

TYRIMO ATASKAITA

**„Kultūrinio ugdymo poveikis ugdymo procesui, remiantis
vizualinio mąstymo strategija ugdant mokinių kritinio ir
kūrybinio mąstymo įgūdžius“**

Užsakovas: MO muziejus

2026
Anthropos

1. ĮŽANGA	3
Metodologija	3
2. TYRIMO REZULTATŲ SANTRAUKA	6
3. KIEKYBINIS POVEIKIO MATAVIMAS: MOKINIŲ ANKETINĖ APKLAUSA	10
3.1. TYRIMO METODIKA	10
3.2. TYRIMO REZULTATAI	14
3.2.1. Bendrosios charakteristikos	14
3.2.2. Imčių struktūros palyginimas	14
3.2.3. MO programos vertinimas	15
3.2.4. Savęs pažinimas	19
3.2.5. Savijauta klasėje	20
3.2.6. Programos integracija į ugdymo procesą	22
3.3. KOMPETENCIJŲ UGDYMAS	24
3.3.1. Kritinis mąstymas	24
3.3.2. Kūrybiškumas	32
3.3.3. Bendravimas ir bendradarbiavimas	38
3.3.4. Programos poveikio kompetencijoms apibendrinimas	43
4. KOKYBINIS POVEIKIO MATAVIMAS: DVIEJŲ MOKYKLŲ ATVEJAI	44
4.1. Mokinių įžvalgos iš fokus grupių ir refleksinių sesijų su edukatore	48
4.1.1. Mokyklos A fokus grupė: veiklos, iššūkiai ir projekto vertinimas	48
4.1.2. Mokyklos B fokus grupė: veiklos, iššūkiai ir projekto vertinimas	49
4.1.3. Poveikis mokinių akimis: Kūrybiškumo kompetencija	50
4.1.4. Poveikis mokinių akimis: Kritinio mąstymo kompetencija	52
4.1.5. Poveikis mokinių akimis: bendravimo ir bendradarbiavimo kompetencija	53
4.1.6. Poveikis mokinių akimis: Kitos kompetencijos	55
4.2. Mokytojų įžvalgos	60
4.2.1. Poveikis mokiniams/-ėms/-*: naujos praplečiančios akiratį patirtys	60
4.2.2. Poveikis mokiniams/-ėms/-*: kūrybiškumo kompetencija	61
4.2.3. Poveikis mokiniams/-ėms/-*: kritinio mąstymo kompetencija	61
4.2.4. Poveikis mokiniams/-ėms/-* : bendravimo ir bendradarbiavimo kompetencijos	62
4.2.2. Poveikis mokytojams: naujos praplečiančios akiratį patirtys	65
4.2.3. TŪM projektų iššūkiai: neigiama įtaką bendrajam ugdymo procesui, paauglystė, ir mažesnis pasiekiamumas kitakalbiam mokiniams/-ėms/-*	65
4.2.4. Mokytojų pasiūlymai: struktūriniai ir organizaciniai sprendimai	68
4.2.5. Tėvų atsiliepimai	69
5. IŠVADOS	71
PRIEDAI	75

1. IŽANGA

Šis tyrimas yra dalis platesnės Lietuvos kultūros tarybos iniciatyvos įvertinti kultūrinio ugdymo poveikį ugdymo procesui. Tyrimo prielaida – kultūra ir menas nėra tik estetinis patyrimas, bet ir instrumentas, galintis ugdyti esmines XXI amžiaus kompetencijas: kritinį mąstymą, kūrybingumą, bendravimo ir bendradarbiavimo gebėjimus bei emocinį intelektą. Kultūros poveikio socialiniam kapitalui tyrimai dažnai susiduria su metodologiniais iššūkiais – duomenų stoka, mažomis imtimis ir sunkiai išmatuojamais ilgalaikiais efektais. Šis tyrimas siekia prie tokių iššūkių sprendimo prisidėti tiek metodologiniu, tiek empiriniu požiūriu.

Tyrimo objektas – MO muziejaus vykdyta kultūrinio ugdymo programa Kauno miesto mokyklose, kurioje dalyvavo apie 500 devintų ir dešimtų klasių mokinių iš 22 klasių. Mokiniai/-ės/¹ programoje dalyvavo 24 akademinių valandų užsiėmimuose su MO muziejaus edukatoriais/-ėmis/*. Programos pagrindas – Vizualinio mąstymo strategija (VMS), tarptautinėje praktikoje plačiai taikomas kultūrinio ugdymo metodas, kurį sukūrė psichologė Abigail Housen ir MoMA muziejaus edukatorius Philipas Yenawine'as. Metodo esmė – pasitelkiant meno kūrinius ir tris atvirus klausimus („Kas vyksta šiame paveiksle?“, „Ką matai, kad taip sakai?“, „Ką dar pastebi?“) sudaryti sąlygas mokiniams/-ėms/-* savarankiškai stebėti, interpretuoti ir diskutuoti. Mokytojas/-a/-* ar edukatorius/-ė/-* šiame procese atlieka fasilitatoriaus/-ės/-* – o ne informacijos teikėjo – vaidmenį: perfrazuoja mokinių mintis, susieja skirtingas interpretacijas ir palaiko atvirą diskusiją, kurioje nėra teisingų ar neteisingų atsakymų. VMS metodas ugdo ne tik vizualinį raštingumą ir kalbinę saviraišką, bet ir gebėjimą argumentuoti, priimti nuomonių įvairovę bei reflektuoti savo mąstymo procesus. Taip pasitelkiant meno kūrinius, lavinamos svarbiausios XXI amžiaus kompetencijos: kritinis mąstymas, gebėjimas argumentuoti, komunikavimo ir bendradarbiavimo, kūrybingumo įgūdžiai, be to, gebėjimai atidžiai stebėti ir išklausti.

Tyrimo tikslas – remiantis kultūrinio ugdymo programą (taikant vizualinio mąstymo strategiją) išbandžiusių mokyklų patirtimi, išsiaiškinti joje dalyvaujančių mokinių požiūrį į jų kūrybinių, kritinio mąstymo ir socialinių įgūdžių pokyčius, identifikuoti kaitos apraiškas (jei tokios yra). Tyrimas prisideda prie kultūros poveikio socialiniam kapitalui įvertinimo ir kultūros daromos naudos visuomenei pagrindimo, įgyvendinant Lietuvos kultūros tarybos tikslą analizuoti kultūros ir meno procesus, darančius įtaką kultūros politikai.

Metodologija

Kiekybinis tyrimas

Tyrimas vykdytas derinant kokybinius ir kiekybinius metodus. Kiekybinė tyrimo dalis apėmė anketavimą projekto pradžioje ir pabaigoje, leidžiančią fiksuoti mokinių kompetencijų

¹ * žymima nebinarinė lytis.

pokyčius per programos laikotarpį. Mokiniai/-ės/-* anketą pildė du kartus: po pirmosios ir po paskutinės VMS užsiėmimų sesijos. Anketas administravo MO muziejaus edukatoriai/-ės/-* – programos pabaigoje mokiniai/-ės/-* gaudavo QR kodą, per kurį pasiekdavo klausimyną ir jį pildydavo skaitmenine forma. Abu klausimynai pateikiami šios ataskaitos 1 priede.

Abiejų anketų pagrindą sudarė dvi diagnostinės užduotys, atliekamos per užsiėmimą su edukatorėmis/-iais/-* ir vienodos visose klasėse bei mokyklose. Pirmoji – kūrybiškumo ir komunikacijos užduotis: mokiniai/-ės/-* per penkias minutes turėjo sugalvoti kuo daugiau pavadinimų jiems pateiktam meno kūriniai, kiekvienas/a/* rašydamas/as/* individualiai ant lapelio. Vėliau jie/jos/* buvo kviečiami savanoriškai pasidalinti savo pasiūlymais – dalyvavimas diskusijoje buvo fiksuojamas anketoje kaip atskiras įsitraukimo rodiklis. Antroji – kritinio mąstymo ir komunikacijos užduotis: per septynias minutes žiūrint į tą pačią reprodukciją mokiniai/-ės/-* turėjo užrašyti penkis objektyvius faktus ir penkis subjektyvius teiginius (nuomonę). Svarbu, kad edukatoriams buvo nurodyta neaiškinti fakto ir nuomonės skirtumo iš anksto ir nepateikti pavyzdžių iš konkretaus paveikslo – tokiu būdu pirminė anketa matuoja mokinių gebėjimą atskirti šias kategorijas dar prieš bet kokią VMS mokymą. Diskusija ir supažindinimas su šiuo skirtumu vykdavo jau po užduoties.

Anketose mokiniai/-ės/-* vertino tiek konkrečius užduočių rezultatus (pvz., kiek pavadinimų pavyko sugalvoti, kaip sekėsi atskirti faktą nuo nuomonės), tiek bendresnę savo kompetencijų lygį per tris pagrindines tyrimo sritis. Kritinio mąstymo bloke buvo klausama apie gebėjimą pagrįsti nuomonę, atskirti argumentuotą poziciją nuo nepagrįstos, apsvarstyti skirtingus variantus ir atpažinti patikimus informacijos šaltinius. Kūrybiškumo bloke – apie gebėjimą matyti iš netikėtų kampų, generuoti idėjas, įvairiai interpretuoti kūrinius ir stebėjimo bei kūrybinės iniciatyvos įpročius. Bendravimo ir bendradarbiavimo bloke – apie grupinio darbo patirtį, gebėjimą klausyti kitų, toleruoti skirtingas nuomones ir konstruktyviai dalyvauti diskusijoje. Visi šie blokai vertinti Likerto skale nuo 1 iki 5. Papildomai dešimties balų skale buvo matuojama mokinių bendra savijauta klasėje ir ryšio su bendraklasiais jausmas.

Galutinė anketa papildyta specifiniais klausimais, kurių nebuvo pradinėje: mokiniai/-ės/-* vertino, kiek VMS užsiėmimai, jų nuomone, padėjo tobulinti nuomonės argumentavimą, atskirti faktą nuo nuomonės, interpretuoti meno kūrinius iš netikėtų perspektyvų, laisviau generuoti idėjas, klausytis kitų ir dirbti komandoje. Taip pat buvo klausama, ar mokiniai/-ės/-* atrado naujų dalykų apie save, kaip vertina užsiėmimus, edukatorių darbą, užduočių aiškumą ir bendrą įsitraukimą. Mokyklose, kuriose VMS buvo integruota į lietuvių kalbos ir literatūros pamokas, papildomai klausta, ar po užsiėmimų mokiniai/-ės/-* drąsiau interpretuoja literatūros kūrinius ir apie juos diskutuoja.

Kokybinis tyrimas

Kokybinę tyrimo dalį sudarė dviejų mokyklų (Mokykla A ir Mokykla B) atvejo studija: keturi refleksinių sesijų stebėjimai dviejose klasėse kiekvienoje mokykloje, dvi fokus

grupės su dviejų klasių mokiniai/-ės/-*s Mokykloje A ir Mokykloje B bei grupinis interviu su mokytojais Mokykloje A ir du interviu su mokytojais Mokykloje B. Mokytojų interviu leido gauti išorinę stebėtojų perspektyvą – kaip pedagogės, dirbančios su tomis pačiomis klasėmis, mato mokinių kompetencijų raidą programos metu. Fokus grupės su mokiniai/-ės/-*s ir refleksijų stebėjimai leido pamatyti mokinių perspektyvą apie poveikį, kuris praplėtė anketavimo metu surinktus atsakymus. Fokus grupės leido mokiniams/-ėms/-* pastebėti ir išsakyti kitus poveikio aspektus, apie kuriuos anketose neklausama ir praplėsti supratimą apie programos daromą poveikį. Stebėjimai leido ne tik surinkti papildomos informacijos apie procesą, patirtis ir tai ko mokiniai/-ės/-* išmoko, bet ir pamatyti klasės dinamiką, edukatorės ir klasės bendravimo dinamiką, surinkti papildomus duomenis iš vykdytų užduočių.

Kokybinės medžiagos analizė atlikta teminiu kodavimu – pirminiai kodai grupuoti pagal kompetencijų kategorijas ir struktūruoti remiantis tyrimo tikslais. Mokyklos, klasių pavadinimai, mokytojų ir mokinių vardai anonimizuoti, siekiant apsaugoti tyrimo dalyvių anonimiškumą.

Tyrimą vykdė Taikomosios antropologijos organizacija „Anthropos“: Ugnė Barbora Starkutė, Kornelija Čepytė-Eivė, Brigita Čelkytė ir Giedrius Jankauskas.

2. TYRIMO REZULTATŲ SANTRAUKA

Kiekybinis tyrimas

Kiekybiniame tyrime dalyvavo 9–10 klasių mokiniai/-ės/-* iš 11 gimnazijų. Duomenys rinkti dviem etapais: prieš programą (N = 436) ir po jos (N = 368), iš viso surinktos 804-ios užpildytos anketos. Analizėje naudoti trijų kompetencijų – kritinio mąstymo, kūrybiškumo bei bendravimo ir bendradarbiavimo – įsivertinimo indeksai, taip pat analizuoti praktinių užduočių rezultatai ir mokinių tiesioginis programos poveikio vertinimas.

Bendras programos vertinimas buvo aukštas – didžioji dalis mokinių užsiėmimus vertino aukštais balais (8–10), o daugumoje tiesioginio poveikio vertinimo klausimų daugiau nei 60 % mokinių nurodė, kad programa jiems „padėjo“ arba „labai padėjo“. Pavyzdžiui, 64–70 % mokinių teigė, kad užsiėmimai padėjo pamatyti meno kūrinius iš netikėtų kampų, dirbti komandoje ar geriau atskirti faktus nuo nuomonės.

Bendras kritinio mąstymo įsivertinimo indekso vidurkis neženkiai padidėjo nuo 3,48 iki 3,61 (pokytis +0,13; $p = 0,020$). Taip pat padidėjo aukštą įsivertinimą turinčių mokinių dalis (nuo 33,6 % iki 40,4 %), o sumažėjo žemą įsivertinimą turinčių mokinių dalis (nuo 21,9 % iki 17,5 %). Praktinių užduočių analizė taip pat parodė statistiškai reikšmingus atsakymų pasiskirstymo skirtumus ($p < 0,001$), rodydama, kad po programos mokiniai/-ės/-* dažniau pateikė daugiau argumentuotų teiginių.

Kūrybiškumo įsivertinimo indekso vidurkis padidėjo nuo 3,25 iki 3,30 (pokytis +0,05), tačiau šis pokytis nebuvo statistiškai reikšmingas. Tuo tarpu praktinių užduočių rezultatai parodė reikšmingą atsakymų pasiskirstymo pokytį ($\chi^2 = 47,5$; $p < 0,001$): sumažėjo mokinių, pateikusių 1–3 idėjas, dalis ir padidėjo mokinių, pateikusių 8 ir daugiau idėjų, dalis.

Bendravimo ir bendradarbiavimo įsivertinimo indekso vidurkis padidėjo nuo 3,45 iki 3,50 (pokytis +0,05), tačiau pokytis nebuvo statistiškai reikšmingas. Taip pat nenustatyta aiškaus pokyčio mokinių įsitraukimo į diskusijas lygmenyje. Šios srities rezultatų interpretaciją riboja žemas indekso patikimumas (Cronbach $\alpha \approx 0,26$ –0,30). Vis dėlto, daugiau nei 60 % mokinių nurodė, kad programa padėjo jiems geriau bendradarbiauti ir klausytis kitų.

Rezultatai rodo, kad programos poveikis gali pasireikšti skirtingais lygmenimis. Nors bendri įsivertinimo indeksai fiksuoja nedidelius arba statistiškai nereikšmingus pokyčius, atskirų teiginių analizė, praktinių užduočių rezultatai ir mokinių tiesioginis poveikio vertinimas rodo ryškesnes teigiamas tendencijas. Papildoma analizė taip pat atskleidė, kad pokyčio mastas nėra vienodas visose mokyklose. Nustatyta, kad didesni pokyčiai fiksuojami tose mokyklose, kuriose pradiniai mokinių įsivertinimo rodikliai buvo žemesni. Tai leidžia daryti prielaidą, kad programos poveikis gali būti labiau juntamas kontekstuose, kuriuose yra daugiau erdvės pokyčiui, o aukštesnius pradinius rodiklius turinčiose grupėse pokyčiai gali būti mažiau pastebimi dėl riboto augimo potencialo.

Šiuo atveju svarbu atsižvelgti į programos trukmę – 8 užsiėmimai, todėl tikėtini pokyčiai yra sunkiai fiksuojami ir gali labiau pasireikšti konkrečiose veiklose nei bendruose gebėjimų įsivertinimuose. Nauji gebėjimai ir gauta nauda gali būti suvokta, tačiau jiems realizuoti ir įsitvirtinti reikia laiko.

Kokybinis tyrimas

Kokybinis tyrimas buvo atliktas kaip dviejų gimnazijų atvejo studija (Mokykla A ir Mokykla B), apimanti keturias projekte dalyvavusias klases. Duomenys buvo renkami taikant kelis metodus: mokinių fokus grupes, mokytojų interviu (fokus grupė nesusirinko dėl netikėtų aplinkybių todėl buvo atliekamas grupinis interviu su trimis mokytojomis Mokykloje A, ir du individualūs interviu Mokykloje B), refleksinių sesijų stebėjimą bei edukatorių dienoraščių analizę. Tokia duomenų trianguliacija leido įvertinti projekto poveikį iš skirtingų perspektyvų – mokinių, mokytojų ir edukatorių.

Mokyklos A klasės buvo STEAM krypties, jose vyravo merginos (23 merginos ir 7 berniukai kiekvienoje klasėje). 1C klasė buvo naujai susiformavusi – mokiniai/-ės/-* atėjo iš skirtingų mokyklų, todėl VMS programa čia atliko ne tik kompetencijų ugdymo, bet ir kolektyvo formavimo funkciją. 2A klasė jau antri metai mokosi kartu, todėl pasižymėjo labiau susiformavusiu kolektyvu. Mokyklos B klasės buvo etniškai įvairios, o mokiniai/-ės/-* su savo auklėtoja turėjo ilgesnę bendro ugdymo patirtį, nes ji buvo jų auklėtoja jau ankstesnėse klasėse. 1D klasė pasižymėjo sudėtinga grupės dinamika – aktyviu paauglystės laikotarpiu, rasistiniais pasisakymais ir edukatorės pastebėtu pasipriešinimu. 2B klasė buvo rami, brandi, tačiau tačiau užsiėmimų pradžioje kiek pasyvi.

Abiejose mokyklose mokiniai/-ės/-* pastebėjo, kad projektas ugdė kūrybiškumą per praktinę veiklą – improvizaciją, eksperimentą ir interpretaciją. Ypač reikšmingos buvo vizualinės meno veiklos, kuriose nebuvo „teisingo“ atsakymo: mokiniai/-ės/-* galėjo laisvai interpretuoti meno kūrinius ir atrasti savitą požiūrį. Mokyklos B mokiniai/-ės/-* refleksijose kūrybiškumą ir vaizduotę minėjo dažniausiai tarp trijų labiausiai projekte pasireiškusių asmenybės savybių. Matomas aiškus poslinkis nuo pasyvaus meno stebėjimo link aktyvaus kūrybinio mąstymo.

Projektas ugdė kritinio mąstymo gebėjimą – analizuoti situacijas iš skirtingų perspektyvų, atpažinti išankstines nuostatas, argumentuoti savo nuomonę ir išgirsti kitus. Mokykloje A ir pačios mokytojos ypač vertino tai, kad VMS veiklą metu nebuvo „teisingų“ atsakymų – tai sudarė sąlygas mokiniams/-ėms/-* reikšti tikrąją savo nuomonę, o ne siekti mokytoją tenkinančio atsakymo. Mokyklos B mokiniai/-ės/-* apibūdino ryškius asmeninius pokyčius: gebėjimą pažvelgti į situaciją pozityviau, permąstyti savo nuostatas bei giliau suprasti bendravimo su skirtingais žmonėmis subtilybes.

Ryškiausias pokytis buvo pastebėtas klasių kolektyvo sanglaudos srityje, ypač naujai susiformavusiose klasėse. 1C klasėje, kurioje mokiniai/-ės/-* pirmą sesijų metu vos žinojo

vieni kitų vardus, projektas tapo esminiu kolektyvo formavimo įrankiu. Visose klasėse mokiniai/-ės/-* pradėjo bendrauti su tais mokiniais/-ėmis/-*s, su kuriais įprastai nebendrauja. Projektas taip pat ugdė bendradarbiavimą grupinėse veiklose – mokytojos stebėjo, kaip paprastai pasyvūs mokiniai/-ės/-* pradėdavo aktyviai įsitraukti. Socialinė pedagogė pabrėžė, kad programa užpildė bendrojo ugdymo spragas emocinio intelekto ir savęs pažinimo srityse.

Abiejose fokus grupėse mokiniai/-ės/-* akcentavo, kad projektas suteikė drąsos reikšti savo mintis. Ypač vertinamas saugios erdvės kūrimas – mokiniai/-ės/-* jautė, kad nėra teisingų ar neteisingų atsakymų ir kad jų nuomonė yra gerbiama. Tai ypač svarbu tiems, kurie įprastose pamokose lieka tylūs – projektinės veiklos suteikė jiems balsą.

Tiek mokiniai/-ės/-*, tiek mokytojos itin gerai vertino edukatorių darbą. Akcentuotas lankstumas ir jautrumas klasės dinamikai, gebėjimas prisitaikyti prie grupės nuotaikos ir poreikių, nuoseklus ryšys su grupe visą projekto trukmę. Abiejų mokyklų mokiniai/-ės/-* pabrėžė, kad edukatorės sukūrė saugią, nevertinančią atmosferą. Mokytojos pastebėjo, kad sisteminga ir ilgalaikė edukatorės veikla buvo esminė sėkmės sąlyga: mokiniai/-ės/-* pradėjo pasitikėti žmogumi, kurį matė reguliariai.

