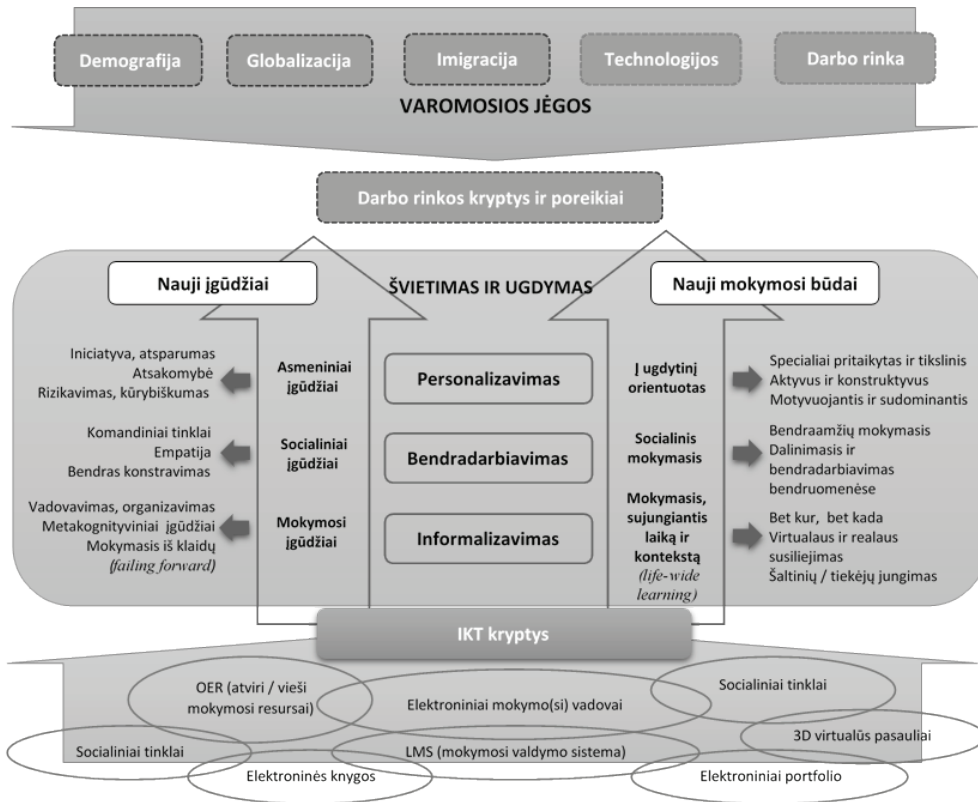
G. M. Linkaitytė, L. Žilinskaitė (2008) nagrinėjo *pirmą priedaidą*, susijusią su UNESCO iniciatyva reformuoti švietimo sistemą pagal *mokymosi visą gyvenimą principą*. Mokslininkės teigė, kad jis grindžiamas filantropiniais (humanistiniais), neoliberalizmo principais, orientuotais į kokybiškesnio gyvenimo kūrimą ir prisitaikymą prie pokyčių bei jų valdymą (Field, 2001), savivalda pagrįstą mokymąsi ((Borg, Mayo, 2005; Rubenson, Beddie, 2004),(Linkaitytė, Žilinskaitė, 2008, p. 45)). Mokymo(si) aplinkos kaita buvo formuojama remiantis žinių visuomenės ir mokymosi visą gyvenimą sąvokomis. Mokymosi pagrindą sudarė *personalizavimas, bendradarbiavimas ir informalizavimas*. Šie terminai nėra nauji švietimo ir ugdymo srityse, tačiau jie tapo pagrindiniu mokymo ir mokymosi organizavimo principu. Todėl pagrindinė mokymosi paradigma yra apibūdinama, kaip mokymasis visą gyvenimą ir mokymasis, sujungiantis laiką ir kontekstą. Ją formuoja visur prieinamos informacinės ir komunikacinės technologijos. Tokiu būdu „Mokymosi visą gyvenimą“ (2000) memorandumas apibūdino pastangas apimti platesnes žmonių turimų žinių sritis, pasižymėjo nauju susidomėjimu mokymo(si) procesu, labiau vertinusi socialinės gerovės valstybių skelbiamą lygių galimybių, prieinamumo principų įgyvendinimą, antra vertus, privalėjusiu atlikti stebėsenos ir vertinimo funkciją valstybei ir visuomenei nuolat reformuotis ir modernizuotis (Fullan, 1998).