Mokyklos A mokytojos nurodė ir neigiamą poveikį dėl didelio TŪM projektų kiekio – prarastos pamokos galėjo prisidėti prie prastesnių kai kurių mokinių mokymosi rezultatų. Tai vertinta kaip dilema – akademiniai praradimai ar socialinių kompetencijų įgijimas. Mokyklos B mokytojos šios problemos nepastebėjo ir siejo tai su mokyklos jau turima projektinės veiklos kultūra. Kitas iššūkis Mokykloje B – kalbos barjeras rusakalbiam mokiniams/-ėms/-*. Vizualinės veiklos šiems mokiniams/-ėms/-* buvo pasiekiamesnės nei žodinės diskusijos. Paauglystės dinamika – nuovargis, aplinkos atmetimas, nenoras dalyvauti – tapo bendru iššūkiu abiejose mokyklose, reikalavusiu papildomų pastangų iš edukatorių.

Bendrai mokytojos programą vertino teigiamai ir išreiškė norą, kad ji būtų tęsiama. Kaip struktūrinį sprendimą kai kurios mokytojos siūlė dalį edukacinių veiklų perkelti į birželio mėnesį, kai vyksta brandos egzaminai ir įprastos pamokos nevyksta. Pažymėtina, kad projektas paveikė ir pačius mokytojus – stebėdami netradicines veiklas jie/jos/* suvokė naujų mokymo metodų vertę. Tėvai išreiškė tik teigiamus atsiliepimus, ypač vertindami išvykas ir patirtis, kurias mokiniai/-ės/-* gavo be papildomų išlaidų.

Taigi, kokybinio tyrimo rezultatai rodo, kad Vizualinio mąstymo strategijos (VMS) programa turėjo teigiamą poveikį mokinių kūrybiškumui, kritiniam mąstymui, socialiniams įgūdžiams – bendravimui ir bendradarbiavimui bei saviraiškos drąsai. Ypač vertingas programos indėlis pastebėtas kolektyvo sanglaudos ir emocinio intelekto srityse, kurioms bendrojo ugdymo procese skiriama mažiau dėmesio. Programa buvo efektyviausia, kai edukatorė dirbo nuosekliai visą projekto laikotarpį, o mokiniai/-ės/-* turėjo galimybę laipsniškai atsipalaiduoti ir pasitikėti. Pagrindiniai iššūkiai susiję su laiko planavimu, paauglystės dinamika ir, kai kuriais atvejais, kalbos barjeriais.

Apibendrinimas

Apibendrinant kiekybinio ir kokybinio tyrimo rezultatus galima teigti, kad MO muziejaus kultūrinio ugdymo programa, paremta vizualinio mąstymo strategija (VMS), turėjo teigiamą poveikį mokinių kompetencijoms ir mokymosi patirčiai. Kiekybiniai duomenys rodo ryškiausią ir statistiškai reikšmingą pokytį kritinio mąstymo srityje, o praktinės užduotys taip pat atskleidė kūrybiškumo augimo tendencijas. Nors bendravimo ir bendradarbiavimo rodikliai statistiškai reikšmingai nepakito, visgi, kitose klausimyno vietose daugiau nei pusė mokinių patys nurodė, kad programa padėjo jiems geriau klausytis kitų, dirbti komandoje ir drąsiau reikšti savo nuomonę. Šie rezultatai leidžia teigti, kad kultūrinio ugdymo veiklos gali prisidėti prie svarbių XXI amžiaus kompetencijų – kritinio mąstymo, kūrybiškumo ir socialinių įgūdžių – stiprinimo.

Kokybinio tyrimo duomenys padeda geriau suprasti šių pokyčių pobūdį ir mechanizmus. mokiniai/-ės/-* fokus grupėse pabrėžė, kad edukacijų metu jie/jos/* turėjo daugiau galimybių aktyviau dalyvauti diskusijose, interpretuoti meno kūrinius, dalintis skirtingomis nuomonėmis ir dirbti grupėse, o tai skatino saviraišką, pasitikėjimą savimi ir gebėjimą išgirsti kitokias perspektyvas. Mokytojos taip pat pastebėjo, kad programa praplėtė mokinių kultūrinės patirtis ir suteikė galimybę mokytis kitokioje – atviresnėje ir dialogu grįstoje – ugdymo aplinkoje. Nors mokiniai/-ės/-* į veiklas įsitraukė nevienodai, bendras tyrimo rezultatų vaizdas rodo nuoseklią teigiamo poveikio kryptį ir patvirtina, kad tokio pobūdžio kultūrinio ugdymo iniciatyvos gali būti vertinga mokyklinio ugdymo proceso dalis.

3. KIEKYBINIS POVEIKIO MATAVIMAS: MOKINIŲ ANKETINĖ APKLAUSA

Tyrimo tikslas – kiekybiniu metodu įvertinti MO muziejaus edukacinės programos poveikį 9–10 klasių mokinių kompetencijoms: kritiniam mąstymui, kūrybiškumui bei bendravimui ir bendradarbiavimui.

Tyrime siekta atsakyti į šiuos klausimus:

- Ar po programos keičiasi mokinių kompetencijų įsivertinimas?
- Kuriose srityse pokytis yra ryškiausias?
- Kaip kiekybiniai pokyčiai dera su mokinių tiesioginiu poveikio suvokimu?
- Ar programos poveikis skiriasi tarp mokyklų?

Tyrime dalyvavo 9–10 klasių mokiniai/-ės/-* iš 11 gimnazijų. Duomenys rinkti dviem etapais: programos pradžioje ir pabaigoje. Abi apklausos buvo anoniminės, todėl individualūs respondentai tarp matavimų nebuvo identifikuojami.

Dėl šios priežasties tyrimas laikytinas eksperimentiniu prieš–po dizainu su nepriklausomomis imtimis. Tai reiškia, kad pokyčiai vertinami grupės, o ne individualių lygmeniu – nustatyti skirtumai atspindi bendras tendencijas tarp dviejų imčių, tačiau neleidžia tiksliai įvertinti individualios mokinių pažangos.

3.1. TYRIMO METODIKA

Klausimyno struktūra

Apklausoje naudotas struktūruotas klausimynas, sudarytas iš kelių teminių blokų. Pirmojoje ir antrojoje apklausoje buvo pateikti teiginiai, skirti mokinių gebėjimų įsivertinimui trijose srityse: kritinio mąstymo, kūrybiškumo bei bendravimo ir bendradarbiavimo. Teiginiai vertinti penkiabalėje Likerto skalėje (1 – visiškai nesutinku, 5 – visiškai sutinku).

Be gebėjimų įsivertinimo, klausimynas apėmė klausimus apie mokinių patirtį užsiėmimų metu bei konkrečių veiklų atlikimą. Antrojoje apklausoje papildomai buvo vertinamas suvoktas programos poveikis – mokiniai/-ės/-* nurodė, kiek, jų nuomone, užsiėmimai padėjo ugdyti įvairius gebėjimus (pvz., argumentuoti nuomonę, atskirti faktus nuo nuomonės, generuoti idėjas, diskutuoti ar bendradarbiauti).

Kai kuriuose klausimuose buvo įtrauktas atsakymo variantas „nesupratau teiginio“, siekiant sumažinti atsitiktinių ar spėjamų atsakymų tikimybę.

Indeksų sudarymas

Siekiant apibendrinti mokinių atsakymus, buvo sudaryti trys sudėtiniai indeksai:

- kritinio mąstymo,
- kūrybiškumo,
- bendravimo ir bendradarbiavimo.

Kiekvienas indeksas sudarytas iš šešių tematiškai susijusių teiginių, o jo reikšmė apskaičiuota kaip šių teiginių vidurkis. Kai kurie teiginiai buvo formuluoti priešinga kryptimi, todėl prieš skaičiuojant indeksus jų reikšmės buvo perkoduotos, siekiant užtikrinti vienodą interpretaciją (didesnė reikšmė reiškia aukštesnį gebėjimo įsivertinimą).

Indeksai buvo skaičiuojami tik tiems respondentams, kurie atsakė bent į tris teiginius. Atsakymai „nesupratau teiginio“ į skaičiavimus nebuvo įtraukiami.

Duomenų tvarkymas

Prieš analizę duomenys buvo patikrinti ir paruošti statistiniam apdorojimui. Buvo tikrinamas atsakymų nuoseklumas, perkoduojami priešingos krypties teiginiai, o iš analizės pašalinti nepatikimi atvejai.

Iš duomenų buvo eliminuoti:

- mokiniai/-ės/-*, dalyvavę per mažame skaičiuje programos užsiėmimų,
- anketos su akivaizdžiai mechaniškais ar nenuosekliais atsakymais (pvz., identiški atsakymai visiems teiginiams, įskaitant priešingos krypties).

Šie kriterijai taikyti siekiant užtikrinti duomenų kokybę ir sumažinti atsitiktinių atsakymų įtaką rezultatams.

Svarbu pažymėti, kad antrojoje apklausoje dalyvavo ne visi pirmojoje apklausoje dalyvavę mokiniai/-ės/-*, o dalis respondentų pildė tik antrąją apklausą. Šie duomenys buvo įtraukti į analizę, nes atspindi bendrą mokinių patirtį po programos.

Kadangi tyrimo tikslas buvo įvertinti bendras programos poveikio tendencijas, buvo lyginami bendri atsakymų vidurkiai ir pasiskirstymai tarp pirmosios ir antrosios apklausos. Siekiant įvertinti galimus imčių skirtumus, papildomai buvo analizuota respondentų struktūra pagal pagrindinius kintamuosius (pvz., mokyklą, lytį).

Programos poveikio matavimas

Programos poveikis vertintas dviem papildančiais būdais:

- Pirma, analizuoti mokinių gebėjimų įsivertinimo pokyčiai prieš ir po programos, naudojant sudėtinius indeksus. Tai leidžia įvertinti bendras pokyčių tendencijas trijose kompetencijų srityse.
- Antra, remtasi mokinių tiesioginiu programos poveikio vertinimu, kai mokiniai/-ės/-* patys įvardijo, kiek užsiėmimai prisidėjo prie jų gebėjimų tobulėjimo. Šie duomenys leidžia papildyti kiekybinę analizę ir geriau suprasti mokinių patirtį.

Vertinant rezultatus svarbu atsižvelgti į tyrimo kontekstą. Programa buvo ribotos trukmės, ją įgyvendino skirtingi edukatoriai, o mokinių dalyvavimas užsiėmimuose ne visada buvo vienodas. Be to, nebuvo kontroliuojami kiti veiksniai, galėję daryti įtaką mokinių gebėjimams už programos ribų. Dėl šių priežasčių nustatyti pokyčiai turėtų būti interpretuojami kaip indikacinės tendencijos, o ne kaip vienareikšmis programos poveikio įrodymas.

Taikyti statistiniai metodai

Duomenų analizėje taikyti šie statistiniai metodai:

- nepriklausomų imčių t-testas (vidurkių palyginimui),
- chi-kvadrato (χ^2) testas (pasiskirstymų palyginimui),
- dispersinė analizė (ANOVA),
- tiesinė regresinė analizė.

Klausimų ir užduočių parinkimas

Klausimynas buvo sudarytas remiantis programos turiniu ir siekiamais ugdymo rezultatais. Teiginiai atspindėjo pagrindinius ugdymus gebėjimus: argumentavimą, kritinį informacijos vertinimą, kūrybinį mąstymą, idėjų generavimą, diskusiją ir bendradarbiavimą.

Dalis klausimyno elementų buvo susieti su konkrečiomis užduotimis, vykdytomis programos metu (pvz., meno kūrinių interpretavimas, objektyvių ir subjektyvių teiginių formulavimas). Tai leido papildomai reflektuoti mokinių patirtį programoje ir naujų gebėjimų taikymą praktikoje.

Tyrimo ribotumai

Interpretuojant tyrimo rezultatus svarbu atsižvelgti į keletą metodologinių ir kontekstinių ribotumų.

Pirmiausia, tyrime taikytas prieš–po dizainas su anoniminėmis apklausomis, todėl duomenys yra neporiniai. Tai reiškia, kad nebuvo galimybės susieti tų pačių mokinių atsakymų prieš ir po programos, todėl nustatyti pokyčiai atspindi bendras grupių tendencijas, o ne individualias mokinių pažangos trajektorijas. Dėl šios priežasties negalima tiksliai įvertinti, kokio masto pokytis įvyko konkrečiam mokiniui.

Antra, antrojoje apklausoje dalyvavo ne visi pirmosios apklausos respondentai, o dalis mokinių pildė tik antrąją apklausą. Nors tokie atvejai buvo įtraukti siekiant išlaikyti didesnę imties dydį ir geriau atspindėti bendrą mokinių patirtį, be to, buvo atsižvelgiama į imčių skirstinių vienodumą, tai vis dėlto gali turėti įtakos imčių palyginamumui.

Trečia, mokinių dalyvavimas programoje nebuvo vienodas. Nors iš analizės pašalinti mokiniai/-ės/–*, dalyvavę labai mažame užsiėmimų skaičiuje, likusioje imtyje vis tiek išliko skirtumų pagal dalyvavimo intensyvumą. Tai reiškia, kad dalis mokinių galėjo patirti stipresnę programos poveikį nei kiti, tačiau ši variacija nebuvo pilnai kontroliuojama analizėje.

Ketvirta, programą skirtingose mokyklose įgyvendino skirtingi edukatoriai, o užsiėmimų kontekstas (pvz., klasės dinamika, mokyklos aplinka, pamokos integracija) galėjo skirtis. Todėl nustatyti rezultatai gali atspindėti ne tik programos turinį, bet ir jos įgyvendinimo skirtumus.

Taip pat svarbu pažymėti, kad tyrime nebuvo kontroliuojami išoriniai veiksniai, galėję turėti įtakos mokinių gebėjimams (pvz., kitų dalykų pamokos, papildomos veiklos ar individualios patirtys). Dėl to dalis fiksuojamų pokyčių gali būti susiję ne vien su programa.

Metodologiniu požiūriu svarbus ribotumas susijęs ir su naudotais indeksais. Nors kritinio mąstymo ir kūrybiškumo indeksų patikimumas buvo vidutinis, bendravimo ir bendradarbiavimo indekso patikimumas buvo žemas, o kai kurie invertuoti teiginiai su kitais skalės elementais koreliavo neigiamai. Tai rodo, kad šis indeksas gali nepakankamai tiksliai atspindėti vieną nuoseklią gebėjimų dimensiją, todėl jo rezultatai turėtų būti interpretuojami atsargiai.

Galiausiai, svarbu atsižvelgti į programos trukmę ir intensyvumą. MO muziejaus edukaciniai užsiėmimai vyko ribotą laiką, todėl tikėtini pokyčiai yra palyginti nedideli.

3.2. TYRIMO REZULTATAI

3.2.1. Bendrosios charakteristikos

Tyrime iš viso surinkti 804 klausimynų užpildymai: pirmojoje apklausoje dalyvavo 436 mokiniai/-ės/‑*, antrojoje – 368 mokiniai/-ės/‑*.

Iš antrąją apklausą užpildžiusių mokinių 329 buvo dalyvavę ir pirmojoje apklausoje, o 39 mokiniai/-ės/‑* pirmosios anketos nepildė. Šie respondentai buvo įtraukti į analizę, siekiant išlaikyti didesnę imtį ir geriau atspindėti bendrą mokinių patirtį po programos.

Vertinant dalyvavimą programoje, didžioji dalis mokinių buvo pakankamai intensyviai įsitraukę: 74,7 % mokinių dalyvavo 7–8 užsiėmimuose, 21,5 % – 5–6 užsiėmimuose, o tik 3,8 % – 3–4 užsiėmimuose. Mokiniai/-ės/‑*, dalyvavę tik 1–2 užsiėmimuose, iš analizės buvo pašalinti, nes jų patirtis laikyta nepakankama programos poveikiui vertinti.

Užsiėmimų sk.	3-4	5-6	7-8	Iš viso
Mokinių sk.	14	79	275	368
%	3.8%	21.5%	74.7%	100%

Užsiėmimų, kuriuose dalyvavo apklausti mokiniai/-ės/‑, skaičius*

3.2.2. Imčių struktūros palyginimas

Siekiant užtikrinti prieš ir po apklausų palyginamumą, buvo analizuota respondentų struktūra pagal pagrindinius demografinius ir kontekstinius kintamuosius.

Pagal lytį abiejų apklausų imtys yra panašios: pirmojoje apklausoje merginos sudarė 56,9 %, antrojoje – 52,5 %, o vaikinai atitinkamai 35,1 % ir 38,3 %. Kitų ar lyties nenurodžiusių mokinių dalis išliko nedidelė abiejose apklausose. Tai rodo, kad reikšmingų imties struktūros pokyčių pagal lytį nėra.

Apklausa / Lytis	Moteris	Vyras	Kita	Nenoriui nurodyti
1	56.88%	35.09%	3.67%	4.36%
2	52.45%	38.32%	2.72%	6.52%
Iš viso	54.85%	36.57%	3.23%	5.35%

Mokinių pasiskirstymas pagal lytį pirmoje ir antroje apklausoje

Pagal mokyklas mokinių pasiskirstymas taip pat išlieka gana tolygus tarp abiejų apklausų. Nors atskirose mokyklose matomi nedideli svyravimai (pvz., Palemono ar Tarptautinėje gimnazijoje), bendras pasiskirstymo modelis nesikeičia, todėl galima laikyti, kad imtys pagal mokyklą yra pakankamai palyginamos.

Mokykla / apklausa	1	2	1 - %	2 - %
„Saulės” gimnazija	59	55	13.5%	14.9%
S. Dariaus ir S. Girėno gimnazija	55	43	12.6%	11.7%
„Aušros” gimnazija	50	47	11.5%	12.8%
Maironio universitetinė gimnazija	44	36	10.1%	9.8%
„Varpo” gimnazija	44	35	10.1%	9.5%
J. Basanavičiaus gimnazija	39	38	8.9%	10.3%
Palemono gimnazija	36	25	8.3%	6.8%
Kovo 11-osios gimnazija	33	28	7.6%	7.6%
Tarptautinė gimnazija	27	19	6.2%	5.2%
„Santaros” gimnazija	26	19	6.0%	5.2%
Prezidento A. Smetonos gimnazija	23	23	5.3%	6.3%
Iš viso	436	368	100.0%	100.0%

Mokinių pasiskirstymas pagal mokyklą pirmoje ir antroje apklausoje

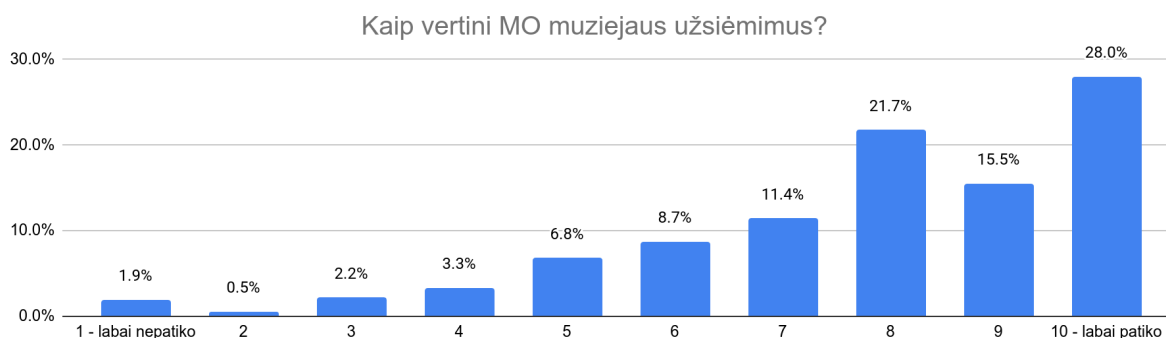
Pagal klasę imtys yra beveik identiškos: pirmoje apklausoje 9 klasės mokiniai/-ės/-* sudarė 51,8 %, antroje – 52,4 %, o 10 klasės atitinkamai 48,2 % ir 47,6 %. Tai rodo, kad amžiaus ar klasės struktūra tarp apklausų iš esmės nesiskiria.

Klasė / apklausa	1	2
1 gimnazijos klasė / 9 klasė	51.8%	52.4%
2 gimnazijos klasė / 10 klasė	48.2%	47.6%
Iš viso	100.00%	100.00%

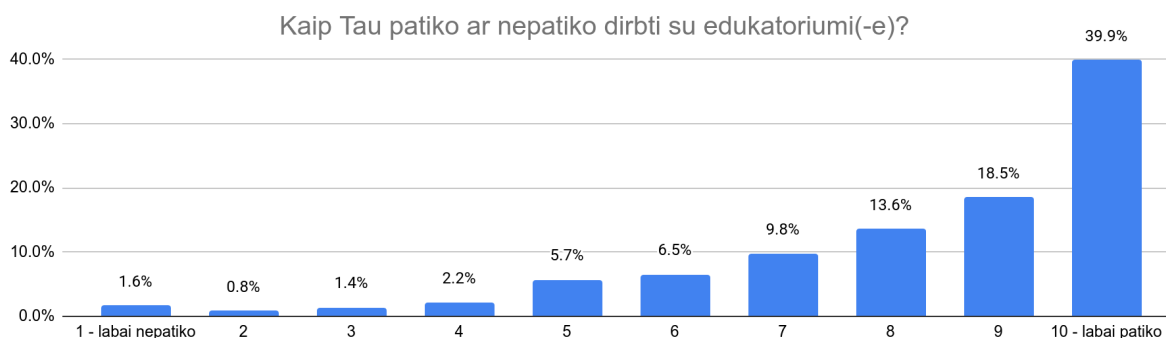
Mokinių pasiskirstymas pagal klasę pirmoje ir antroje apklausoje

3.2.3. MO programos vertinimas

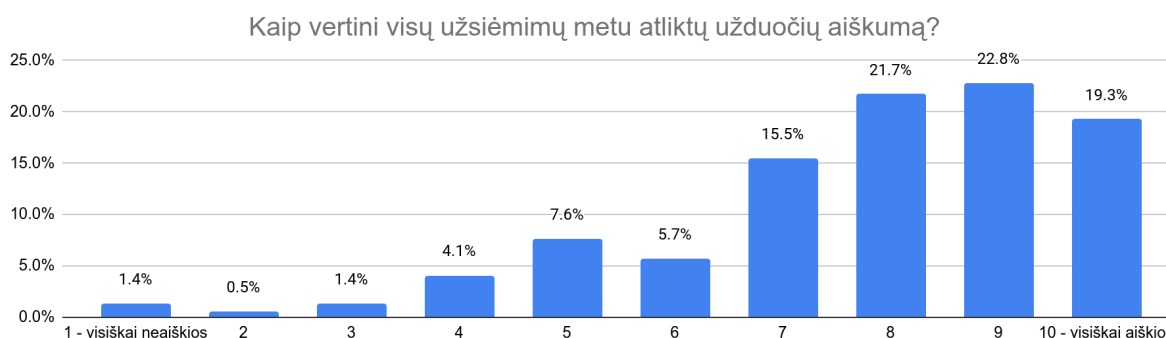
Mokinių apklausos rezultatai rodo, kad MO muziejaus užsiėmimai buvo vertinami labai palankiai. Bendras užsiėmimų įvertinimas yra aukštas – net 65,2 % mokinių skyrė 8–10 balų, iš jų 28,0 % – aukščiausią įvertinimą. Neigiami vertinimai (1–4 balai) sudaro tik nedidelę dalį atsakymų (apie 7,9 %), kas rodo, kad dauguma mokinių patirtį vertino teigiamai.



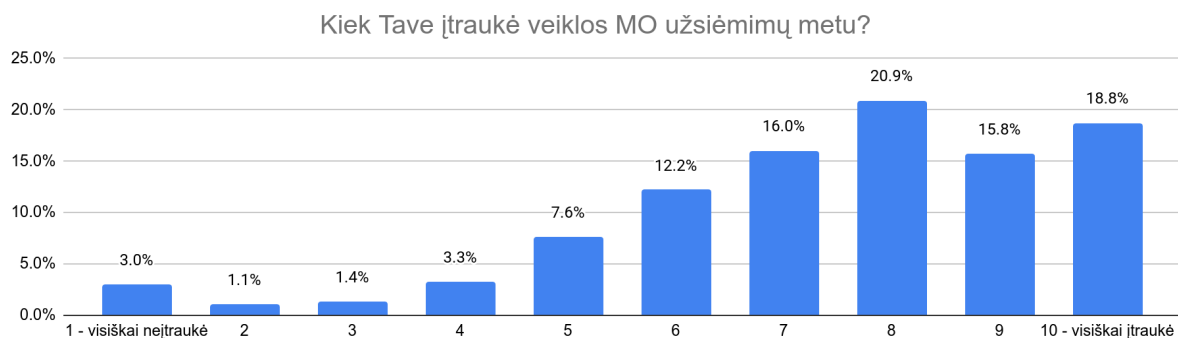
Dar palankiau vertinamas darbas su edukatoriais: net 72,0 % mokinių skyrė 8–10 balų, o beveik 40 % – maksimalų įvertinimą. Tai leidžia teigti, kad edukatorių vaidmuo programoje buvo ypač svarbus ir pozityviai patirtas.



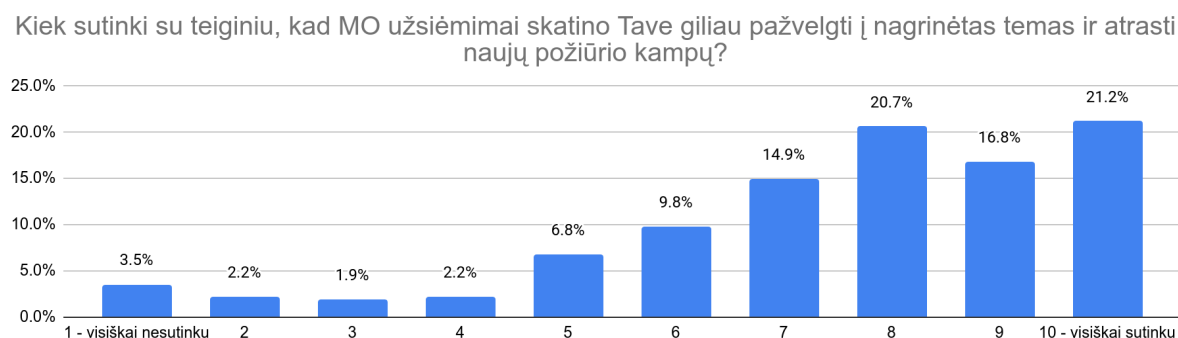
Užduočių aiškumas taip pat vertinamas aukštai – daugiau nei 60 % mokinių nurodė aukštus (8–10) įvertinimus. Tai rodo, kad veiklos buvo suprantamos, nors daliai mokinių jos galėjo kelti daugiau iššūkių.



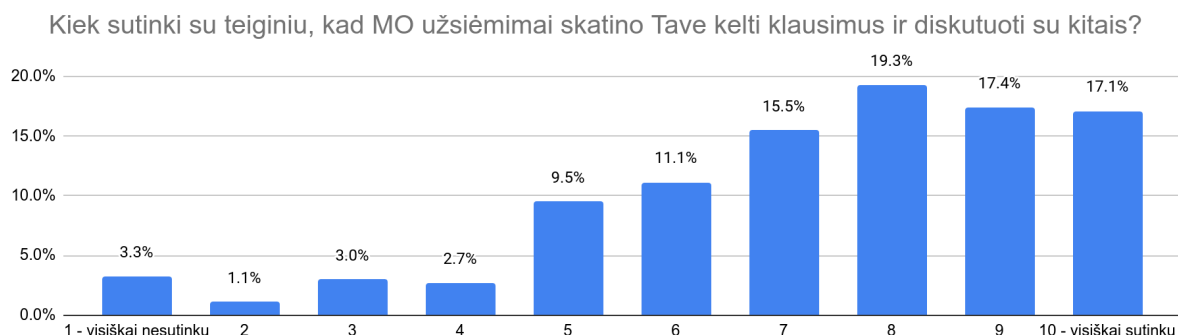
Mokinių įsitraukimas į veiklas buvo kiek nuosaikesnis, tačiau vis tiek išlieka aukštas: apie 55,5 % mokinių nurodė 8–10 balų. Tai rodo, kad dauguma mokinių jautėsi įtraukti, tačiau ši dimensija pasižymi didesne atsakymų įvairove nei bendras vertinimas ar edukatorių įvertinimas.



Vertinant programos poveikį mąstymui, dauguma mokinių sutiko, kad užsiėmimai skatino juos giliau pažvelgti į nagrinėjamas temas ir atrasti naujų požiūrio kampų – 58,7 % mokinių šį teiginį įvertino 8–10 balų.



Vertinant poveikį diskusiniam bendravimui, kiek mažesnė, tačiau vis tiek daugiau nei pusė mokinių (53,8 %) nurodė, kad užsiėmimai skatino juos kelti klausimus ir diskutuoti su kitais (8–10 balų). Nors šis rodiklis yra šiek tiek žemesnis, jis taip pat rodo teigiamą programos poveikį mokinių įsitraukimui į dialogą ir diskusijas.



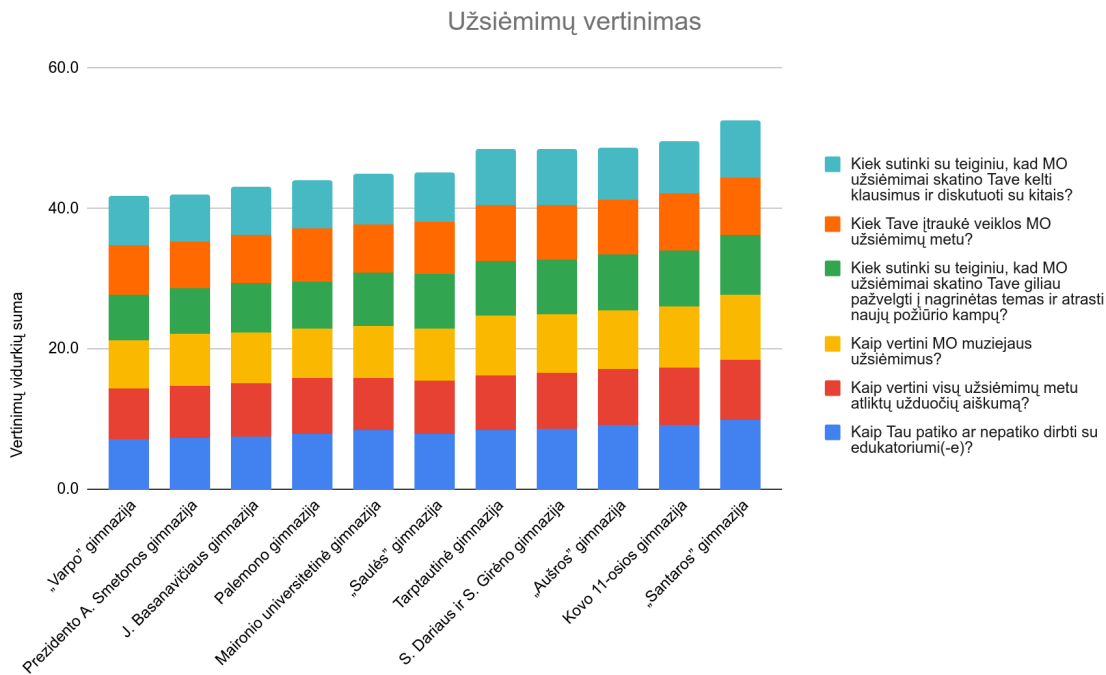
Analizuojant šiuos rezultatus pagal mokyklas matyti, kad visose mokyklose užsiėmimai vertinami teigiamai, tačiau vertinimų lygis skiriasi. Aukščiausi įverčiai fiksuojami „Santaros“, Kovo 11-osios ir „Aušros“ gimnazijose, kur bendri vertinimai

dažniausiai viršija 8 balus, o kai kuriais atvejais artėja prie 9–10 balų (pvz., edukatorių vertinimas „Santaros“ gimnazijoje siekia 9,8). Tuo tarpu žemesni, nors vis dar teigiami, vertinimai matomi „Varpo“ ir Prezidento A. Smetonos gimnazijose (apie 6,5–7,4 balo).

Šie skirtumai gali būti susiję su skirtingais užsiėmimų įgyvendinimo kontekstais, edukatorių darbo stiliais ar mokinių grupių ypatumais. Vis dėlto svarbu pabrėžti, kad net ir žemiausi vidurkiai išlieka aukštesni nei skalės vidurys, todėl visose mokyklose programa vertinama kaip teigiama patirtis.

Mokykla	Kaip Tau patiko ar nepatiko dirbti su edukatoriumi(-e) ?	Kaip vertini visų užsiėmimų metu atliktų užduočių aiškumą?	Kaip vertini MO muziejaus užsiėmimus?	MO užsiėmimai skatino Tave giliau pažvelgti į nagrinėtas temas ir atrasti naujų požiūrio kampų?	Kiek Tave įtraukė veiklos MO užsiėmimų metu?	MO užsiėmimai skatino Tave kelti klausimus ir diskutuoti su kitais?
„Varpo“ gimnazija	7.1	7.2	6.9	6.5	7.1	7.1
Prezidento A. Smetonos gimnazija	7.3	7.4	7.4	6.6	6.7	6.6
J. Basanavičiaus gimnazija	7.5	7.6	7.3	7.1	6.9	6.8
Palemono gimnazija	7.8	8.0	7.1	6.7	7.5	6.9
Maironio universitetinė gimnazija	8.4	7.6	7.4	7.5	6.9	7.3
„Saulės“ gimnazija	8.0	7.5	7.5	7.7	7.4	7.1
Tarptautinė gimnazija	8.5	7.7	8.5	7.8	7.8	8.0
S. Dariaus ir S. Girėno gimnazija	8.6	8.0	8.2	7.9	7.8	7.9
„Aušros“ gimnazija	9.2	8.0	8.4	8.0	7.7	7.4
Kovo 11-osios gimnazija	9.2	8.1	8.8	7.9	8.2	7.4
„Santaros“ gimnazija	9.8	8.7	9.2	8.5	8.1	8.2
Bendras vidurkis	8.3	7.8	7.8	7.5	7.4	7.3

Mokinių užsiėmimų vertinimo vidurkiai pagal mokyklą



Apibendrinant galima teigti, kad MO muziejaus užsiėmimai buvo vertinami itin pozityviai, ypač išskiriant edukatorių darbą ir bendrą patirties kokybę. Tuo tarpu įsitraukimo ir gilesnio mąstymo skatinimo rodikliai rodo kiek didesnę mokinių patirčių įvairovę, tačiau išlieka aiškiai teigiami.

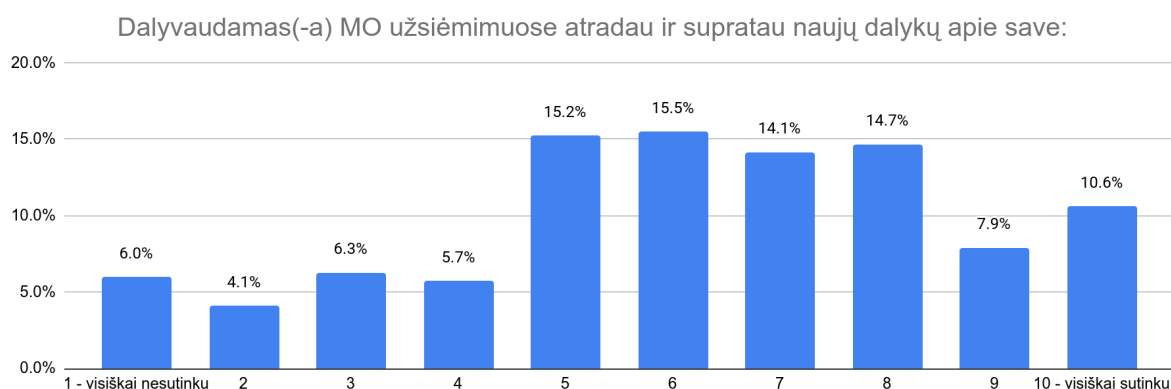
3.2.4. Savęs pažinimas

Vertinant, ar MO muziejaus užsiėmimai padėjo mokiniams/-ėms/-* geriau pažinti save, rezultatai labiau teigiami, tačiau reikšminga dalis mokinių skyrė tik vidutinius balus. Iš viso 33,2 % mokinių sutiko su teiginiu aukštais balais (8–10), o dar apie 29,6 % pasirinko vidutinius įvertinimus (5–7).

Tuo tarpu apie 22,1 % mokinių nurodė žemus įvertinimus (1–4), kas leidžia manyti, kad ne visiems ši programos dimensija buvo vienodai aktuali ar atpažįstama. Palyginti su bendru užsiėmimų vertinimu ar edukatorių įvertinimu, ši sritis pasižymi didesne atsakymų sklaida.

Tokie rezultatai leidžia daryti prielaidą, kad savęs pažinimo aspektas programoje buvo patiriamas nevienodai: vieniems mokiniams/-ėms/-* užsiėmimai tapo erdve refleksijai ir naujų įžvalgų apie save atradimui, tuo tarpu kitiems šis poveikis buvo mažiau išreikštas arba sunkiau įvardijamas.

Apibendrinant galima teigti, kad MO užsiėmimai turi potencialą skatinti mokinių savirefleksiją, tačiau šis poveikis nėra universalus ir gali priklausyti nuo individualių mokinių patirčių bei įsitraukimo į veiklas.



3.2.5. Savijauta klasėje

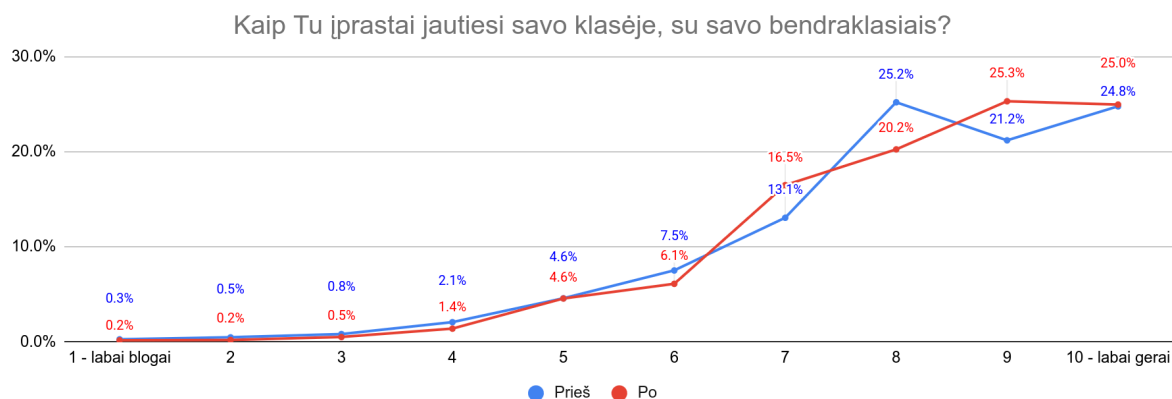
Siekiant geriau suprasti mokinių socialinį kontekstą, buvo vertinama jų savijauta klasėje ir ryšys su bendraklasiais prieš ir po programos.

Rezultatai rodo, kad mokinių savijauta klasėje yra gana gera ir po programos šiek tiek pagerėjo. Vidutinis įvertinimas padidėjo nuo 7,50 iki 7,73. Didžioji dalis mokinių tiek prieš, tiek po programos savo savijautą vertino aukštais balais (7–10), o neigiami vertinimai (1–4) sudaro labai nedidelę dalį atsakymų. Po programos matyti nedidelis pasislinkimas į aukštesnius įverčius – sumažėjo žemesnių balų dalis, o padidėjo aukštesnių (ypač 9–10 balų) vertinimai.

Kaip Tu įprastai jautiesi savo klasėje, su savo bendraklasiais?	Prieš	Po
1 - labai blogai	0.3%	0.2%
2	0.5%	0.2%
3	0.8%	0.5%
4	2.1%	1.4%
5	4.6%	4.6%
6	7.5%	6.1%
7	13.1%	16.5%
8	25.2%	20.2%
9	21.2%	25.3%
10 - labai gerai	24.8%	25.0%
Iš viso	100%	100%

Vidurkis	7.50	7.73
-----------------	-------------	-------------

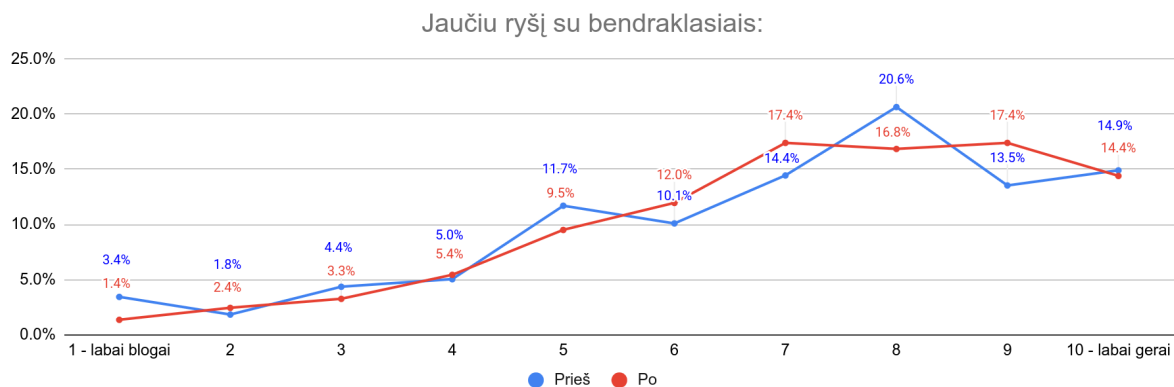
Savijautos klasėje vertinimas pirmoje ir antroje apklausoje



Panaši tendencija stebima ir vertinant ryšį su bendraklasiais. Vidurkis padidėjo nuo 6,97 iki 7,14, o aukštesnių įvertinimų (7–9 balai) dalis po programos šiek tiek išaugo. Taip pat sumažėjo labai žemų įverčių (1–3 balai), kas rodo, kad dalis mokinių savo santykius su bendraklasiais pradėjo vertinti palankiau.

Jaučiu ryšį su bendraklasiais:	Prieš	Po
1 - labai blogai	3.4%	1.4%
2	1.8%	2.4%
3	4.4%	3.3%
4	5.0%	5.4%
5	11.7%	9.5%
6	10.1%	12.0%
7	14.4%	17.4%
8	20.6%	16.8%
9	13.5%	17.4%
10 - labai gerai	14.9%	14.4%
Iš viso	100%	100%
Vidurkis	6.97	7.14

Ryšio su bendraklasiais vertinimas pirmoje ir antroje apklausoje



Vis dėlto pokyčiai šiose srityse yra nedideli, o bendras vertinimų lygis jau prieš programą buvo pakankamai aukštas. Tai leidžia daryti prielaidą, kad mokinių savijauta klasėje ir tarpusavio santykiai yra santykinai stabilūs ir mažiau jautrūs trumpalaikėms intervencijoms.

3.2.6. Programos integracija į ugdymo procesą

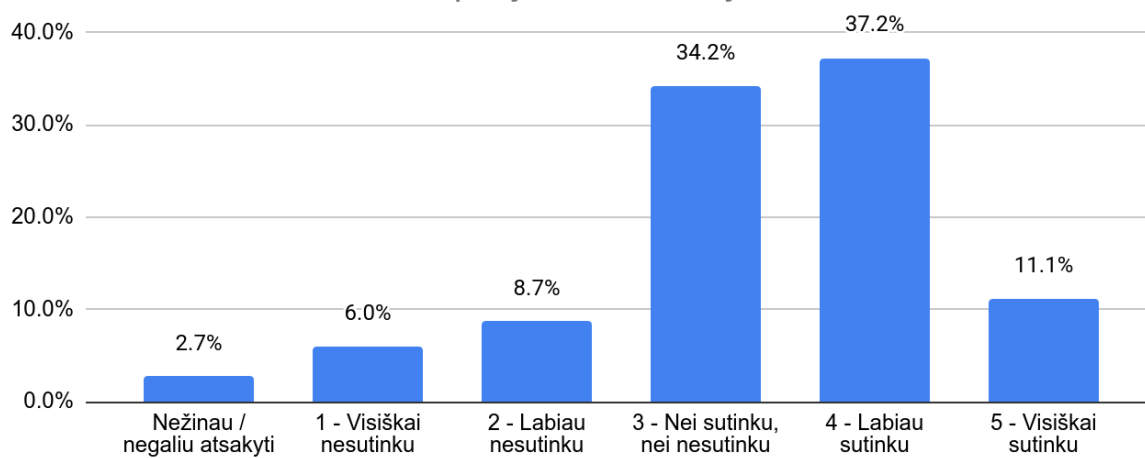
Didžioji dalis mokinių (90,5 %) nurodė, kad MO muziejaus užsiėmimai vyko lietuvių kalbos ir literatūros pamokose.