3 pav. Mokymo(si) aplinkos kaitos prielaidos (S. Neifachas, 2013).

*Antroji prielaida* siejama su *ekonomikos plėtra*. Pokyčiai ekonomikos pasaulyje traktuojami, kaip orientacija į inovatyvių galimybių paiešką ir jų panaudojimą. Tai reiškia, kad siekiant patenkinti vartotojo poreikius reikėjo ieškoti naujų edukacinių strategijų (Janiūnaitė, 2004). OECD ir Europos Sąjungos organizacijos pradėjo kurti strategijas ir priemones, nustatant, į kokias kompetencijas, įgūdžius švietimo sistema turėtų orientuotis (ES rekomendacijos dėl mokymosi visą gyvenimą bendrųjų gebėjimų, 2006). Tuo pačiu metu dėl greitai vykstančios technologijų pažangos ir dėl struktūrinių pokyčių Europos darbo rinkose, susijusių su demografiniais pokyčiais, globalizacija ir imigracija, svarbesni tapo bendrieji ir universalūs įgūdžiai. Šie įgūdžiai turėtų padėti piliečiams mokytis visą gyvenimą, lanksčiai reaguoti į pasikeitimus, tapti ugdytiniais, kurie geba savo iniciatyva plėtoti kompetencijas, aktyviai mokytis ir orientuotis darbo aplinkos pokyčiuose.

Analizuodamos mokymosi visą gyvenimą įgyvendinimo perspektyvą (4 pav.) G. M. Linkaitytė, L. Žilinskaitė (2008) išskyrė *socialinio teisingumo švietime kontekstą*. Buvo prabilta apie socialinę integraciją, atskirties mažinimą, asmeninį (personalizuotą) mokymąsi. Dėl padidėjusio pokyčių tempo buvo aktualizuoti *bendrieji, universalieji ir horizontalieji (cross-cutting) įgūdžiai*, kurie leido piliečiams lanksčiai ir aktyviai reaguoti į mokymo(si) pokyčius. Problemų sprendimas, refleksija, kūrybiškumas, kritinis mąstymas, mokymasis mokytis, rizikavimas, bendradarbiavimas ir verslumas tapo pagrindinėmis kompetencijomis, reikalingomis sėkmingam gyvenimui europietiškoje visuomenėje. Tuo tarpu matematikos, verbaliniai, moksliniai ir skaitmeniniai gebėjimai išliko pagrindiniai sėkmingam dalyvavimui visuomenės gyvenime, jie tapo vis svarbesni tam, kad piliečiai geriau suprastų ir žinotų apie natūralią ir socialinę aplinką, kurioje jie gyvena, kas jiems suteiks galimybę naujai susitelkti ties gamta, sveikata ir piliečių kompetencijomis.



#### 4 pav. Konceptualioji mokymosi visą gyvenimą įgyvendinimo perspektyva.

Šaltinis: sudaryta straipsnio autoriaus pagal „Europa 2020“ strategiją (Europos komisija, 2010).

Analizuodamos mokymosi visą gyvenimą įgyvendinimo perspektyvą (4 pav.) G. M. Linkaitytė, L. Žilinskaitė (2008) išskyrė *socialinio teisingumo švietime kontekstą*. Buvo prabilta apie socialinę integraciją, atskirties mažinimą, asmeninį (personalizuotą) mokymąsi. Dėl padidėjusio pokyčių tempo buvo aktualizuoti *bendrieji, universalieji ir horizontalieji (cross-cutting) įgūdžiai*, kurie leido piliečiams lanksčiai ir aktyviai reaguoti į mokymo(si) pokyčius. Problemų sprendimas, refleksija, kūrybiškumas, kritinis mąstymas, mokymasis mokytis, rizikavimas, bendradarbiavimas ir verslumas tapo pagrindinėmis kompetencijomis, reikalingomis sėkmingam gyvenimui Europietiškoje visuomenėje. Tuo tarpu matematikos, verbaliniai, moksliniai ir skaitmeniniai gebėjimai išliko pagrindiniai sėkmingam dalyvavimui visuomenės gyvenime, jie tapo vis svarbesni tam, kad piliečiai geriau suprastų ir žinotų apie natūralią ir socialinę aplinką, kurioje jie gyvena, kas jiems suteiks galimybę naujai susitelkti ties gamta, sveikata ir piliečių kompetencijomis.