Ar Tau vyko MO užsiėmimai lietuvių kalbos ir literatūros pamokose?	Skaičius	%
Ne	35	9.5%
Taip	333	90.5%
Iš viso	368	100.0%

Dalis mokinių, kuriems MO programos užsiėmimai vyko lietuvių kalbos ir literatūros pamokose

Vertinant galimą poveikį literatūros interpretavimo gebėjimams, beveik pusė mokinių (48,3 %) sutiko, kad po užsiėmimų drąsiau interpretuoja literatūros kūrinius ir apie juos diskutuoja (pasirinko „labiau sutinku“ arba „visiškai sutinku“). Tuo tarpu apie trečdalis mokinių (34,2 %) laikėsi neutralios pozicijos, o neigiamai vertinančiųjų dalis sudarė apie 14,7 %.

Po MO muziejaus užsiėmimų drąsiau interpretuoju literatūros kūrinius
ir apie juos diskutuoju:



$N = 333$

3.3. KOMPETENCIJŲ UGDYMAS

Šiame skyriuje pristatomi programos poveikio mokinių kompetencijoms rezultatai. Analizė apima tris pagrindines sritis: kritinį mąstymą, kūrybiškumą bei bendravimą ir bendradarbiavimą.

Kiekviena kompetencijų sritis nagrinėjama remiantis trimis tarpusavyje papildančiais duomenų šaltiniais. Pirmiausia pateikiami praktinių užduočių, susijusių su konkrečios kompetencijos taikymu, rezultatai. Antra, analizuojamas mokinių tiesioginis programos poveikio įsivertinimas, atskleidžiantis, kaip patys mokiniai/-ės/-* suvokia savo gebėjimų pokytį. Trečia, vertinamas pokytis naudojant sudėtinius indeksus, sudarytus iš kelių tematiškai susijusių teiginių ir leidžiančius įvertinti bendras gebėjimų tendencijas prieš ir po programos.

Reikšminga metodologinė pastaba – kai kurių indeksų (ypač bendravimo ir bendradarbiavimo) patikimumas yra ganėtinai žemas, o kai kurie invertuoti teiginiai su kitais skalės elementais koreliuoja neigiamai. Tą galima paaiškinti tuo, kad kompetencijos susideda iš plačių kompleksinių įgūdžių, kurie kiekvienam mokiniui gali skirtingai reikšėti. Vieni tos pačios kompetencijos įgūdžiai gali būti aukštesniame lygyje, kiti žemesniame. Dėl šios priežasties šių indeksų rezultatai turėtų būti interpretuojami atsargiai, o didesnę svorį vis dėlto verta skirti atskirų indeksų teiginių ir suvokto poveikio analizei.

3.3.1. Kritinis mąstymas

Praktinė kritinio mąstymo užduotis

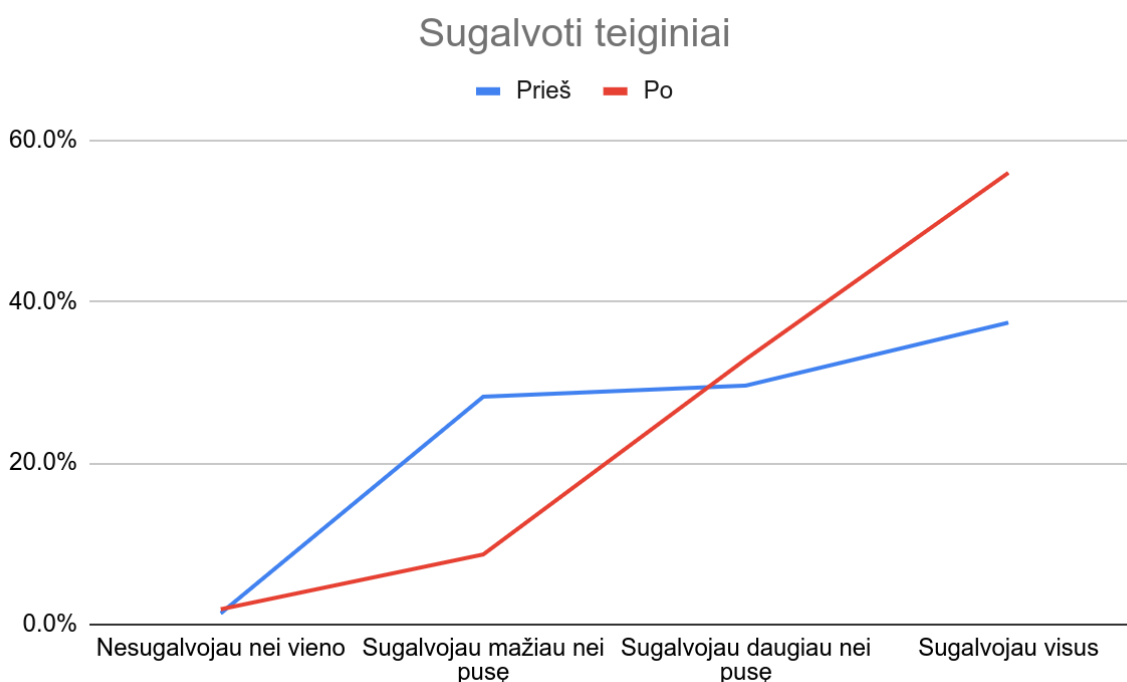
Siekiant įvertinti mokinių gebėjimą atskirti objektyvius faktus nuo subjektyvios nuomonės, mokiniams/-ėms/-* pateikta užduotis sugalvoti objektyvius ir subjektyvius teiginius apie paveikslą.

Pirmiausia buvo prašyta pateikti, kiek objektyvių ir subjektyvių teiginių mokiniams/-ėms/-* pavyko sugalvoti prieš ir po programos. Rezultatai parodė statistiškai reikšmingą atsakymų pasiskirstymo skirtumą tarp apklausų ($\chi^2(4) = 63.4$, $p < .001$, $N = 804$). Efekto dydis buvo nedidelis–vidutinis (Cramer's $V = 0.281$). Po programos reikšmingai padidėjo mokinių dalis, galėjusių sugalvoti visus prašytus teiginius (nuo 37,4 % iki 56,0 %), ir ryškiai sumažėjo mokinių, sugalvojusių mažiau nei pusę teiginių (nuo 28,2 % iki 8,7 %). Tai rodo, kad po programos mokiniai/-ės/-* dažniau gebėjo įvykdyti užduotį pilnai ir generuoti daugiau tinkamų teiginių apie kūrinį.

Šio užsiėmimo metu jums buvo pateikta paveikslo reprodukcija. Turėjai sugalvoti 5 objektyvius teiginius, ir 5 subjektyvius (nuomonę). Kiek pavyko sugalvoti?

Sugalvoti teiginiai	Prieš	Po
Nesugalvoju nei vieno	1.4%	1.9%
Sugalvoju mažiau nei pusę	28.2%	8.7%
Sugalvoju daugiau nei pusę	29.6%	32.9%
Sugalvoju visus	37.4%	56.0%
Nesupratau užduoties	3.4%	0.5%
Iš viso	100.0%	100.0%

Mokinių pasiskirstymas pagal sugalvotų teiginių skaičių pirmoje ir antroje apklausoje



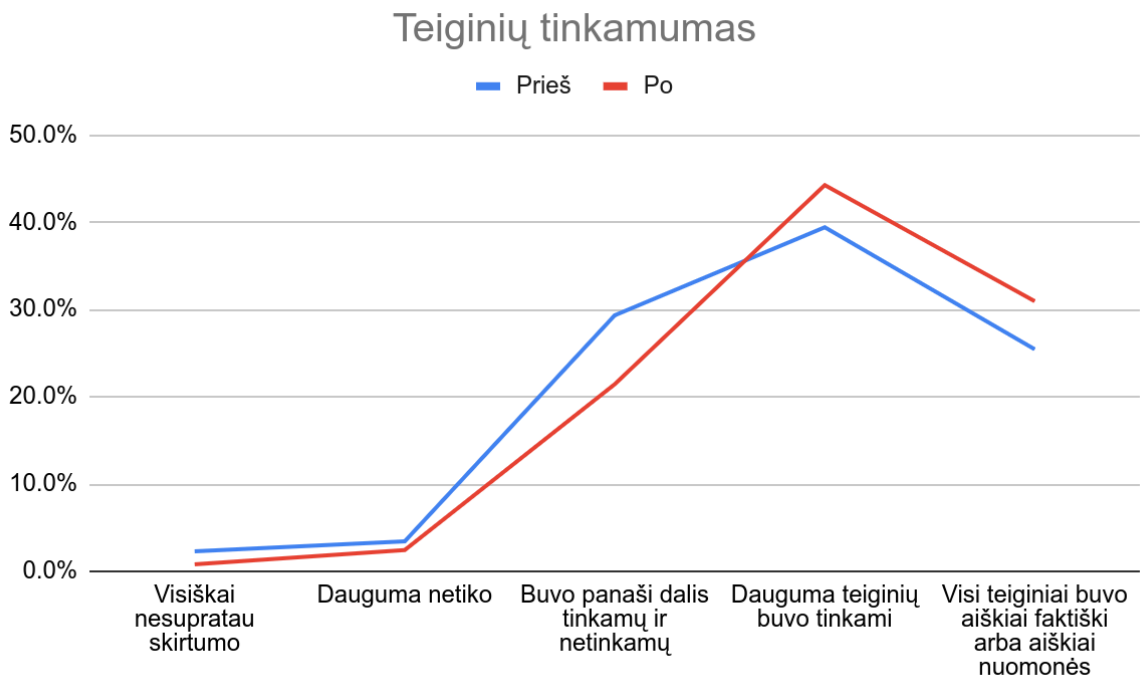
Taip pat buvo klausta, kaip mokiniai/-ės/-* vertino sugalvotų teiginių tikslumą, t. y. kiek, jų nuomone, teiginiai atitiko skirtumą tarp fakto ir nuomonės. Šio klausimo analizė taip pat parodė statistiškai reikšmingą, nors mažesnę, atsakymų pasiskirstymo skirtumą tarp apklausų ($\chi^2(4) = 11.5$, $p = .022$, $N = 804$). Efekto dydis vis dėlto buvo nedidelis (Cramer's $V = 0.119$). Po programos šiek tiek padidėjo mokinių dalis, manančių, kad dauguma jų teiginių buvo tinkami (nuo 39,4 % iki 44,3 %) arba kad visi teiginiai aiškiai atitiko faktų ir nuomonės skirtumą (nuo 25,5 % iki 31,0 %). Tuo pat metu sumažėjo mokinių, kurie manė, kad tinkamų ir netinkamų teiginių buvo panašus skaičius.

Kiek tiksliai, tavo manymu, sugalvoti teiginiai atitiko skirtumą tarp fakto ir nuomonės?

Teiginių tinkamumas	Prieš	Po
Visiškai nesupratau skirtumo	2.3%	0.8%
Dauguma netiko	3.4%	2.4%

Buvo panaši dalis tinkamų ir netinkamų	29.4%	21.5%
Dauguma teiginių buvo tinkami	39.4%	44.3%
Visi teiginiai buvo aiškiai faktiški arba aiškiai nuomonės	25.5%	31.0%
Iš viso	100.0%	100.0%

Mokinių pasiskirstymas pagal teiginių tinkamumą pirmoje ir antroje apklausoje



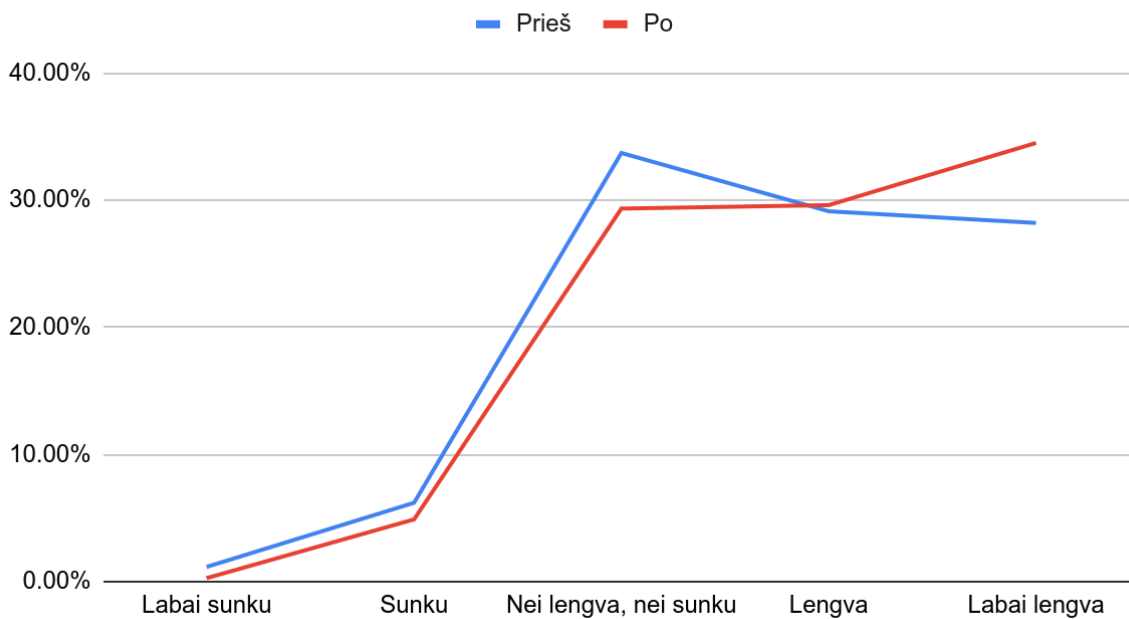
Kituose dviejuose klausimuose buvo vertinamas užduoties sunkumas – atskirai objektyvių ir subjektyvių teiginių formulavimo. Analizė parodė, kad objektyvių teiginių formulavimo sunkumo vertinimas statistiškai reikšmingai tarp apklausų nesiskyrė ($\chi^2(5) = 6.50$, $p = .261$, Cramer's $V = 0.090$). Panašiai ir subjektyvių teiginių formulavimo vertinime statistiškai reikšmingo skirtumo nenustatyta ($\chi^2(5) = 9.64$, $p = .086$, Cramer's $V = 0.110$), nors matyti nedidelė tendencija, kad po programos mokiniai/-ės/-* šią užduotį kiek dažniau vertino kaip lengvesnę.

Kaip sekėsi sugalvoti objektyvius faktus?

Objektyvūs teiginiai	Prieš	Po
Labai sunku	1.15%	0.27%
Sunku	6.19%	4.89%
Nei lengva, nei sunku	33.72%	29.35%
Lengva	29.13%	29.62%
Labai lengva	28.21%	34.51%
Nesupratau užduoties	1.61%	1.36%
Iš viso	100.00%	100.00%

Mokinių pasiskirstymas pagal užduoties sunkumo vertinimą pirmoje ir antroje apklausoje

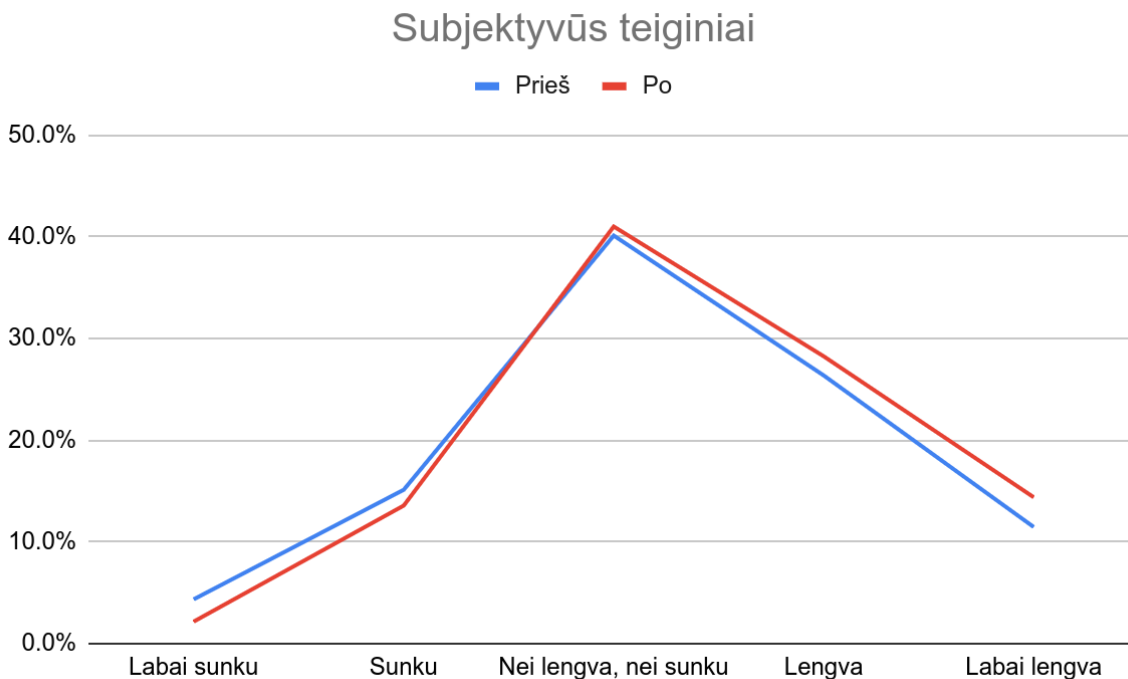
Objektyvūs teiginiai



Kaip sekėsi sugalvoti subjektyvius teiginius (nuomonę)?

Subjektyvūs teiginiai	Prieš	Po
Labai sunku	4.4%	2.2%
Sunku	15.1%	13.6%
Nei lengva, nei sunku	40.1%	41.0%
Lengva	26.4%	28.3%
Labai lengva	11.5%	14.4%
Nesupratau užduoties	2.5%	0.5%
Iš viso	100.0%	100.0%

Mokinių pasiskirstymas pagal užduoties sunkumo vertinimą pirmoje ir antroje apklausoje



Vertinant visus keturis klausimus kartu matyti nuosekli tendencija. Didžiausias pokytis užfiksuotas mokinių gebėjime sugalvoti daugiau objektyvių ir subjektyvių teiginių, o taip pat – jų suvokime, kiek šie teiginiai buvo tinkami. Tuo tarpu užduoties sunkumo vertinimas iš esmės išliko panašus.

Kritinio mąstymo indeksas ir tiesioginis vertinimas

Siekiant įvertinti programos poveikį mokinių kritinio mąstymo gebėjimams, buvo sudarytas kritinio mąstymo indeksas iš šešių teiginių, vertintų penkiabalėje skalėje. Indeksas buvo skaičiuojamas tik tiems respondentams, kurie atsakė bent į tris teiginius.

Analizė parodė, kad bendras kritinio mąstymo indekso vidurkis po programos buvo neženkiai aukštesnis nei prieš ją. Prieš programą indekso vidurkis siekė 3,48 (N = 429), o po programos – 3,61 (N = 361), tad bendras pokytis sudarė vos +0,13 balo.

Nepriklausomų imčių t-testas parodė, kad šis skirtumas yra statistiškai reikšmingas ($t(788) = -2,32$, $p = 0,020$). Vis dėlto, efekto dydis yra nedidelis (Cohen's $d \approx 0,17$), todėl pokytis laikytinas labiau nuosaikiu nei reikšmingu. Tai rodo, kad nors tendencija yra teigiama, praktinis pokyčio mastas yra ribotas.

Papildoma analizė, kurioje kritinio mąstymo indeksas buvo suskirstytas į tris lygius (žemas, vidutinis ir aukštas), parodė panašią tendenciją. Po programos sumažėjo mokinių dalis su žemu kritinio mąstymo įsivertinimu (nuo 21,9 % iki 17,5 %) ir padidėjo mokinių

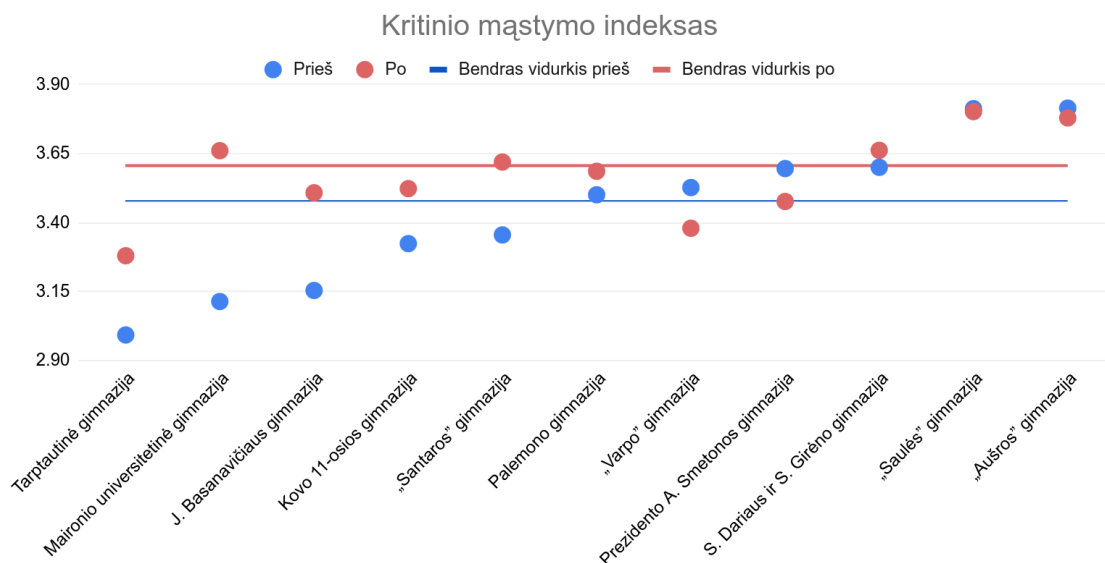
dalį su aukštu įsivertinimu (nuo 33,6 % iki 40,4 %). Nors šis pasiskirstymo pokytis nepasiekė statistinio reikšmingumo ($\chi^2(2) = 4,75$, $p = 0,093$), jo kryptis sutampa su bendru indekso vidurkio padidėjimu.

Indekso patikimumas buvo vertinamas Cronbacho alfa koeficientu. Prieš programą indekso patikimumas siekė $\alpha = 0,685$, o po programos – $\alpha = 0,697$, todėl indeksas, nors ir nėra aukštas, gali būti laikomas pakankamai patikimu tyrimo tikslams. Vis dėlto vienas teiginys (apie asmeninės patirties įtaką meno suvokimui) su kitais indekso teiginiais koreliavo silpnai, kas rodo, kad jis gali matuoti šiek tiek kitokį kritinio mąstymo aspektą.

Kritinio mąstymo indekso pokyčiai skyrėsi tarp mokyklų. Didžiausias indekso augimas buvo stebimas mokyklose, kuriose pradinis kritinio mąstymo įsivertinimas buvo žemesnis (pavyzdžiui, Maironio universitetinėje gimnazijoje pokytis siekė +0,55). Tuo tarpu mokyklose, kuriose pradinis indekso vidurkis buvo aukštesnis, pokytis buvo mažesnis arba beveik nepastebimas. Tokia tendencija gali būti siejama su vadinamuoju „lubų efektu“, kai aukštesnį pradinį lygį turintiems mokiniams/-ėms/-* lieka mažiau erdvės tolesniam augimui.

Mokykla	Prieš	Po	Pokytis
Tarptautinė gimnazija	2.99	3.28	+0.29
Maironio universitetinė gimnazija	3.11	3.66	+0.55
J. Basanavičiaus gimnazija	3.15	3.51	+0.35
Kovo 11-osios gimnazija	3.32	3.52	+0.20
„Santaros“ gimnazija	3.36	3.62	+0.26
Palemono gimnazija	3.50	3.59	+0.08
„Varpo“ gimnazija	3.53	3.38	-0.15
Prezidento A. Smetonos gimnazija	3.60	3.48	-0.12
S. Dariaus ir S. Girėno gimnazija	3.60	3.66	+0.06
„Saulės“ gimnazija	3.81	3.80	-0.01
„Aušros“ gimnazija	3.82	3.78	-0.04
Bendras vidurkis	3.48	3.61	+0.13
<i>N</i>	<i>429</i>	<i>361</i>	<i>-68</i>
<i>Missing</i>	<i>7</i>	<i>7</i>	<i>0</i>

Mokinių kritinio mąstymo įsivertinimo indeksas pagal mokyklą pirmoje ir antroje apklausoje



Analizuojant atskirus indekso teiginius matyti, kad didžiausias pokytis buvo susijęs su gebėjimu argumentuoti nuomonę remiantis faktais ar pavyzdžiais (pokytis +0,29) bei gebėjimu atskirti argumentuotą nuomonę nuo nepagrįstos (pokytis +0,22). Mažesni, bet teigiami pokyčiai stebimi ir kituose teiginiuose, pavyzdžiui, vertinant gebėjimą apsvarstyti skirtingas pozicijas ar atpažinti patikimus informacijos šaltinius.

Teiginys		Prieš	Po	Pokytis
Aš galiu pagrįsti savo nuomonę apie meno kūrinių, remdamasi(s) faktais ar pavyzdžiais.	Vidurkis	3.45	3.74	+0.29
	<i>N</i>	426	360	
	<i>Nesuprato teiginio</i>	4	6	
	<i>Missing</i>	6	2	
Man pavyksta atskirti, kada nuomonė pagrįsta, o kada – tik pasakyta be argumentų.	Vidurkis	3.64	3.87	+0.22
	<i>N</i>	421	357	
	<i>Nesuprato teiginio</i>	5	8	
	<i>Missing</i>	10	3	
Kai nagrinėju sudėtingą klausimą, stengiuosi apsvarstyti visus galimus variantus.	Vidurkis	3.63	3.75	+0.12
	<i>N</i>	426	359	
	<i>Nesuprato teiginio</i>	3	7	
	<i>Missing</i>	7	0	
Aš žinau, kas yra patikimas informacijos šaltinis	Vidurkis	3.62	3.72	+0.10
	<i>N</i>	421	355	
	<i>Nesuprato teiginio</i>	7	9	
	<i>Missing</i>	8	4	
Diskutuodama(s) apsvarstau, ar mano nuomonė pagrįsta	Vidurkis	3.55	3.58	+0.03
	<i>N</i>	421	354	

	<i>Nesuprato teiginio</i>	7	11	
	<i>Missing</i>	8	3	
Mano patirtis neturi įtakos tam, kaip aš matau ir suprantu meno kūrinius (pvz., kas man atrodo gražu ar įdomu) (invertuota logika)	Vidurkis	2.97	2.96	-0.01
	<i>N</i>	417	353	
	<i>Nesuprato teiginio</i>	13	12	
	<i>Missing</i>	6	3	
Bendras vidurkis (skaičiuojamas tik atsakius į 3 ir daugiau teiginių)		3.48	3.61	+0.13

Mokinių kritinio mąstymo atskirų kriterijų įsivertinimo vidurkiai pirmoje ir antroje apklausoje

Dviejų veiksnių dispersinė analizė parodė, kad kritinio mąstymo indeksui reikšmingą įtaką turėjo tiek apklausos laikotarpis (prieš ir po programos) ($F(1,768) = 5,74$, $p = 0,017$), tiek mokykla ($F(10,768) = 5,15$, $p < 0,001$). Tačiau sąveika tarp šių veiksnių nebuvo statistiškai reikšminga ($p = 0,139$), todėl galima teigti, kad kritinio mąstymo pokyčio kryptis buvo panaši skirtingose mokyklose.

Papildoma regresinė analizė, į modelį įtraukus mokyklą, klasę, lytį ir santykius su bendraklasiais, parodė, kad kritinio mąstymo indeksas po programos išlieka statistiškai reikšmingai aukštesnis ($\beta = 0,131$, $p = 0,012$). Tai rodo, kad kritinio mąstymo padidėjimas negali būti pilnai paaiškintas vien kitais matuotais kintamaisiais.

Tiesioginis programos poveikio vertinimas

Kritinio mąstymo indekso pokyčius papildė ir mokinių tiesioginis programos poveikio vertinimas. Dauguma mokinių nurodė, kad MO programos užsiėmimai padėjo jiems geriau atskirti objektyvius faktus nuo subjektyvios nuomonės (vidurkis 3,68 iš 5), taip pat patobulinti savo nuomonės argumentavimo įgūdžius (vidurkis 3,61).

Daugiau nei pusė mokinių teigė, kad programa jiems šiuose aspektuose padėjo arba labai padėjo, o neigiamai programos poveikį vertinančių mokinių dalis buvo nedidelė.

N = 368 Kiek, tavo nuomone, MO užsiėmimai padėjo Tau:	Nežinau / negaliu atsakyti	1 - Visai nepadėjo	2 - Nepadėjo	3 - Nei padėjo, nei nepadėjo	4 - Padėjo	5 - Labai padėjo	Vidurkis (1-5)
geriau atskirti objektyvius faktus nuo subjektyvios nuomonės?	1.9%	3.8%	4.9%	25.5%	48.1%	15.8%	3.68
patobulinti savo nuomonės argumentavimo įgūdžius?	2.4%	3.8%	5.2%	28.0%	49.2%	11.4%	3.61

Mokinių pasiskirstymas pagal tiesiogiai suvoktą programos poveikį kritiniam mąstymui

Apibendrinimas

Apibendrinant galima teigti, kad tyrimo rezultatai rodo nuoseklią tendenciją: po programos mokinių kritinio mąstymo įsivertinimas nors ir neženkliai, bet statistiškai reikšmingai padidėjo, o kartu mokiniai/-ės/-* programą vertino kaip prisidedančią prie jų gebėjimo argumentuoti nuomonę ir atskirti faktus nuo nuomonės.

Šią tendenciją papildė ir praktinės užduoties rezultatai, kurie rodo, kad mokiniai/-ės/-* po programos dažniau gebėjo suformuluoti daugiau objektyvių ir subjektyvių teiginių apie nagrinėjamą kūrinį. Tai leidžia teigti, kad pokytis atsiskleidžia ne tik mokinių įsivertinime ar suvokiamame poveikyje, bet ir konkrečiame gebėjimų taikyme.

Nors nustatyto pokyčio dydis yra nedidelis, skirtingi analizės būdai – indekso vidurkių palyginimas, pasiskirstymo analizė, regresinis modelis ir praktinės užduoties rezultatai – rodo tą pačią kryptį. Tai leidžia daryti pagrįstą prielaidą, kad programos veiklos galėjo prisidėti prie mokinių kritinio mąstymo gebėjimų stiprinimo.

3.3.2. Kūrybiškumas

Praktinė kūrybiškumo užduotis

Siekiant įvertinti galimą programos poveikį mokinių kūrybiniam idėjų generavimui, mokiniams/-ėms/-* buvo pateikta užduotis sugalvoti kuo daugiau pavadinimų pateiktam kūriniiui.

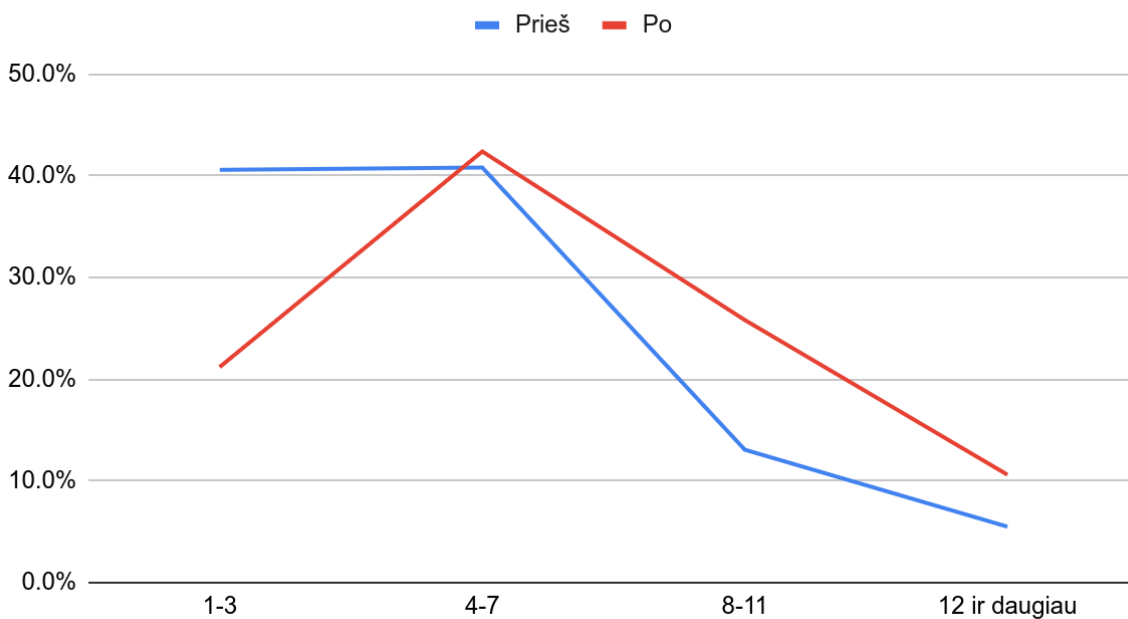
Analizuojant mokinių sugalvotų pavadinimų skaičių nustatyta, kad atsakymų pasiskirstymas prieš ir po programos statistiškai reikšmingai skyrėsi ($\chi^2(3) = 47.5$, $p < .001$). Efekto dydis buvo nedidelis–vidutinis (Cramer's $V = 0.243$). Rezultatai rodo aiškią pokyčio kryptį: po programos reikšmingai sumažėjo mokinių, galėjusių sugalvoti tik 1–3 pavadinimus, dalis, o padidėjo mokinių, sugalvojusių 8 ar daugiau pavadinimų. Tai rodo, kad po programos mokiniai/-ės/-* dažniau generavo daugiau idėjų interpretuodami kūrinį.

Šio užsiėmimo metu jums buvo pateikta paveikslų reprodukcija. Turėjai sugalvoti kuo daugiau pavadinimų matomam kūriniiui. Kiek pavadinimų pavyko sugalvoti?

Sugalvoti pav. / apklausa	Prieš	Po
1-3	40.6%	21.2%
4-7	40.8%	42.4%
8-11	13.1%	25.8%
12 ir daugiau	5.5%	10.6%
Iš viso	100.0%	100.0%

Mokinių pasiskirstymas pagal sugalvotų pavadinimų skaičių pirmoje ir antroje apklausoje

Sugalvotų pavadinimų skaičius

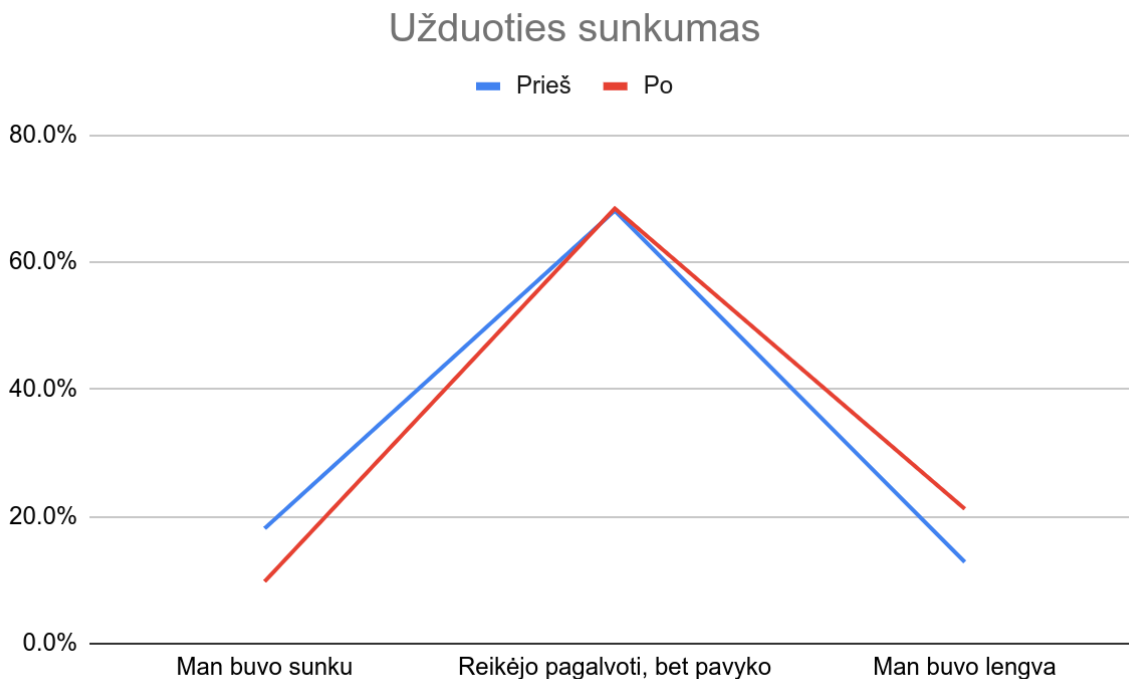


Taip pat buvo analizuotas mokinių vertinimas, kaip jiems sekėsi atlikti šią užduotį. Šio klausimo analizė taip pat parodė statistiškai reikšmingą atsakymų pasiskirstymo skirtumą tarp apklausų ($\chi^2(3) = 18.4$, $p < .001$, $N = 804$). Efekto dydis buvo nedidelis (Cramer's $V \approx 0.15$). Po programos sumažėjo mokinių, kuriems užduotis buvo sunku atlikti (nuo 18,1 % iki 9,8 %), ir padidėjo mokinių, kuriems užduotis buvo lengva (nuo 12,8 % iki 21,2 %). Tuo tarpu didžiausia dalis mokinių tiek prieš, tiek po programos nurodė, kad užduotis reikalavo pagalvoti, tačiau ją pavyko atlikti (apie 68 %). Tai rodo, kad po programos mokiniai/-ės/-* dažniau patyrė užduotį kaip lengvesnę, nors daugeliui ji vis tiek išliko reikalaujanti pastangų.

Kaip tau sekėsi sugalvoti pavadinimus?

Užduoties sunkumas	Prieš	Po
Man buvo sunku	18.1%	9.8%
Reikėjo pagalvoti, bet pavyko	68.1%	68.5%
Man buvo lengva	12.8%	21.2%
Nesupratau užduoties	0.9%	0.5%
Iš viso	100.0%	100.0%

Užduoties sudėtingumo vertinimas pirmoje ir antroje apklausoje



Vertinant abu klausimus kartu matyti nuosekli tendencija. Pirmasis rodiklis atspindi mokinių kūrybinės produkcijos pokytį – kiek pavadinimų jie/jos/* sugalvojo interpretuodami kūrinį, o antrasis parodo jų subjektyvų patyrimą atliekant užduotį. Abiejų rodiklių kryptis sutampa: po programos mokiniai/-ės/* ne tik sugalvojo daugiau pavadinimų, bet ir dažniau vertino užduotį kaip lengvesnę.

Kūrybiškumo indeksas ir tiesioginis vertinimas

Siekiant įvertinti programos poveikį mokinių kūrybiškumo gebėjimams, buvo sudarytas kūrybiškumo indeksas iš šešių teiginių, vertintų penkiabalėje skalėje. Indeksas skaičiuotas tiems respondentams, kurie atsakė bent į tris teiginius.

Bendras kūrybiškumo indekso vidurkis po programos šiek tiek padidėjo: prieš programą jis siekė 3,25 (N = 436), o po programos – 3,30 (N = 362), tad pokytis sudarė vos +0,05 balo. Vis dėlto nepriklausomų imčių t-testas parodė, kad šis skirtumas nėra statistiškai reikšmingas ($t(796) = -0,96$, $p = 0,336$), o efekto dydis yra labai mažas (Cohen's $d = 0,07$). Todėl net ir pastebimas vidurkio padidėjimas neturi reikšmingos praktinės svarbos ir gali būti susijęs su natūralia variacija.

Analizuojant pasiskirstymą, taip pat nenustatyta statistiškai reikšmingų pokyčių ($\chi^2(2) = 2,71$, $p = 0,258$). Nors po programos šiek tiek sumažėjo žemą kūrybiškumo lygį nurodančių mokinių dalis (nuo 32,1 % iki 26,8 %) ir padidėjo vidutinio lygio dalis, bendras pasiskirstymo pokytis nėra pakankamai ryškus.

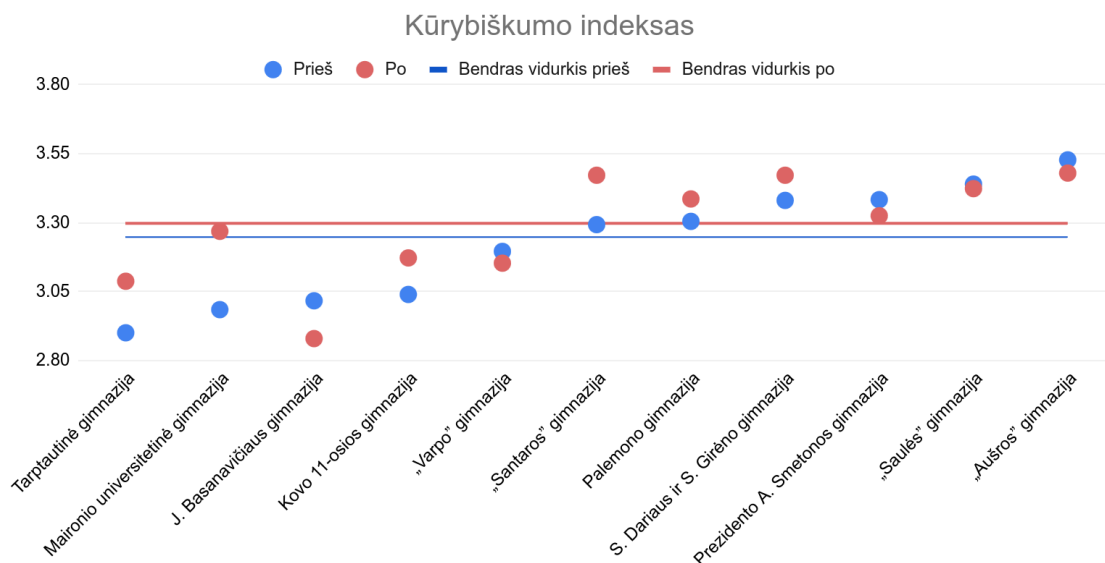
Indekso patikimumas buvo vidutinis: prieš programą Cronbacho alfa siekė $\alpha = 0,665$, o po programos – $\alpha = 0,660$. Kaip ir kritinio mąstymo indekse, vienas invertuotas teiginys (apie polinkį rinktis jau žinomus sprendimus) su kitais teiginiais koreliavo neigiamai, kas rodo, kad jis gali būti mažiau suderinamas su likusia indekso struktūra.

Kūrybiškumo indekso pokyčiai, kaip ir kritinio mąstymo atveju, skyrėsi tarp mokyklų: didesnis augimas dažniau stebimas mokyklose su žemesniu pradiniu lygiu. Tačiau dviejų veiksnų dispersinė analizė parodė, kad apklausos laikotarpio poveikis nėra statistiškai reikšmingas ($F(1,776) = 1,24$, $p = 0,266$), nors mokykla turi reikšmingą įtaką kūrybiškumo lygiui ($F(10,776) = 5,34$, $p < 0,001$). Sąveika tarp laikotarpio ir mokyklos taip pat nėra reikšminga ($p = 0,831$), todėl negalima teigti, kad programos poveikis skirtingose mokyklose reikšmingai skiriasi.