*Trečioji prielaida* susiformavo rengiant Mokymosi visą gyvenimą memorandumą (2000). Jame mokymo(si) aplinka tapo *įtraukiančiu* (aktyvaus pilietiškumo principas), *inovacijų diegimo ir eksperimentų lauku* (socialinės integracijos ir įsidarbinamumo principas), *naujosios informacinės ir komunikacinės kultūros patyrimo* (asmeninės pilnatvės

*principas sritimi*. Tokiu būdu buvo išlaikomas balansas tarp kintančios ekonomikos bei kintančios socialinės aplinkos. Besimokantis individas buvo įgalintas kurti individualią, savaiminį mokymąsi skatinančią aplinką, integruotis į ją supančią kintančią aplinką (Linkaitytė, Žilinskaitė, 2008). Vystantis IKT, *personalizuotas mokymasis ir individuali mentorystė* tapo realybe ir mokytojai turi būti parengti taip, kad išnaudotų priemones, kad palaikytų specialiai pritaikytus mokymosi būdus ir patirtis, kurie motyvuoja ir sudomina, bet tuo pačiu ir yra veiksmingi, aktualūs ir keliantys iššūkius.

Taigi mokymo(si) aplinkos kaitos sąlygas XXI a. pradžioje nulemia nauji iššūkiai: *mokymo(si) aplinkos administravimo reforma* (daugiau lankstumo, besimokančiųjų atsakomybės, veiksmingumo, artimumo besimokančiųjų poreikiams); *mokymo(si) turinio (curriculum) decentralizavimas* (švietimo ir profesinio sektorių partnerystė, inovatyvūs mokymo(si) metodai ir strategijos, patirtinis mokymasis). A. Raipos (2012), J. Buškevičiūtės (2011) pastebimu, naujajai viešajai vadybai evoliucionuojant į naująjį viešąjį valdymą, reikėjo modernizuoti administracinės politikos formavimo modelius, panaudojant naujus kokybinius standartus, kuriant sprendimų priėmimo ir įgyvendinimo taisykles, nes dabartinė viešosios politikos įgyvendinimo analizė gerokai praplėtė įgyvendinimo problemų tyrimo ir dalyvavimo lauką, orientuojantis į naujas viešojo valdymo decentralizavimo, piliečių dalyvavimo plėtros kryptis, humanizuojant esminius valdymo sprendimų priėmimo ir įgyvendinimo procesus (Buškevičiūtė, Raipa, 2011, p. 17–26).

R. Weberio (2006) teigimu, ekonominė globalizacija, visą pasaulį apimantys migracijos procesai ir medijos raida paskatino pasaulinės visuomenės formavimąsi, kurioje regime naujas mokymo(si) kultūros raiškos formas, labai *kūrybingą inovacinę kultūrinę praktiką, mokymo(si) proceso organizacinę kompetenciją (užtikrina finansiniu ir erdviu požiūriu vienodas galimybes priėti prie pakankamo kiekio virtualiųjų, nuotolinių mokymosi aplinkų bendrojo ugdymo sektoriuje)*. Tokiu būdu autorius plėtoja naujos mokymo(si) aplinkos politikos sampratą (5 pav.), labiau pabrėžiančią tarpininkavimą ir siekiančią mokymo(si) proceso dalyvių įgaliojimo, gerbiančią skirtybes, pasižyminčią parengtimi patirti nauja, eksperimentuoti.