Regresinė analizė, į modelį įtraukus lytį, mokyklą, klasę ir santykius su bendraklasiais, taip pat parodė, kad apklausos laikotarpis nėra reikšmingas kūrybiškumo indekso prediktorius ($p = 0,276$). Modelis paaiškina apie 10,2 % kūrybiškumo variacijos ($R^2 = 0,102$), o reikšmingesnį vaidmenį atlieka kontekstiniai veiksniai, ypač mokykla. Tai patvirtina, kad kūrybiškumo indekso pokytis negali būti patikimai siejamas su programa.

Mokykla	Prieš	Po	Pokytis
Tarptautinė gimnazija	2.90	3.09	+0.19
Maironio universitetinė gimnazija	2.98	3.27	+0.28
J. Basanavičiaus gimnazija	3.02	2.88	-0.14
Kovo 11-osios gimnazija	3.04	3.17	+0.13
„Varpo” gimnazija	3.20	3.15	-0.04
„Santaros” gimnazija	3.29	3.47	+0.18
Palemono gimnazija	3.31	3.39	+0.08
S. Dariaus ir S. Girėno gimnazija	3.38	3.47	+0.09
Prezidento A. Smetonos gimnazija	3.38	3.33	-0.06
„Saulės” gimnazija	3.44	3.42	-0.02
„Aušros” gimnazija	3.53	3.48	-0.05
Bendras vidurkis	3.25	3.30	+0.05
<i>N</i>	<i>436</i>	<i>362</i>	<i>-74</i>
<i>Missing</i>	<i>0</i>	<i>6</i>	<i>+6</i>

Mokinių kūrybiškumo įsivertinimo indeksas pagal mokyklą pirmoje ir antroje apklausoje



Atskirų teiginių analizė atskleidžia kiek labiau diferencijuotą, nors ir statistiškai nepatvirtintą, vaizdą. Daugiausiai potencialo pokyčiui galėtų būti gebėjime pamatyti idėjas ar kūrinius iš netikėtų kampų (+0,13) ir gebėjime generuoti įvairias idėjas sprendžiant problemą (+0,10).

Teiginys		Prieš	Po	Pokytis
Kartais pastebiu, kad galiu pamatyti idėjas ar meno kūrinius iš netikėtų kampų.	Vidurkis	3.38	3.52	+0.13
	<i>N</i>	432	359	
	<i>Nesuprato teiginio</i>	4	9	
	<i>Missing</i>	0	0	
Kai susiduriu su problema, man lengva sugalvoti daug skirtingų idėjų, kaip ją spręsti.	Vidurkis	3.32	3.42	+0.10
	<i>N</i>	432	359	
	<i>Nesuprato teiginio</i>	4	9	
	<i>Missing</i>	0	0	
Stebėdamas (-a) aplinką ar kūrinius pagalvoju apie tai, ką galėčiau sukurti ar sugalvoti.	Vidurkis	3.44	3.49	+0.05
	<i>N</i>	427	357	
	<i>Nesuprato teiginio</i>	9	11	
	<i>Missing</i>	0	0	
Žiūrėdamas (-a) į kūrinių galvoju, kad jį galima suprasti įvairiai.	Vidurkis	3.78	3.81	+0.03
	<i>N</i>	428	360	
	<i>Nesuprato teiginio</i>	8	8	
	<i>Missing</i>	0	0	
Dažnai garsiai pasidalinu savo mintimis ir idėjomis, net jei žinau, kad kiti gali galvoti kitaip.	Vidurkis	2.95	2.94	-0.01
	<i>N</i>	432	360	
	<i>Nesuprato teiginio</i>	4	8	

	Missing	0	0	
Man labiau patinka naudoti jau žinomus, patikrintus sprendimus, nei ieškoti naujų. (invertuota logika)	Vidurkis	2.62	2.61	-0.01
	N	429	358	
	Nesuprato teiginio	7	10	
	Missing	0	0	
Bendras vidurkis (skaičiuojamas tik atsakius į 3 ir daugiau teiginių)		3.25	3.30	+0.05

Mokinių kūrybiškumo atskirų kriterijų įsivertinimo vidurkiai pirmoje ir antroje apklausoje

Tiesioginis programos poveikio vertinimas

Tiesioginis programos vertinimas ir čia išlieka aiškiai pozityvus. mokiniai/-ės/-* dažniausiai nurodė, kad MO programos užsiėmimai padėjo jiems pamatyti meno kūrinius iš netikėtų kampų (vidurkis 3,79) ir laisviau generuoti idėjas bei pasiūlymus (vidurkis 3,64). Daugiau nei pusė mokinių šiuos aspektus vertino kaip „padėjo“ arba „labai padėjo“, o neigiamų vertinimų dalis buvo nedidelė.

Svarbu tai, kad šie subjektyvūs vertinimai sutampa su tais kūrybiškumo indekso aspektais, kuriuose stebimi didžiausi potencialūs teigiami pokyčiai. Tai rodo nuoseklumą tarp kiekybinių ir subjektyvių rezultatų.

N = 368 Kiek, tavo nuomone, MO užsiėmimai padėjo Tau:	Nežinau / negaliu atsakyti	1 - Visai nepadėjo	2 - Nepadėjo	3 - Nei padėjo, nei nepadėjo	4 - Padėjo	5 - Labai padėjo	Vidurkis (1-5)
išmokyti pamatyti meno kūrinius iš netikėtų kampų?	0.8%	3.3%	4.1%	24.2%	46.2%	21.5%	3.79
mokyti laisviau generuoti idėjas ir pasiūlymus?	2.2%	4.6%	4.3%	28.8%	44.0%	16.0%	3.64

Mokinių pasiskirstymas pagal tiesiogiai suvoktą programos poveikį kūrybiškumui

Apibendrinimas

Apibendrinant galima teigti, kad kūrybiškumo indekso analizė nerodo statistiškai reikšmingo bendro pokyčio po programos, tačiau išryškėja tam tikros teigiamos tendencijos specifiniuose kūrybiškumo aspektuose, ypač susijusiuose su idėjų generavimu ir interpretacijos lankstumu.

Šias tendencijas sustiprina praktinių užduočių rezultatai, kurie rodo, kad po programos mokiniai/-ės/-* dažniau gebėjo sugalvoti daugiau idėjų (pvz., pateikti daugiau paveikslo pavadinimų), taip pat keitėsi jų užduoties atlikimo vertinimas. Tai leidžia daryti prielaidą, kad kūrybiškumo pokytis labiau atsiskleidžia konkrečioje veikloje nei bendrame įsivertinime.

Panaši kryptis matoma ir mokinių subjektyviame vertinime – mokiniai/-ės/-* dažniausiai nurodė, kad programa padėjo jiems laisviau generuoti idėjas ir pamatyti kūrinius iš netikėtų perspektyvų.

Tikėtina, kad kūrybiškumo gebėjimai yra labiau situaciniai ir kontekstiniai nei kritinis mąstymas, todėl jų pokyčiai per trumpesnę intervenciją sunkiau atsispindi bendruose įsivertinimo rodikliuose, tačiau gali būti geriau fiksuojami per konkrečias užduotis ir patirtinį vertinimą.

3.3.3. Bendravimas ir bendradarbiavimas

Įsitraukimas į diskusijas

Bendravimo ir bendradarbiavimo kompetencijai vertinti speciali praktinė užduotis nebuvo pateikta, tačiau vertintas mokinių polinkis įsitraukti į diskusijas po užduočių programos pradžioje ir pabaigoje.

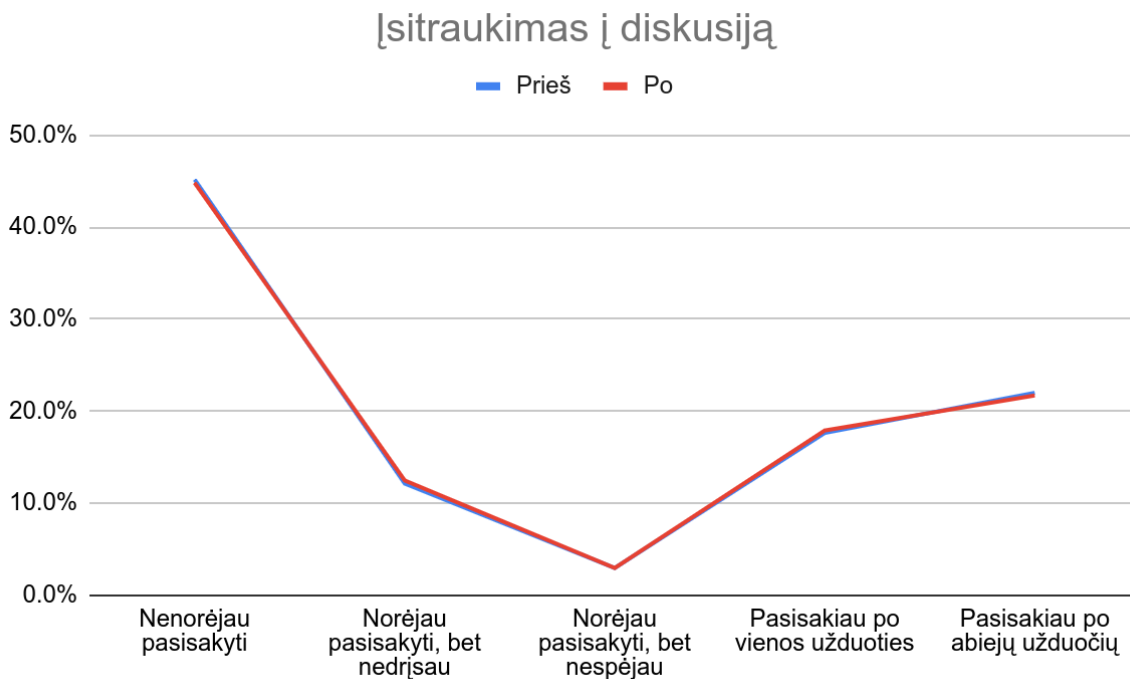
Analizė parodė, kad mokinių atsakymų pasiskirstymas prieš ir po programos statistiškai reikšmingai nesiskyrė ($\chi^2(4) = 0.04$, $p = 1.000$, $N = 804$). Efekto dydis taip pat buvo praktiškai nulinis (Cramer's $V = 0.007$), rodantis, kad diskusijų įsitraukimo struktūra abiejose apklausose išliko beveik identiška.

Didžiausia dalis mokinių tiek prieš, tiek po programos nurodė, kad nenorėjo pasisakyti (apie 45 %). Maždaug penktadalis mokinių teigė pasisakę po abiejų užduočių (apie 22 %), o panaši dalis – pasisakę po vienos užduoties (apie 18 %). Mažesnę dalis mokinių nurodė, kad norėjo pasisakyti, bet nediršo (apie 12 %), arba kad norėjo pasisakyti, bet nespėjo (apie 3 %). Atsakymų proporcijos tarp pirmosios ir antrosios apklausos praktiškai nesikeitė.

Pasidalink, kaip įsitraukei į diskusijas po šių užduočių:

Įsitraukimas į diskusiją	Prieš	Po
Nenorėjau pasisakyti	45.2%	44.8%
Norėjau pasisakyti, bet nediršau	12.2%	12.5%
Norėjau pasisakyti, bet nespėjau	3.0%	3.0%
Pasisakiau po vienos užduoties	17.7%	17.9%
Pasisakiau po abiejų užduočių	22.0%	21.7%
Grand Total	100.0%	100.0%

Mokinių pasiskirstymas pagal įsitraukimą į diskusijas po užduočių atlikimo pirmoje ir antroje apklausoje



Tokie rezultatai leidžia daryti prielaidą, kad programos poveikis diskusijų aktyvumui nebuvo ryškus arba nepasireiškė šio rodiklio lygmeniu. Tai gali būti susiję su keliais veiksniais. Pirmiausia, diskusijų aktyvumą dažnai lemia ne tik gebėjimai ar pasitikėjimas savimi, bet ir užsiėmimo formatas, grupės dinamika ar laiko ribojimai. Pavyzdžiui, diskusijose dalyvauti gali riboti tai, kiek mokinių vienu metu turi galimybę pasisakyti, kiek laiko skiriama diskusijoms, ar diskusija vyksta visos klasės, ar mažesnėse grupėse. Taip pat svarbų vaidmenį gali turėti individualūs mokinių komunikaciniai įpročiai ir klasės socialinė atmosfera.

Bendravimo ir bendradarbiavimo indeksas ir tiesioginis vertinimas

Siekiant įvertinti programos poveikį mokinių bendravimo ir bendradarbiavimo gebėjimams, buvo sudarytas indeksas iš šešių teiginių, vertintų penkiabalėje skalėje. Indeksas skaičiuotas tiems respondentams, kurie atsakė bent į tris teiginius.

Bendras indekso vidurkis po programos šiek tiek padidėjo: prieš programą jis siekė 3,45 ($N = 436$), o po programos – 3,50 ($N = 367$), tad pokytis sudarė vos +0,05 balo. Vis dėlto nepriklausomų imčių t-testas parodė, kad šis skirtumas nėra statistiškai reikšmingas ($t(801) = -1,20$, $p = 0,229$), o efekto dydis yra labai mažas (Cohen's $d = 0,09$). Tai rodo, kad bendras mokinių bendravimo ir bendradarbiavimo įsivertinimo pokytis yra nedidelis ir negali būti patikimai siejamas su programos poveikiu.

Pasiskirstymo analizė taip pat nerodė reikšmingų pokyčių ($\chi^2(2) = 3,32$, $p = 0,190$). Nors po programos šiek tiek sumažėjo žemą lygį nurodančių mokinių dalis (nuo 16,3 % iki 12,0 %) ir nežymiai padidėjo aukšto lygio dalis.

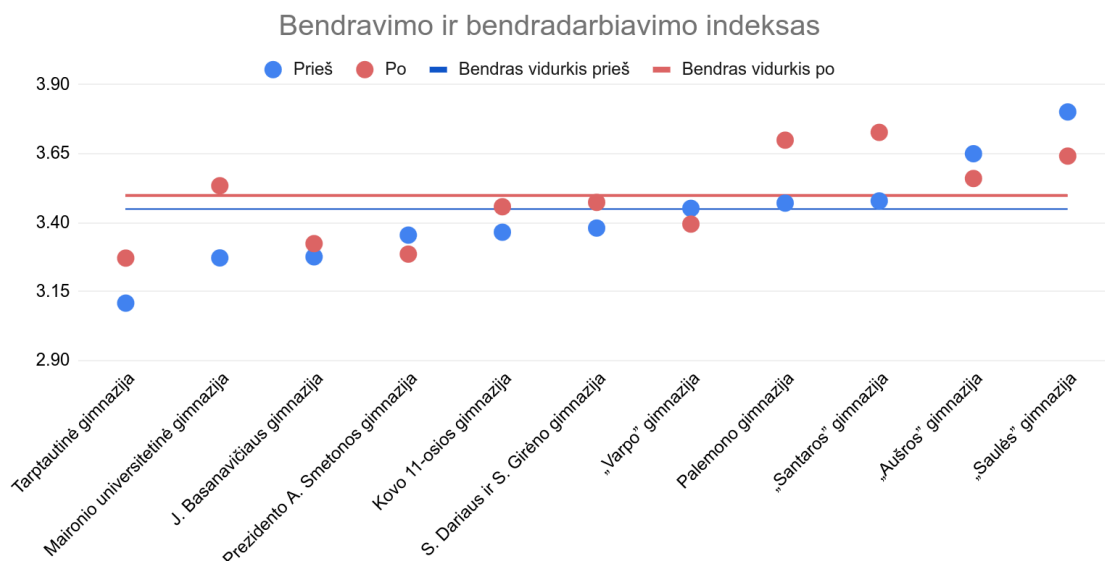
Svarbu pažymėti, kad šio indekso patikimumas yra labai žemas: Cronbacho alfa prieš programą siekė $\alpha = 0,262$, o po programos – $\alpha = 0,304$. Tai rodo, kad indekso teiginiai tarpusavyje menkai susiję ir tikėtina matuoja skirtingus bendravimo ir bendradarbiavimo aspektus. Dėl to bendras indekso rezultatas turėtų būti interpretuojamas atsargiai, o atskirų teiginių analizė šiuo atveju yra informatyvesnė nei bendras vidurkis.

Kaip ir kitų kompetencijų atveju, bendravimo ir bendradarbiavimo lygis reikšmingai skyrėsi tarp mokyklų (ANOVA: $F(10,781) = 5,81$, $p < 0,001$), tačiau apklausos laikotarpio poveikis nebuvo statistiškai reikšmingas ($p = 0,098$), o sąveika tarp laikotarpio ir mokyklos taip pat nereikšminga ($p = 0,217$). Tai rodo, kad skirtumai tarp mokyklų egzistuoja, tačiau programos poveikis jose nesiskiria.

Regresinė analizė, įtraukus lytį, mokyklą, klasę ir santykius su bendraklasiais, taip pat parodė, kad apklausos laikotarpis nėra reikšmingas šio indekso prediktorius ($p = 0,191$). Modelis paaiškina apie 10,5 % variacijos ($R^2 = 0,105$), o reikšmingesnę įtaką daro kontekstiniai veiksniai, ypač mokykla ir kai kuriais atvejais lytis.

Mokykla	Prieš	Po	Pokytis
Tarptautinė gimnazija	3.11	3.27	+0.16
Maironio universitetinė gimnazija	3.27	3.53	+0.26
J. Basanavičiaus gimnazija	3.28	3.32	+0.05
Prezidento A. Smetonos gimnazija	3.36	3.29	-0.07
Kovo 11-osios gimnazija	3.37	3.46	+0.09
S. Dariaus ir S. Girėno gimnazija	3.38	3.47	+0.09
„Varpo” gimnazija	3.45	3.40	-0.06
Palemono gimnazija	3.47	3.70	+0.23
„Santaros” gimnazija	3.48	3.73	+0.25
„Aušros” gimnazija	3.65	3.56	-0.09
„Saulės” gimnazija	3.80	3.64	-0.16
Grand Total	3.45	3.50	+0.05
<i>N</i>	<i>436</i>	<i>367</i>	<i>-69</i>
<i>Missing</i>	<i>0</i>	<i>1</i>	<i>+1</i>

Mokinių bendravimo ir bendradarbiavimo įsivertinimo indeksas pagal mokyklą pirmoje ir antroje apklausoje



Atskirų teiginių analizė rodo nevienalytį vaizdą. Didžiausias potencialus pokytis fiksuojamas gebėjime priimti kitų nuomonę grupėje (invertuotas teiginys, +0,15), taip pat polinkyje siekti savo idėjų įgyvendinimo (+0,08).

Teiginys		Prieš	Po	Pokytis
Man sunku priimti, kai dirbant grupėje mano nuomonei nepritariama ar ji yra kritikuojama. (Invertuota logika)	Vidurkis	3.13	3.28	+0.15
	<i>N</i>	427	361	
	<i>Nesuprato teiginio</i>	9	7	
	<i>Missing</i>	0	0	
Dirbant grupėje stengiuosi, kad būtų įgyvendintos mano idėjos.	Vidurkis	3.32	3.40	+0.08
	<i>N</i>	432	366	
	<i>Nesuprato teiginio</i>	4	2	
	<i>Missing</i>	0	0	
Man patinka dirbti kartu komandoje.	Vidurkis	3.46	3.53	+0.07
	<i>N</i>	435	364	
	<i>Nesuprato teiginio</i>	1	4	
	<i>Missing</i>	0	0	
Man svarbu, kad mano ir kitų (klasiokų, kitų žmonių) nuomonės sutaptų. (invertuota logika)	Vidurkis	3.32	3.37	+0.04
	<i>N</i>	434	364	
	<i>Nesuprato teiginio</i>	2	4	
	<i>Missing</i>	0	0	
Dirbant grupėje klausausi, ką kiti sako, ir bandau suprasti jų mintis.	Vidurkis	3.93	3.92	-0.01
	<i>N</i>	430	364	
	<i>Nesuprato teiginio</i>	6	4	
	<i>Missing</i>	0	0	
Manau, kad skirtingos nuomonės	Vidurkis	3.53	3.52	-0.01

grupėje trukdo darbui. (Invertuota logika)	<i>N</i>	433	364	
	<i>Nesuprato teiginio</i>	3	4	
	<i>Missing</i>	0	0	
Bendras vidurkis (skaičiuojamas tik atsakius į 3 ir daugiau teiginių)		3.45	3.50	+0.05

Mokinių bendravimo ir bendradarbiavimo atskirų kriterijų įsivertinimo vidurkiai pirmoje ir antroje apklausoje

Tiesioginis programos poveikio vertinimas

Tiesioginis programos poveikio vertinimas ir šioje srityje yra aiškiai pozityvus. mokiniai/-ės/-* nurodė, kad programa padėjo jiems mokytis dirbti komandoje (vidurkis 3,75) ir klausytis kitų bei pagarbiai diskutuoti (vidurkis 3,64). Daugiau nei pusė mokinių šiuos aspektus vertino kaip „padėjo“ arba „labai padėjo“.

N = 368 Kiek, tavo nuomone, MO užsiėmimai padėjo Tau:	Nežinau / negaliu atsakyti	1 - Visai nepadėjo	2 - Nepadėjo	3 - Nei padėjo, nei nepadėjo	4 - Padėjo	5 - Labai padėjo	Vidurkis (1-5)
mokytis dirbti kartu komandoje siekiant bendro rezultato?	1.4%	3.0%	5.2%	25.5%	44.6%	20.4%	3.75
mokytis klausytis kitų ir pagarbiai diskutuoti?	1.1%	4.3%	3.3%	31.8%	43.8%	15.8%	3.64

Mokinių pasiskirstymas pagal tiesiogiai suvoktą programos poveikį bendravimui ir bendradarbiavimui

Apibendrinimas

Apibendrinant galima teigti, kad kiekybiniai duomenys nerodo statistškai reikšmingo bendravimo ir bendradarbiavimo gebėjimų pokyčio, tačiau šio rezultato interpretaciją riboja žemas indekso patikimumas. Tai rodo, kad sudarytas indeksas gali nepakankamai tiksliai atspindėti šios kompleksinės kompetencijos struktūrą.

Tikėtina, kad skirtingi bendravimo ir bendradarbiavimo aspektai (pvz., nuomonių priėmimas, klausymasis, aktyvus dalyvavimas) kinta nevienodai ir nėra pakankamai gerai apimami vienu bendru rodikliu. Tai patvirtina ir atskirų rodiklių analizė – pavyzdžiui, mokinių įsitraukimas į diskusijas po programos iš esmės nepakito, kas rodo, kad ne visi šios kompetencijos aspektai yra vienodai jautrūs tokio pobūdžio intervencijai.

Tuo tarpu mokinių tiesioginis poveikio vertinimas leidžia manyti, kad programa galėjo turėti teigiamą poveikį kai kuriems bendravimo aspektams, ypač susijusiems su darbu grupėje, kitų nuomonės išklausymu ir bendru problemų sprendimu. Tai leidžia daryti prielaidą, kad pokytis labiau atsiskleidžia kokybiniuose sąveikos aspektuose nei aktyvumo ar dalyvavimo dažnyje.

3.3.4. Programos poveikio kompetencijoms apibendrinimas

Apibendrinant, didžiausias ir reikšmingiausias pokytis matyti kritinio mąstymo kompetencijoje. Nors ir šis pokytis yra žemas, jis atskleidžia tam tikrą programos poveikio potencialą. Tuo tarpu kūrybiškumo ir bendradarbiavimo kompetencijos pasižymi specifiniu kompleksiskumu ir kontekstualumu, todėl jų pokyčiai yra mažiau išreikšti ir sunkiau užfiksuojami trumpalaikėje perspektyvoje.

Indeksas	Prieš	Po	Pokytis
Kritinio mąstymo	3.48	3.61	+0.13
Bendravimo ir bendradarbiavimo	3.45	3.50	+0.05
Kūrybiškumo	3.25	3.30	+0.05

Kompetencijų įsivertinimo indeksų vidurkiai pirmoje ir antroje apklausoje

Šią tendenciją papildė ir mokinių tiesioginis suvokto programos poveikio vertinimas. Mokiniai/-ės/-* dažniausiai nurodė, kad programa padėjo jiems geriau atskirti faktus nuo nuomonės ir argumentuoti savo poziciją, taip pat pamatyti meno kūrinius iš netikėtų kampų bei laisviau generuoti idėjas. Teigiamai vertinami ir bendradarbiavimo aspektai – darbas komandoje bei gebėjimas klausytis kitų. Visais šiais atvejais vyrauja atsakymai „padėjo“ arba „labai padėjo“, o neigiamų vertinimų dalis yra nedidelė.

Taip pat, šiuos rezultatus papildė ir praktinių užduočių analizė, leidžianti įvertinti ne tik mokinių įsivertinimą ar suvokiamą poveikį, bet ir konkrečių gebėjimų taikymą. Kritinio mąstymo srityje nustatyta, kad po programos mokiniai/-ės/-* dažniau gebėjo suformuluoti daugiau objektyvių ir subjektyvių teiginių apie nagrinėjamus kūrinius, o kūrybiškumo srityje – generuoti didesnę skaičių idėjų. Tuo tarpu bendravimo ir bendradarbiavimo srityje aiškaus pokyčio praktinio įsitraukimo (pvz., dalyvavimo diskusijose) lygmenyje nenustatyta.

Svarbu pažymėti, kad skirtingi matavimo būdai nėra tiesiogiai ekvivalentiški. Indeksai remiasi apibendrintu mokinių gebėjimų įsivertinimu ir atspindi santykinai stabilesnius savęs suvokimo aspektus, tuo tarpu subjektyvaus poveikio klausimai orientuoti į konkrečią patirtį, o praktinės užduotys leidžia įvertinti gebėjimų taikymą veikloje. Dėl šios priežasties šių rodiklių skirtumai gali atspindėti skirtingus pokyčio lygmenis – nuo situacinio iki labiau internalizuoto.

Taip pat svarbu pažymėti, kad mokinių pradiniai įsivertinimo vidurkiai jau buvo gana aukšti (apie 3,2–3,5 balo iš 5), todėl galimas pokytis buvo ribotas. Tokiais atvejais gali pasireikšti vadinamasis „lubų efektas“, kai reikšmingas augimas tampa sunkiau pastebimas net ir esant realiam gebėjimų pokyčiui.

4. KOKYBINIS POVEIKIO MATAVIMAS: DVIEJŲ MOKYKLŲ ATVEJAI

Tyrimo metu buvo renkami dviejų mokyklų (gimnazijų), kaip atvejo studijų, duomenys. Kiekvienoje mokykloje duomenys buvo renkami iš dviejų klasių – I ir II gimnazijos klasių dalyvavusių projekte. Abiejose mokyklose tyrėjai dalyvavo klasių paskutiniuose susitikimuose su edukatorėmis (refleksijos sesija), vėliau kiekvienoje iš mokyklų buvo vykdoma po vieną fokus grupę, kuriose dalyvavo mokiniai/-ės/-* iš abiejų - I ir II gimnazijos klasių. Kiekvienoje fokus grupėje dalyvavo po 7 mokines/ius/*. Vėliau buvo atliekamas grupinis interviu su 3-trimis mokytojomis Mokykloje A ir du individualūs interviu su mokytojomis Mokykloje B, įskaitant šių klasių auklėtojas. Taip pat, buvo gauti ir analizuoti edukatorių dienoraščiai – kiekvienos sesijos aprašymai ir pastebėjimai apie klasės dinamiką, įsitraukimą. Toliau pristatoma kiekviena klasė pagal mokytojų, edukatorių ir tyrėjų pastebėjimus.

Mokykla A, 1C klasė

1C klasę geriausiai pažino biologijos mokytoja ir šios klasės auklėtoja Irma. Ji pabrėžė, kad tai naujai susiformuotas kolektyvas: mokiniai/-ės/-* atėjo iš skirtingų mokyklų ir programos pradžioje dar tik pažino vieni kitus. Klasę Irma apibūdino kaip STEAM krypties, kurioje vyrauja merginos – 7 vaikinai ir 23 merginos. Ji pastebėjo, kad klasė ją pradžioje nustebino teigiamai: „Nors atvirai, kaip žmogus, kaip ir auklėjamosios klasės, nenorėjau, bet gavusi nenusivyliau ir netgi apsidžiaugiau. Tikrai man mano klasė labai patinka.“ Irma klasę apibūdino kaip draugišką, motyvuotą ir betarpišką: „Dominuoja draugiški vaikai“. Ypač reikšminga, kad ši klasė buvo naujai susiformuota – tai tiesiogiai lėmė, jog VMS programa čia atliko ne tik kompetencijų ugdymo, bet ir kolektyvo formavimo funkciją.

Viktorija – tikybos ir etikos mokytoja – 1C klasę matė tik per tikybos pamokas, susitikdama su puse klasės. Ji pažymėjo, kad dėl mažesnės grupės ir dalyko specifikos mokiniai/-ės/-* laisviau dalyvaudavo diskusijose: „Per tikybos pamokas jie labiau įtraukiantys, kalbantys, diskutuojantys, bet tai gali nulemti tiesiog pats dalykas.“ Apie 1C jos pastebėjimų buvo mažiau, nes ji mokė tik pusę šios klasės, o pamokos būdavo sujungtos su kita klase.

Edukatorė Lina pirmos sesijos metu dienoraštyje pasižymėjo, kad mokiniai/-ės/-* vargiai žinojo vienas kito vardus. Tai tik dar labiau pabrėžia tai, ką teigė mokytojos – kad klasė naujai susiformuota. Edukatorės pastebėjimas atskleidžia, kad mokiniai/-ės/-* visai nepažįsta vieni kitų. Taigi, projektas jiems buvo labai svarbi kolektyvo formavimo veikla. Tyrėjų stebėjimo metu, Lina taip pat minėjo tyrėjui pokalbyje, kad pastebėjo, kad nebendraujantys mokiniai/-ės/-* pradėjo kalbėti (tyrėjų užrašai, refleksinė sesija, 1C klasė, Mokykla A).

Mokykla A, 2A klasė

2A klasę geriausiai pažinojo Laima – fizikos mokytoja ir klasės auklėtoja, tačiau ir kitos mokytojos pasidalino savo įžvalgomis apie mokinius/-es/-. Jų ekonomikos ir tikybos mokytoja Aurelija apibūdino klasę kaip ramią ir susikoncentravusią: „Klasė, iš antrojų bent man, yra ramiausia. Tas ramumas ne tik triukšmo atžvilgiu, bet ir kažkokio to veiksmo. Jie sėdi, jie klauso. Tikrai tu matai, kad jie tą dėmesį sukoncentruoja. Būna čia ir dabar.“ Ji pabrėžė, kad klasė aktyviai ir sąmoningai dalyvauja pamokose: „viena iš tų, kur girdi, mato ir, iš tiesų, aktyviai dalyvauja.“ Klasė taip pat STEAM krypties, analogiška 1D sudėtimi – septyni vaikinai ir dvidešimt trys merginos.

Irma papildė, kad abi Mokyklos A klasės yra panašios ne tik skaičiais, bet ir charakteriu: „Abi klasės kažkuo panašios ir tuo, kad dominuoja draugiški vaikai <...> didžioji dalis motyvuoti vaikai, siekiantys savo tikslų, rezultatų siekiantys, draugiškai bendraujantys tarpusavyje, betarpiškai bendraujantys su mokytoju.“ Žinoma, svarbus skirtumas tai, kad 2A jau antrus metus mokosi kartu, todėl kolektyvas yra labiau susiformavęs, palyginti su 1C.

Edukatorė Lina dienoraštyje po paskutinės sesijos pažymėjo: „Truputį užsiėmimų pradžioje bijojau, kad sunkiai čia bus mums užmegzt ryšius, bet kažkuriuo metu po truputį atsileido.“ (Edukatorės Linos dienoraštis, 2A klasė, Mokykla A). Tai irgi nurodo klasės bendravimo ir bendradarbiavimo pokytį.

Mokykla B, 1D klasė

1D klasę apibūdino jos auklėtoja ir lietuvių kalbos mokytoja Rasa, lydinti šį kolektyvą nuo pirmos klasės (devynerius metus). Tai suteikia šios mokytojos pastebėjimams ypatingą gylį ir ilgalaikę perspektyvą. Ji apibūdino klasę kaip tautiškai įvairią: „Dabar kolektyvas yra tautinis – jame yra ir afganistaniečiai, ir lenkai, ir žydai <...> yra buvusių iš Filipinų, <...> korėjiečiai. Tai yra tautinių kultūrų darinys.“ Klasėje taip pat vyko didelė kaita – klasėje nuolat keisdavosi mokiniai/-ės/-. Šiuo metu kolektyve yra apie pusė pradinio branduolio, o naujų mokinių ateina kiekvienais metais.

Mokytoja akcentavo, kad ši klasė yra itin gerai parengta projektiniam darbui, nes dirba grupėmis ir vykdo projektines veiklas nuo pat pirmos klasės: „Nebuvo naujiena šitiems vaikams dirbti kolektyviai su veiklos pristatymu, su analize, su apibendrinimais.“ Mokinius/-es/-* klasės auklėtoja apibūdino kaip aktyvius ir įvairiapusius: „Džiaugiuosi šiuo klasės kolektyvu – tai einantys, sportuojantys, šokantys, grojantys, dainuojantys, išdykaujantys mokiniai/-ės/-*.“

Paauglystės dinamika šioje klasėje buvo akivaizdžiai jaučiama. Mokytoja pastebėjo, kad devintoje klasėje mokiniai/-ės/-* linkę į aplinkos atmetimą ir ieško sau artimų žmonių

draugų rate, o tai kuria iššūkių bet kokiai išorinei veiklai: „Kai kurie iš jų pasinaudojo proga, tiesiai šviesiai sakau, ir nedalyvavo. Dabar ne dėl to, kad tai būtų ar neįdomu, ar ką. <...> Sako mokytoja, mes jau pervargę, mes norim pailsėti. <...> pastebėjau, kiek jie būdavo įnikę į tą veiklą aktyviają, tarkim, dabar, paauglystėje, veiklas kai žiūrėjau, tai ji, šita veikla yra pasyvesni“. Tačiau ji taip pat pažymėjo, kad tai yra amžiaus tarpsnio bruožas, o ne specifinė klasės savybė. Tyrėjų stebėjimo metu ši klasė itin išsiskyrė iš kitų savo elgesiu, neramumu, neklusnumu ir dažnai net rasistiniais pasisakymais, nukreiptais į klasiokus (tyrėjų užrašai, refleksinė sesija, 1D klasė, Mokykla B). Edukatorės Aušros užrašuose taip pat matoma, kad teko neretai stabdyti veiklas atliepti šiuos pasisakymus (Edukatorės Aušros dienoraštis, 1D klasė, Mokykla B). Paskutinėje sesijoje mokiniai/-ės/* rašė savo pastebėjimus apie projektą. Šioje klasėje buvo mokinių, kurie minėjo iššvaistytą laiką ir nedalyvavimą. Taip pasisakė nedidelė dalis mokinių, tačiau pasipriešinimas, visgi, šioje klasėje buvo matomas iki pat paskutinės sesijos.

Edukatorė Aušra po pirmųjų susitikimų, šią klasę apibūdino kaip sunkią, susiskirsčiusią grupelėmis. Dalis mokinių susidomėję ir įsitraukę, o kiti „vangūs, nenoriai dalyvauja, sunku prisikviesti“ (Edukatorės Aušros dienoraštis, 1D klasė, Mokykla B). Edukatorei pradžioje sunkiai sekėsi megzti ryšį, įtraukti mokinius. Visgi, projektui įpusėjus situacija pasikeitė ir įvyko pokytis:

Sukau galvą kaip juos įtraukti; ir pykau ant kai kurių vaikų ir erzino, kad turiu šaukti, kad mane išgirstų. Pati blogai dėl to jaučiuosi kaskart kai pakeliu balsą. <...> Nusprendžiau daugiau žaidybinių elementų susieti ir nebūtinai su VMS metodu. Tiesą pasakius, po sesijos nustebau, nes dirbo praktiškai visi vaikai. Kad ir atmestina, kad ir kai kurie labai paviršiumi, bet visi kažką darė. <...> pasijautė, kad kažkas buvo kitaip, o tie kurie dažniausiai išvis nieko neveikdavo, taipogi (leidus jimes suburti savo grupę), bandė atlikti užduotis. Išsiskyrė du vaikinai, kurie pasirodė daug sąmoningesni, praeitais kartais jie tarsi pasislėpė kitų kontekte, o dabar labai ryškiai rodo lyderystę ir bandymą suvienyti – savo išsiblaškiusius draugus ir visų užduočių atlikimą būnant komandoje su jais. (Edukatorės Aušros dienoraštis, 1D klasė, Mokykla B)

Po paskutinės sesijos, Aušra nurodė, kad klasė pasikeitė – pradėjo daugiau bendradarbiauti, kai kurių mokinių kompetencijos itin pastiprėjo, jie/jos/* tapo iniciatyvesni: „Nuo abejingumo, nedalyvavimo ir tik stebėjimo, iki grupės draugų kurie nelabai ką nori veikti, inspiravimo veikti ir užduočių įgyvendinimo. Ir tai be galo džiugina.“ (Edukatorės Aušros dienoraštis, 1D klasė, Mokykla B).

Mokykla B, 2B klasė

2B klasę apibūdino jos auklėtoja ir socialinė pedagogė Raminta, turinti šią klasę nuo penktos klasės vidurio. Ji pabrėžė, kad iki aštuntos klasės klasėje vyko didelė kaita, tačiau po aštuntos klasės kolektyvas stabilizavosi: „Atėjo dabar į devintą klasę nauji vaikai – tikrai

labai tokie geri, supratingi, išmanūs, mąstantys, žinantys, ko nori.“ Klasė įvairiatautė, nemažai imigrantų.

Klasę ji apibūdino kaip susiskirsčiusią, bet sąmoningai, pagal interesus ir gebėjimus: „jie dabar grupelėse pagal savo interesus, pagal savo gebėjimus. <...> Tai, pavyzdžiui, sportas juos vienija, <...> kiti ten istorija, tiesiog kokias pramogas ar dar kitoje grupelėje. Bet jeigu žiūrėti bendrai, tai tikrai jie vienas kitam padeda.“ Ji ypač pabrėžė, kad klasėje nėra atstūmimo ar patyčių: „Tokių, kad būtų atstumtieji ar dar kažkas, tikrai mano klasėje nėra.“ Klasė daugiausia merginų – 23 merginos ir 7 vaikinai, iš kurių dauguma sportuoja, lanko tenisą, boksą.

Mokytoja apibūdino klasę kaip atvirą ir pasitikinčią mokytoja:

„jie gali ateiti ir pasakyti, kad šiandien gavau dvejetą – ar galite padėti, ar pavyzdžiui, jeigu reikia spręsti kažkokį konfliktą, tai jie tikrai gali ateiti pas mane ir prašyti pagalbos. Jeigu jiems pasiseka, jie tikrai ateina ir man pasako – žiūrėkit, man pasisekė, gavau ketvertą vietoj trejeto.“ (Raminta, 2B auklėtoja ir socialinė pedagogė, Mokykla B)

Klasės dinamika kito per laiką – mokytoja teigia, kad iki 8-tos klasės, klasė pasižymėjo aktyvumu, bet daug mokinių išėjo ir liko ramesni ir nedrąsesni mokiniai/-ės/-*.

Edukatorė Aušra šią klasę po pirmųjų susitikimų apibūdino kaip ramią, brandžią, tačiau kiek pasyvią:

Dalyvavo 13 mokinių. Kaip supratau iš klasės tarpusavio komentary, kad kai kurie sirgo, kai kurie tiesiog nepasirodė. Klasėje daugiau mažiau berniukai nesusigrupavę, gal porą vaikinių kiek trukdė, bet visi buvo geranoriški ir vykdė užduotis. Kaip visuomet, klasėje daugiausia kalbėjo ne dauguma. <...> Klasėje jautėsi nuovargis, sunkokai ėjosi veiklos. Vaikai draugiški, tačiau labai dažnai sunku suvaldyti nesinaudoti telefonais. (Edukatorės Aušros dienoraštis, 2B klasė, Mokykla B)

Kaip ir 1D klasės atveju, pokyčiai šioje klasėje taip pat pasimatė projektui įpusėjusi. Edukatorė pasižymi, kad klasė tapo gerokai energingesne, įsitraukusia į užsiėmimus:

Mokiniai atėjo vėl energingi, tarsi jau jaučiasi pripratimas prie vienas kitų. Be kaukių, taip kaip yra. mokiniams patiko veiklos, ypač viena vaikinių komanda, kuri dažniausia plepa tarpusavyje, nors nėra piktybiški, labai įsitraukė ir labai patiko kurti savo plakatą, netgi paprašė, ar galėtų pasilikti su visomis reprodukcijomis. Stengėsi ir tikrai puikiai pasirodė. Kiti irgi veikė atsipalaidavę ir pristatinėjo grupės darbus. Nesakyčiau, kad kažkuom labai išsiskyrė nuo pareitų kartų, tačiau matėsi, jog mano parengtos užduotys buvo įdomesnės, įtraukesnės. (Edukatorės Aušros dienoraštis, 2B klasė, Mokykla B)

Taigi, ši klasė pasižymėjo daug ramesniu elgesiu, brandumu, bet nedrąsumu ir pasyvumu,

kuris išsisklaidė ilgiau dirbant su edukatore.

Kontekstinė pastaba

Mokyklos A mokiniai/-ės/-* pasižymėjo STEAM orientuotomis klasėmis, merginų dauguma klasėse, o Mokykloje B klasės pasižymėjo įvairia etnine ir tautine sudėtimi, jie/jos/* ilgiau buvo kartu su savo klase ir auklėtoja (nuo penktos klasės).

Edukatorės pastebėjo, kad klasių įsitraukimas augo su laiku, vis ryškiau matėsi pokytis. Tai rodo, kad mokiniams/-ėms/-* reikia nuoseklių ir pastovių susitikimų kol jie/jos/* gali atvirai ir įsitraukusiai bendrauti ir dirbti užsiėmimuose.

4.1. Mokinių įžvalgos iš fokus grupių ir refleksinių sesijų su edukatore

4.1.1. Mokyklos A fokus grupė: veiklos, iššūkiai ir projekto vertinimas

Mokyklos A fokus grupėje dalyvavo septynių mokinių grupė iš dviejų klasių: Ignas, Ūla, Akvilė, Jorė, Oksana, Sandra ir Inga (vardai pakeisti). Edukacijos vyko per visus mokslo metus – daugiausia mokyklos erdvėje, tačiau buvo ir dvi išvykos: 1C klasė vyko į išvyką į MO muziejų bei į Ažuolyno biblioteką, o 2A klasė taip pat aplankė MO muziejų ir bienalės paroda Stumbro gamykloje. Edukacijas vedė edukatorė Lina (vardas pakeistas).

Mokiniai/-ės/-* labai gyvai ir detalai prisiminė veiklas – tai byloja apie jų gilų įsitraukimą. Mokiniams/-ėms/-* labiausiai įsiminė išvykos su klase į MO muziejų bei kitos išvykos į biblioteką, Stumbro gamyklos muziejų. Fokus grupės metu mokiniai/-ės/-* taip pat pasakojo apie literatūros ir meno tyrinėjimą, meno kūrinių tyrinėjimą: Ignas prisimena: „žiūrėjom į kolekciją naują, viską pasakojo, kaip atsirado, kokia istorija tų meno kūrinių...“. Taip pat mokiniai/-ės/-* prisiminė komandines užduotis, kalbėjimą apie emocijas, faktų ir nuomonės atskyrimo užsiėmimus, atminties žaidimus, pristatymus, pasitikėjimo užduotis bei kitas veiklas.