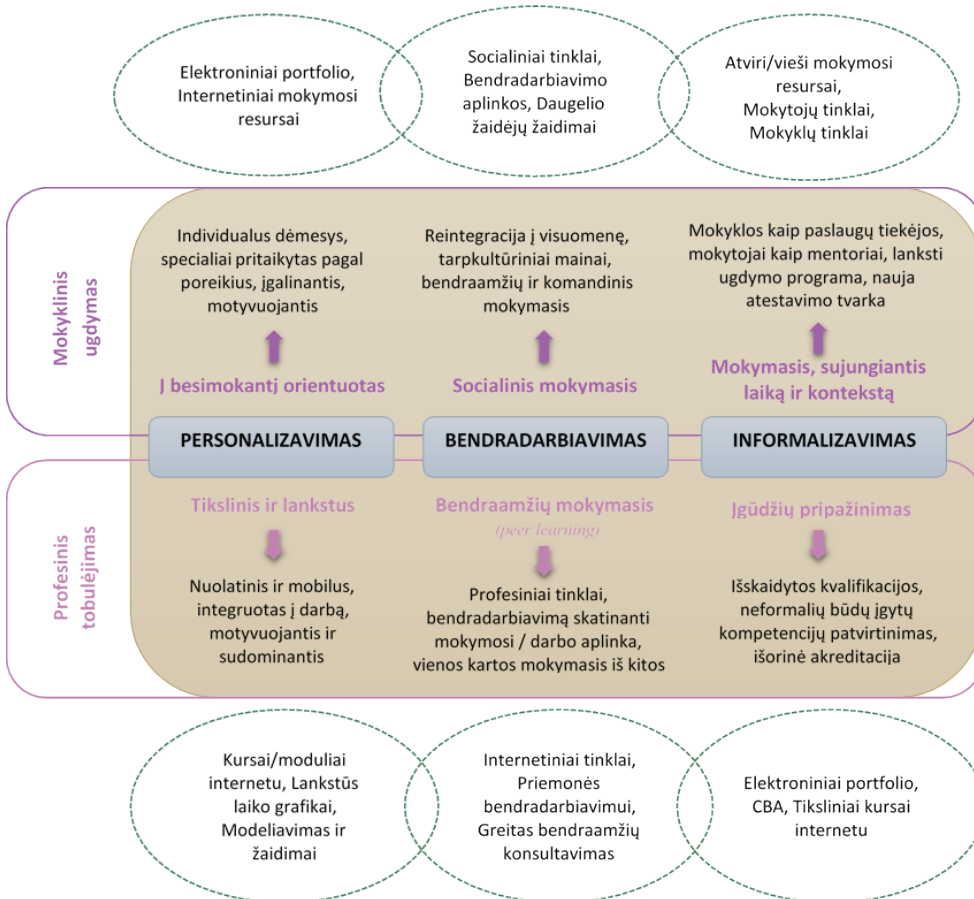
*Besikeičiant mokymo(si) sistemoms (iš pozityvistinės į konstruktyvistinę)*, turėjo keistis ir *vertinimo strategijos ir mokymo programos*, o svarbiausia, *tradicinės švietimo ir ugdymo įstaigos* – mokyklos, mokymo paslaugų tiekėjai, kurie *turės keisti savo vietą atsirandančiame mokymosi kontekste*. Jie turės eksperimentuoti, taikant naujus mokymo ir mokymosi formatus ir strategijas, kad galėtų pasiūlyti aktualias, efektyvias ir kokybiškas mokymo(si) patirtis ateityje, pagrįsti savarankišką, nuotolinį, tinklinį, mokyklos sienas peržengiantį mokymąsi (Geros mokyklos koncepcija, 2013), reaguoti į individualius ugdytinių poreikius ir besikeičiančius darbo rinkos reikalavimus.

Tokiu būdu išryškėja dar vienas mokymo(si) aplinkos kaitos vektorius – *Geros mokyklos koncepcija (2013)*, kurioje konceptualiai *modeliuojamos* moderniausios mokymosi *technologijos, projektuojamas* šiuolaikinio mokinio gyvenimo būdas ir *tenkinami* visuomenės *poreikiai*. Ekspertai (J. Ruškus, V. Jonynienė, R. Želvys, V. Bacys, B. Simonaitienė, A. Murauskas, V. Targamadžė), vykdydami ES SF projektą „Kokybės vadybos stiprinimas bendrojo lavinimo mokyklose (modelių kūrimas)“, pristatė ateities mokymo(si) kaitos tendencijas. Šis modelis visų švietimo politikos strategų laikomas skėtiniu, orientuotu į švietimą kiekvienam, t. y. personalizuotą, suasmenintą ugdymą ir mokymą(si) pripažįstant, kad kiekvienas turi skirtingą patirtį, siekius ir mokosi skirtingais būdais. Koncepcijoje



plėtojama mokymo(si) iš elektroninių šaltinių ir virtualaus pažinimo idėja, suvokiama patyriminio mokymosi svarba (Geros mokyklos koncepcija, 2013, p. 2).

Akivaizdu, kad mokymo(si) politikos sritys ir ribos transformuojasi. Pastaruoju metu, modernėjant visuomenei, konceptualiuoju lygmeniu išryškėja bendra mokymo(si) aplinkos kūrimosi perspektyva – nuo mokymo(si) visiems pereinama prie mokymo(si) kiekvienam (Geros mokyklos koncepcija, 2013). Mokymo(si) aplinkos kaitos tikslai, išsakomi įvairiose Europos Sąjungos direktyvose, strategijose, programose, skatina gerinti mokymo(si) aplinką lanksčių mokymosi formų ir būdų plėtros, mokymo(si) technologijų kūrimo srityse. Lietuva europinius mokymo(si) aplinkos kaitos elementus inkorporuoja į nacionalinį švietimo politikos kontekstą, numato priemones ir strateginius planus, revizuoja laiko patikrintas konceptualiąsias švietimo koncepcijos idėjas. Atsižvelgiant į nacionalinės švietimo reformos pamokas ir siekiant adekvačiai reaguoti į kontekstines, dinamiškai kintančias socialines, ekonomines, politines, normatyvines aplinkybes, generuojamos dinamiškos ir atviros mokymo(si) aplinkos, siūlomi inovaciniai, besimokančiuosius stimuliuojantys, praturtinantys aplinką, instrumentai – mokymo(si) politika nacionaliniu lygmeniu skatina mokinių bei mokytojų lyderystę, mokymo(si) dialogą ir susitarimo kultūrą.



### 5 pav. Naujos mokymo(si) aplinkos politikos kontūrų brėžtis

Šaltinis: sudaryta straipsnio autoriaus pagal „Europa 2020“ strategiją (Europos komisija, 2010).

## Išvados

Apibendrinus atlikto tyrimo rezultatus, suformuluotos šios pagrindinės išvados:

- Remiantis bendraisiais ir specialiaisiais mokymo(si) aplinkos kaitos teorijos pagrindais ir mokslinėje literatūroje egzistuojančiais teoriniais požiūriais, buvo konceptualizuota ir išgryninta metodologinė prieiga, skirta mokymo(si) aplinkos kaitos politikos procesams nagrinėti. Tai padėjo mums atskleisti mokymo(si) aplinkos sąvokos kontekstualumą. Mokymo(si) aplinka suprantama, kaip fizinė erdvė, kurioje vyksta mokymasis, realizuojama pedagogo ir besimokančiojo santykių sistema, įgalinanti asmenį mokytis, naudojant įvairias priemones rinkti ir interpretuoti informaciją. Pasikeitus mokymosi paradigmai, aplinka virto nepertraukiamu edukaciniu procesu, suteikiančiu kiekvienam žmogui žinių, prasių, gebėjimų kurti mokymosi visą gyvenimą perspektyvą. Tokiu būdu išskiriamos išvestinės mokymo(si) aplinkos dimensijos: *daugiafunkcinis procesas* (dinamiška informacinė mokymosi veiklos erdvė, įgalinanti savivaldų mokymąsi); *personalizuota sistema* (formuojanti patirtinio mokymosi praktiką, laiduojanti mokinių poreikius ir lūkesčius); *besimokančiojo lygmens dimensija* (orientuota į individualius mokymosi tikslus, gebėjimus); *priemonėmis turinčia aplinka* (turi tiek komponentų, kad užtikrintų galimybę taikyti įvairius mokymosi stilius (formalų, neformalų, savaiminį), informacines ir komunikacines technologijas; *besimokančiųjų socialinį dalyvavimą įteisinanti sistema* (funkcionalumas gali būti užtikrinamas tik pasitelkiant mokinio galimybes bei mokymosi kontekstą).
- Mokslinės literatūros, kurioje aptariama paskutiniaisiais dešimtmečiais vykstančios mokymo(si) aplinkos kaitos ir naujų tendencijų raiškos politika, analizė atskleidžia, kad pastaruoju metu Europos mokymosi erdvėje plėtojamos „Kūrybinių klasių“, „Vienas kompiuteris vienam mokiniui“, „Virtualių mokymosi aplinkų“ įgalinimo mokymu iniciatyvos. Jų raiškos perspektyvos pabrėžia, kad visuomenės gyvenimo darna priklauso nuo to, kaip kiekvienas žmogus suvokia savo mokymosi galimybes, kaip geba jas palaikyti įgalinančiomis šiuolaikinėmis mokymosi technologijomis, medijomis. Naujosios tendencijos reškiasi per mokymuisi imlias, turtingas ir konstruktyvias edukacines aplinkas, kurios užtikrina mokinių mokymosi kokybę, sėkmingumą, prieinamumą, pasirinkimo galimybę. Jų raiškos kontekstų analizė leido nustatyti turinio elementus: *dinamiškos ir atviros mokymosi aplinkos kontekstą* (daugiafunkcinį, mokinių mokymąsi stimuliuojantį, aplinkos modelį); *mokymo(si) aplinkos grindžiamos IKT priemonėmis kontekstą* (skaitmenizuota tinklinė žinių visuomenė, paslaugų kūrimo ir atnaujinimo sritis, socialiniai ryšiai ir lanksčios mokymosi galimybės, įtraukiančios mokymo(si) aplinkos); *inovatyvaus ir kūrybiško mokymosi kontekstą* (sužadinamas mokinių kūrybinis mąstymas, aktyvaus mokinio vaidmens ir koordinuojančio mokytojo raiškos perspektyva, mokymo(si) infrastruktūros plėtra).





## Literatūra

- Abowd, G. D. (2010). Classroom 2000: An experiment with the instrumentation of a living educational environment. *IBM Systems Journal*, 38 (4), 508–530.
- Argyris, Ch. et al. (1985). *Action science*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Bocconi, S., Kamylysis, P., Punie, Y. (2012). Innovating teaching and learning practices: key elements for developing Creative Classrooms in Europe. *eLearning Papers*, 30, 1–13.
- Barr, R. B., Tagg, J. (2010). From teaching to learning – a new paradigm for undergraduate education. *Change*, 27 (6), 12–25.
- Bartaševičius, R. (2012). Mokymo(si) aplinka XXI amžiuje. *Švietimo problemos analizė*, 7 (71), 1–8.
- Bendrieji visą gyvenimą trunkančio mokymosi gebėjimai: Europos orientaciniai matmenys* (2006). Liuksemburgas: Europos Bendrijų oficialiųjų leidinių biuras.
- Beslay, L., Punie, Y. (2002). The virtual residence: Identity, privacy and security. *The IPTS Report. Special Issue on Identity and Privacy*, 67, 17–23.
- Borg, C., Mayo, P. (2005). The EU Memorandum on lifelong learning. Old wine in new bottles? *Globalisation, Societies and Education*, 3 (2), 203–225.
- Bottino, R. M. (2004). The evolution of ICT-based learning environments: Which perspectives for the school of the future? *British Journal of Educational Technology*, 35 (5), 553–567.
- Brazdeikis, V. (2009). Informacinėmis ir komunikacinėmis technologijomis papildytų edukacinių aplinkų kaita. *Informacijos mokslai*, 50, 57–63.
- Bulajeva, T., Duoblienė, L. (2009). *Lietuvos švietimo politikos transformacijos*. Vilnius: VU leidykla.
- Buškevičiūtė, J., Raipa, A. (2011). Sprendimai šiuolaikinio viešojo valdymo evoliucijoje. *Viešoji politika ir administravimas*, 10 (1), 17–26.
- Cibulskas, G., Žydžiūnaitė, V. (2012). *Lyderystės vystymosi mokykloje modelis*. Monografija. Vilnius: Švietimo aprūpinimo centras.
- Conole, G. (2010). Learning design – Making practice explicit. *Connect Ed 2010: 2<sup>nd</sup> International conference on Design Education, 28 June – 1 July 2010*. Sydney: Australia.
- De Kock, A., Slegers, P., Voeten, J. M. (2004). New learning and the classification of learning environments in secondary education. *Review of Educational Research*, 74 (2), 141–170.
- Dixon, B., Tierney, S. (2012). *Bring your own device to school*. Retrieved from <https://www.palnet.edu.au/artefact/file/download.php?file=74633&view=44>.
- Dudzinskienė, R. (2007, 2010). *Inovatyvių mokymo(si) metodų ir IKT taikymas*. Vilnius: Ugdymo plėtotės centras.
- Ferrari, A., et al. (2009). *Innovation and creativity in education and training in the EU Member States: Fostering creative learning and supporting innovative teaching*. Institute for Perspective Technological Studies.
- Field, J. (2001). Lifelong education. *International Journal of Lifelong Education*, 20 (1), 3–15.
- Fullan, M. (2010). *All systems go: The change imperative for whole system reform*. Corwin.
- Fullan, M. (2011). Whole system reform for innovative teaching and learning. In Microsoft – LTL Research. *Innovative Teaching and Learning Research: 2011 finding and implications*, 30–39.
- Geros mokyklos koncepcija*. Projektas. (2013). Nacionalinė mokyklų vertinimo agentūra. Vilnius. Prieiga internete: [www.nmva.lt](http://www.nmva.lt)

- Jarvis, P. (2001). *Mokymosi paradoksai*. Kaunas: VDU leidykla.
- Janiūnaitė, B. (2004). *Edukacinės inovacijos ir jų diegimas*. Kaunas: Technologija.
- Jucevičienė, P. (2007). *Besimokantis miestas*. Monografija. Kaunas: Technologija.
- Jucevičienė, P. ir kt. (2010). *Universiteto edukacinė galia*. Atsakas XXI amžiaus iššūkiams. Kaunas: Technologija.
- Katiliūtė, E. (2008). *Švietimo politika ir jos tyrimo metodologija*. Kaunas: LKKA.
- Kuhn, T. (2003). *Mokslo revoliucijų struktūra*. Vilnius: ALK leidykla.
- Lave, J., Wenger, E. (1991). *Situated Learning – Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press. New York.
- Law, N., Yuen, A., Fox, R. (2011). *Educational innovations beyond technology – Nurturing leadership and establishing learning organization*. New York.
- Lipinskienė, D. (2002). *Edukacinė studentą įgalinanti aplinka*. Daktaro disertacija (Socialiniai mokslai, edukologija). Kaunas: KTU leidykla.
- Lietuvos pažangos strategija „Lietuva 2030“*. Prieiga per internetą: <http://www.Lietuva2030.lt>
- Linkaitytė, G. M., Žilinskaitė, L. (2008). Mokymosi visą gyvenimą idėjos įgyvendinimo perspektyva Lietuvoje. *Pedagogika*, 89, 45-51.
- Lietuvos Respublikos Švietimo įstatymas* (2011). Vilnius: Švietimo aprūpinimo centras.
- Lietuvos švietimo raidos strategija 2013–2022*. (2013). Vilnius: Švietimo aprūpinimo centras.
- Loveless, A. (2008). Creative learning and new technology? *Creative Learning*. London.
- Mesonis, G. (2010). *Konstitucijos interpretavimo metodologiniai pagrindai*. Vilnius: Registrų centras.
- Melnikas, B. ir kt. (2011). *Europos Sąjunga: plėtros procesai*. Vilnius: VGTU Technika.
- Melnikas, B. (2013). *Žiniomis grindžiamos visuomenės kūrimas: globalizacija, darni plėtra, ekonominiai sprendimai*. Vilnius: VU leidykla.
- Mokymosi visą gyvenimą memorandumas. ES*. (2000). Briuselis.
- Morgan, G. (2005). *Images of organization*. Sage Publications.
- Neifachas, S. (2011). Švietimo politikos kaita: priešmokyklinio ugdymo vadybos funkcijų kontekstualizavimasis. *Švietimas: politika, vadyba, kokybė*, 1 (7), 29–43.
- Neifachas, S., Rudanov, A. (2013). Studijų aplinka kaip teisinė kategorija. *Švietimas: politika, vadyba, kokybė*, 3 (15), 28–42.
- Neifachas, S., Paurienė, V. (2013). Mokinių mąstymo gebėjimų ugdymas. *Švietimo problemos analizė*, 12 (98), 1–12.
- Pečiuliauskienė, P., ir kt. (2013). *Z karta: kūrybingumas ir integracija*. Monografija. Vilnius: Edukologija.
- Raipa, A. ir kt. (2012). *Modernus viešasis valdymas*. Kolektyvinė monografija. Kaunas: Vitae litera.
- Rubenson, K., Beddie, F. (2004). Policy formation in adult education and training. *Dimensions of adult learning: Adult education and training in a global era* / ed. G. Foley. Berkshire: Open University Press.
- Šiaučiukėnienė, L. ir kt. (2011). *Didaktikos teorija ir praktika*. Kaunas: Technologija. Vaišvila, A. (2000, 2004, 2009). *Teisės teorija*. Vilnius: Justitia.



## Summary

### **POLICY OF CHANGES IN THE TEACHING AND LEARNING ENVIRONMENT: PRECONDITIONS FOR NEW TRENDS AND MANIFESTATION CONTEXTS**

**Sergejus Neifachas**

*Lithuanian University of Educational Sciences, Lithuania*

The research deals with theoretical and methodological policy-making problems with regard to changes in the teaching and learning environment. In the conditions of the rapidly globalizing world and in the course of change processes in education the learners' community encounters new challenges. Emerging trends of lifelong learning necessitate to conceptually rethink and theoretically ground goals and objectives of the policy of changes in the teaching and learning environment, arising to the system of education, draw new or revise guidelines of the strategy of its formation and implementation. Looking for new ways of formation and implementation of policy of changes in the teaching and learning environment, it is particularly important to fully perceive the context of its functioning, to adequately assess the type and scope of new objectives arising to it, and to reflect on contexts of manifestation of new trends in the teaching and learning policy. The article deals with issues of the policy of changes in the teaching and learning environment in two key aspects. First, it is aimed to disclose links between theoretical discourse and the current policy of the teaching and learning environment, demonstrating how the postmodern shift in education transforms the conceptual model of the teaching and learning environment. Second, it is sought to discuss the state of the current discourse on changes in the teaching and learning environment in Europe and Lithuania, analysing how various preconditions for changes function in the public domain of the educational policy and in the educational area, and the type and content of their manifestation. The shift of scientific thinking to the area of narration about change processes visualized the discursive narrative. This originates from the refusal of essentialist concepts of politics, which directly led to political deconstruction-reconstruction procedures of changes in the teaching and learning environment.

**Key words:** discourse, policy of changes, contextual analysis, educational environment of teaching and learning, new trends, praxeology, educational policy.

*Received 02 December 2014; accepted 24 December 2014*



**Sergejus Neifachas**

PhD., Associate Professor, Lithuanian University of Educational Sciences, Department of Childhood Studies, 39 Studentų Street, LT-08106 Vilnius, Lithuania.

E-mail: [sergejus.neifachas@leu.lt](mailto:sergejus.neifachas@leu.lt)