Mokiniai/-ės/-* ypač vertino edukatorės darbą ir asmenybę. Inga sako, kad ji buvo „labai faina, labai daug ką bandė įtempti į pokalbį“, o Ignas papildo, kad ji „visą nuotaiką pagrinde sukurdavo, vistiek ar padrąsint ar bandyt labiau įtraukt.“ Oksana akcentuoja edukatorės lankstumą:

Prisitaikydavo prie klasės nuotaikos. Pvz. sako – vat susidarius planą toki, bet matau, kad klasei tas planas netinka, reikia keisti. Vat tas patiko, kad žmogus moka pakeisti tam tikru laiku ir tam tikru metu vat tą temą, nėra taip, kad viskas turi vykti pagal planą ir niekaip kitaip. (Oksana)

Oksanai visas projektas paliko tokį įspūdį, kad ji užsirašė 26 veiklų idėjas: „tikrai pasisėmiau daug tų visokiausių idėjų <...> net pats nespėji suvokti, kiek sugebėjai pats tiek padaryti per tiek mažai laiko" – tai, anot jos, neįprastas skaičius net lyginant su kitomis panašiomis patirtimis.

Iššūkių, mokinių vertinimu, buvo nedaug ir jie/jos/* labiau priklauso nuo asmenybės tipo nei nuo veiklų sunkumo. Inga mini, kad kartais sunkiau buvo vienareikšmiškai nusakyti paveikslo nuotaiką – norisi priskirti kelias, o reikia išsirinkti vieną. Oksana apibūdina, kaip iššūkis veikė skirtingus žmones:

Iššūkiai tai aš manyčiau labai priklausomai nuo žmogaus – jei esi iškalingas ir moki klausytis kitų, tai manau tikrai nebuvo sudėtinga, bet galbūt tiek kai kuriems žmonėms, kurie gal sunkiau yra adaptuotis klasėje ir šiaip bendrauti, tai būdavo dažnai paklausama – o kaip tu manai. <...> Turėjo išlipti iš savo komforto zonos, ne taip kaip kad tie, kurie mes čia sėdim ir kalbam ir pastoviai turime išlipti iš savo komforto zonos. (Oksana)

Kalbėdami apie projekto poveikį mokiniai/-ės/* įvardino saviraiškos ugdymą, kritinį mąstymą, klasės draugų pažinimą, naujų patirčių įgijimą, gebėjimą pasitikėti savimi ir išreikšti savo nuomonę. Mokiniai/-ės/* dalijosi, kad norėtų jog įprastose pamokose irgi būtų didesnė veiklų įvairovė, jų nuomonė būtų dažniau išklausoma, pamokos dažniau vyktų netradicinėse erdvėse, būtų naudojama daugiau vizualinių įrankių. Taip pat, mokiniai/-ės/* įvardino ne tik mokymo metodus, bet ir mokymosi aplinkos klimato aspektus – mokiniai/-ės/* norėtų saugumo jausmą suklysti, labiau lygiavertiško santykį klasėje tarp mokinių, bei galimybės kartais anonimiškumo pasisakyti.

4.1.2. Mokyklos B fokus grupė: veiklos, iššūkiai ir projekto vertinimas

Mokyklos B fokus grupėje dalyvavo Monika, Tomas, Darius, Ilona, Simona, Vidmanta ir Dainora (vardai pakeisti) – taip pat iš dviejų klasių. Edukacijas vedė edukatorė Aušra (vardas pakeistas). Ši klasė taip pat vyko į MO muziejų bei į Ažuolyno biblioteką (1D klasė) ir bienalės parodą Stumbro gamykloje (2B klasė).

Šioje fokus grupėje mokiniai/-ės/* mažiau kalbėjo apie veiklas, bet labiau apie įsiminusius momentus, patikusius dalykus. Fokus grupėje mokiniai/-ės/* sakė, kad jiems labai patiko išmokti aptarinėti. Tomas dalinasi: „Aptarinėjimas <...> Man labiausiai patikęs, nes išmoksti kaip aptarti, tiesiog labiau išmoksti atskleisti savo nuomonę ir bandyti suprasti, pvz. meną.“ Vidmanta ir Tomas minėjo, kad labai įsiminė bendradarbiavimas klasės grupėse kuomet įprastai neaktyvūs mokiniai/-ės/*, nedirbantys, pradėjo drauge veikti: „Bet žodžiu vieną kartą buvo tokia aktorystė. Turėjom aktorių padaryt ir jis buvo kaip koks teismas, ar ne? Ir jie/jos/* visi tiesiog tokie. Opa, ir viskas. Ir jie/jos/* pradėjo dirbti. Labai buvo faina...“ Kiti pabrėžė savo asmenybės pažinimo aspektus.

Dauguma kaip įsimintiną ir patikusį aspektą įvardino edukatorės Aušros vaidmenį. Ilona ją apibūdina: „skatindavo kitus dirbti, nes pas mus yra daug klasiokų, kurie dažniausiai sėdi telefonuose, bet ši programa gal juos paskatino mąstyti ir dirbti, ir pamatyti, kad visi kažką gali <...> ji paskatino ir parodė, kad mes visi galime pabandyti.“ Mokiniai/-ės/-* pažymėjo, kad jautėsi ramiai edukacijų metu: „Tokio labai streso nebuvo jokio čia jeigu nepadarysi kažko, kad pyks ar nesuprasi kažko, tikrai to nebuvo. Ji viską labai gerai išaiškino. Mano nuomone, labai padėjo“ (Monika). Paskutinė pamoka paliko išskirtinai jautrų įspūdį: „Aušra tokia ji atsisėdo ir apie mus pradėjo kalbėti. Ir toks jausmas buvo, lyg ji norėjo apsiverkti. Ji tokia, lyg pasiilgtų mūsų nuskambėjo, ir dar po to vaišių davė mums visiems“ (Monika).

Mokyklos B mokiniai/-ės/-* paminėjo kelis konkrečius iššūkius. Darius pastebėjo: „iššūkis turbūt buvo tai, kad ne visi deda pastangas. Dažniausiai būna taip, kad vieni keli ten dirba, o kiti visai nieko nedaro.“ Tomas papildė, kad kai grupėje buvo žmonės, kurie tikrai dirbo – „tikrai labai faina“, o Monika pridėjo socialinę dinamiką: „kai paskirsto į grupę ir ten kokie du žmonės nedirba, ir po to kai tu pasakai, kad jie nedirba, tai tiedu pyksta...“

Šioje fokus grupėje mokiniai/-ės/-* nemažai kalbėjo apie projekto poveikį. Jų įžvalgose išryškėjo kelios pagrindinės kompetencijų sritys. Kritinio mąstymo srityje mokiniai/-ės/-* pabrėžė, kad projektas padėjo geriau interpretuoti meno kūrinius, analizuoti situacijas iš skirtingų perspektyvų ir argumentuoti savo nuomonę. Jie/jos/* taip pat minėjo, kad veiklos skatino giliau mąstyti apie šiuolaikinį meną ir geriau suprasti kitų žmonių požiūrį. Kūrybiškumo srityje mokiniai/-ės/-* akcentavo vaizduotės lavinimą, interpretacinių gebėjimų stiprinimą ir didesnę saviraiškos laisvę. Pasak jų, projektas skatino iniciatyvumą, kūrybinį mąstymą ir gebėjimą ieškoti skirtingų sprendimų ar interpretacijų. Socialinių ir komunikacinių gebėjimų srityje mokiniai/-ės/-* pabrėžė geresnį susibendravimą su klasės draugais, bendradarbiavimo įgūdžių stiprinimą ir didesnę pasitikėjimą savimi reiškiant savo nuomonę. Jie/jos/* taip pat minėjo komunikavimo ir viešojo kalbėjimo įgūdžių gerėjimą, gebėjimą išklausti kitų nuomones bei didesnę įsitraukimą į bendrą darbą. Be to, dalis mokinių pastebėjo, kad projekto metu buvo skiriama daugiau dėmesio emocijų atpažinimui ir jų refleksijai. Kalbėdami apie mokymosi procesą apskritai, mokiniai/-ės/-* taip pat išsakė norą įprastose pamokose dažniau matyti vizualinius mokymosi metodus ir platesnį VMS metodo taikymą, ypač dailės pamokose.

4.1.3. Poveikis mokinių akimis: Kūrybiškumo kompetencija

Iš abiejų fokus grupių diskusijų matyti, kad kūrybiškumo ugdymas projekto užsiėmimų metu daugiausia vyko per praktines veiklas – improvizaciją, eksperimentavimą, nuomonių mainus ir skirtingų perspektyvų aptarimą. Mokiniai/-ės/-* pastebėjo projekto įtaką jų kūrybiškumui. Tomas tiesiogiai sako: veiklos „labai lavina tiesiog apskritai vaizduotę <...> dar padeda pamatyti labai smulkias detales.“ (Tomas, Mokykla B). Dainora vizualinį mokymosi principą ir vaizduotę artikuliuoja esmiškai:

Manau, kad vaizdinis mokymas suprasti kažką per vaizdą yra tikrai reikalingas dalykas, nes pagrįste kuo mes visą savo gyvenimą tiesiog pasikliaujame, tai yra mūsų vaizdas, ką mes matome, ir mūsų vaizduotė. Ir tikrai mes turime ugdyti tą, ką mes matome, ir mes turime su savo vaizduote suprasti tą, ką mes matome. (Dainora, Mokykla B)

Ūla iš Mokyklos A pabrėžė, kad šis projektas lavina saviraišką. Mokiniai/-ės/-* pažymėjo saviraišką ne tik per kūrybines užduotis, bet ir per gebėjimą ir drąsą daugiau reikšti savo nuomonę, priimti kito nuomonę ir suprasti, Tai atveria naujas perspektyvas. Ilona dalijosi užduotimi, kurios rezultatai ją nustebino:

Man labai patiko, kai mes patį pirmą susitikimą darėme tokį dalyką, kur buvo fotografijos ir ten vienas žmogus pasirenka ir kitą, sėdi už jo, ir tu turi aiškinti žmogui, kuris iš tavęs sėdi, ką jis turi nupiešti. Ir tada, kaip tu gale pasižiūri į tą rezultatą ir tai tau atrodo visiškai kitaip. Ir tu tada turi suprasti, kaip iš kitos perspektyvos pasižiūrėti. Tai šitas dalykas irgi labai pasako tiesiog apie žmones, kaip reikia kitus žmones vertinti ir kaip bendrauti, reikia su jais. (Ilona, Mokykla B).

Taip pat, mokiniai/-ės/-* minėjo, jog nemažai išmoko apie interpretavimą ir meną. Darius dalinosi: „Tai padeda labiau gilintis giliau į tą šiuolaikinį meną ir suprasti jį patį. Nes dauguma nesupranta šiais laikais juk jis toks sudėtingas atrodo“ (Darius, Mokykla B).

Kūrybiškumo kompetencijos ugdymui svarbu, kad mokiniai/-ės/-* nebijotų pasisakyti, pasidalinti savo mintimis ir idėjomis su kitais. Projekto dalyviai/-ės/-* atkreipė dėmesį, kad projekto metu jiems tapo lengviau išsakyti savo mintis, o tylesni klasės draugai – išdrąsėjo. Tomas pasakoja, kad projektas jam davė pasitikėjimo savimi: „man tokią davė pasitikėjimo savimi, kad nebijotų išsakyti savo nuomonę ir leidžia diskutuoti, kad tiesiog drąsos turi, kai žinai, kad nedžiudžins ten kiti“ (Tomas, Mokykla B). Monika papildė, jog edukatorė Aušra padėjo ir mokino kaip išreikšti nuomonę: „Man dar patiko tai, kad jeigu bandydavai išreikšti savo nuomonę, bet nežinai kaip paaiškinti. Aušra padėdavo tau išreikšti aiškiai, aiškiais žodžiais.“ (Monika, Mokykla B). Simona pridūrė, kad dažnai mokykloje mokiniai/-ės/-* bijo pasisakyti ir kad edukacijos labai padėjo to nebijoti:

mes kartais bijom, kad mus gal kaip čia vertins, vertins, kad gal čia taip apkalbinės, kad sakys aš taip nemanau. Kad tu čia toks ir toks, kad tu negali taip manyti. Bet gal per šias diskusijas mes kaip tik supratom, kad mes visi esame skirtingi ir negalim manyti taip pat. (Simona, Mokykla B)

Ilonai projektas padėjo nebijoti kalbėti:

Na tikrai aš pastebečiau, kad kai tu būni su skirtingais žmonėmis, kad jie, jeigu tu nusišneki, jie vis tiek, jeigu tu įdedi to proto, optimizmo į tą nusišnekėjimą – tas žmogus tikrai labiau įvertins, negu kai tu tiesiog tylus būsi, nes po to, kai tu nutils, tie žmonės sako kodėl tu nutilai. Ir jie tada supranta, kad vertino tą tavo tiesiog vaizduotę, tą tavo ypatingumą... (Ilona, Mokykla B).

Taigi, užsiėmimai su edukatore kūrybiškumo kompetenciją, anot mokinių, ugdė per saviraišką, kūrybines ir interpretacines užduotis, tačiau ypač per gebėjimą reikšti savo mintis ir klausytis klasės draugų minčių. Drąsa ir pasitikėjimas savimi, anot mokinių, buvo itin svarbus faktorius mokantis išsakyti savo idėjas.

Kūrybiškumo kompetencijos pokytis taip pat buvo matomas ir mokinių refleksinės sesijos metu atliktoje užduotyje Mokykloje B. Jos metu mokiniai/-ės/-* turėjo ant lapelių surašyti savo atradimus projekte: kas jiems buvo svarbu, 3 asmenybės savybes pasireiškusias projekte ir savo patirtis projekte. Kūrybiniai įgūdžiai buvo viena ryškiausių temų abiejų klasių refleksijose. Tiek 1D, tiek 2B mokiniai/-ės/-* dažnai minėjo kūrybiškumą tarp trijų asmenybės savybių, labiausiai pasireiškusių projekto metu – kartu su vaizduote, originalumu, fantazija ir meno raiška. Abiejose klasėse projektas atvėrė naujus santykius su menu: 1D mokiniai/-ės/-* rašė apie šiuolaikinio meno atradimą, apie tai, kad menas gali įgauti netikėtas, netradicines formas, o 2B mokiniai/-ės/-* teigė, jog suprato, kad galima rasti prasmę ir tokiuose dalykuose, kuriuos suprasti yra sunku. Kūrybinis mąstymas per interpretaciją buvo abiejose klasėse pastebimas augimo ženklas: 1D mokiniai/-ės/-* džiaugėsi galimybe formuluoti daug skirtingų prasmų iš to paties kūrinio, o 2B klasėje mokiniai/-ės/-* akcentavo, kad projektas tiesiog „atvėrė kūrybiškumą“. Itin gilų kūrybinį mąstymą liudija vieno 1D mokinio refleksija, kurioje jis svajoja apie savo unikalius meninius kūrinius ir kelia klausimą, kas iš viso laikytina menu – taip peržengdamas pamokos ribas. Bendrai abiejose klasėse matomas aiškus poslinkis nuo pasyvaus meno stebėjimo prie aktyvaus kūrybinio mąstymo ir savitos interpretacijos.

4.1.4. Poveikis mokinių akimis: Kritinio mąstymo kompetencija

Mokiniai/-ės/-* pastebėjo kritinio mąstymo gebėjimų pokytį. Ignas aiškiai įvardija rezultatą: „kritinio mąstymo, daugiau galvoti visas situacijas iš visų kampų ir perspektyvų.“ (Ignas, Mokykla A). Mokyklos B mokiniai/-ės/-* šią temą plėtoja giliau. Tomas pabrėžia argumentavimo lavinimą:

Man dar sakyčiau argumentavimą lavina. Ir dar sakyčiau – išgirsti kito nuomonę irgi labai labai, nes tu galvoji – nu tu vis galvoji, o aš teisingai čia sakau. Bet tu turi išgirsti kito nuomonę. Turi galvoti, ar aš čia tikrai teisingai šitą pasakiau. Nu nežinau, gal suklydau, gal reikia atsiprašyti. (Tomas, Mokykla B)

Vidmanta iš Mokyklos B kritinį mąstymą formuluoja kaip gebėjimą skaityti po paviršiumi: „tiesiog tarp eilučių žmonės pradėtų išmokti skaityti“ – metafora apie konteksto ir potekščio skaitymą. Taip pat, Vidmanta reflektavo apie išankstinių nuostatų atpažinimą:

pradedi kažkaip taikyti savo žodžius ir veiksmus, kad kalbėti su kitu žmogumi, nes kitas žmogus gal net kiek skiriasi kalbos, kaip kas priima skirtingus žodžius prie to pačio. <...> kiek daug žmonės tiesiog susikuria tuos tokius išankstines nuostatas, kurios tu pats sau susigalvojau Tu pats sau tiesiog kuri...“ (Vidmanta, Mokykla B)

Ilona pateikia galbūt giliausią perspektyvų plėtimo refleksiją:

Labiausiai patinkanti dalis buvo – tiesiog susibendravome su žmonėmis, su kuriais tiesiog neišeina susibendrauti. Bet tame ir yra geriausia dalis, nes tu pamatai kito žmogaus perspektyvą ir tu gali sudėlioti naujus kelius, pastatyti naujus tiltus <...> aš matau tą blogiausią dalį kaip tik kaip geriausią dalį, nes be problemų nepasieksi ir aukštumų. (Ilona, Mokykla B)

Simona pasidalijo asmeninę transformaciją – gebėjimą pažiūrėti į situaciją iš pozityvesnės perspektyvos, reflektuojant savo negatyvų požiūrį:

Man tai gal tas geriausias momentas, kad aš buvau ir esu labai toks pesimistiškas žmogus, bet Aušra [edukatorė] tai mane išugdė. Tą biški tokį optimizmą, kad aš dabar pasižiūriu į situaciją, kai aš pirmą, ką aš pamatau, yra visada blogiausia dalis. Bet tada aš tą blogiausią dalį interpretuoju taip, kad blogiausia dalis ji ir tampa ta geriausia dalis, nes tas ir įdeda tau tokį įprotį ir tu tiesiog turi paverst tą blogiausią į geriausią. (Simona, Mokykla B).

Paskutiniame susitikime – mokinių refleksinėse sesijose Mokykloje B, kritinio mąstymo ir savirefleksijos tema abiejose klasėse atsiskleidė per savęs pažinimo ir nuomonės reiškimo prizmę, tačiau skirtingu brandumu. 1D klasėje mokiniai/-ės/-* dažniau kalbėjo apie vidinio pasaulio atradimą – apie tai, kad išmoko suprasti savo ir kitų mintis, nebijojo suklysti, lavinti mintis ir išlaisvinti save. Buvo svarbūs ne tiek argumentavimo, kiek suvokimo žingsniai: mokiniai/-ės/-* rašė, jog projektas padėjo suprasti savo prioritetus, atsisakyti baimės klysti ir atrasti savąsias interpretacijas. 2B klasėje kritinio mąstymo pokytis buvo suvoktas aiškiau ir konkrečiau: mokiniai/-ės/-* minėjo išmokimą analizuoti, samprotauti, planuoti, spręsti problemas ir priimti kritiką. Ypač simboliškas vieno 2B mokinio pasakojimas apie tai, kaip jis iš pradžių manė, kad projektas nėra reikalingas, bet vėliau suprato jo tikrąją vertę – tai brandus kritinio mąstymo bruožas, gebėjimas peržiūrėti ir koreguoti savo nuostatas. Abiejose klasėse savęs pažinimas – gebėjimas atpažinti savo galimybes, vertinti savo dalyvavimą ir drąsiai reikšti požiūrį – išryškėjo kaip reikšmingas ir bendras kritinio mąstymo augimo rezultatas.

Taigi, mokinių akimis, kritinio mąstymo gebėjimai buvo sustiprinti tiek ir bendrai – gebėjimais apžvelgti situaciją iš įvairių perspektyvų, pažvelgti giliau į nagrinėjamus fenomenus, suprasti kaip formuojasi išankstinės nuostatos, bet ir per asmeninę refleksiją ir perspektyvos kaitą.

4.1.5. Poveikis mokinių akimis: bendravimo ir bendradarbiavimo kompetencija

Ypatingą svarbą projektas turėjo ugdant mokinių socialinius įgūdžius per klasės bendruomeniškumą ir vienybę. Abi klasės pabrėžė tai, kad mokiniai/-ės/-* tarpusavyje klasėje susibendravo geriau. Simona dalijosi:

Tikrai pastebėjau, kad mūsų klasėje dar tikrai mūsų klasiokai susibendravome, O tos abidvi pusės. Seniau būdavo, kad bernai ir mergaitės, bet dabar tos pusės jau kažkaip pradeda sueiti, nes jos tiesiog labiau pradėjo bendradarbiauti, bendrauti tiesiog tarpusavyje. (Simona, Mokykla B).

Akvilei – Mokyklos A mokinei, grupinės veiklos leido pažinti mažiau kalbančius klasės draugus – „kai kurie labai nemėgsta kalbėti, jie tiesiog užsidaro“. Mokyklos B mokiniai/-ės/-* aprašo šį procesą detaliau. Dainora atvirai pasakoja, kaip iššūkis virto atradimu:

Man iš pradžių gal pasirodė, kad sunku, kai dirbom komandose <...> iš pradžių buvo sunku juos kaip ir prie to darbo pritempti, bet paskui iš tikrųjų man labai patiko kitose veiklose dirbti grupėse, nes tu pažįsti labiau tą klasioką kaip žmogų <...> kaip ir niekad kaip su žmogum ir nebendrauji, tai jo ir nepažįsti. Per tas veiklas, kai turėjome dirbti kartu, labiau pažinau klasiokus. (Dainora, Mokykla B)

Simona akcentuoja platesnį grupės dinamikos pokytį:

Tikrai pastebėjau, kad mūsų klasėje dar tikrai mūsų klasiokai susibendravome, O tos abidvi pusės. Seniau būdavo, kad bernai ir mergaitės, bet dabar tos pusės jau kažkaip pradeda sueiti, nes jos tiesiog labiau pradėjo bendradarbiauti, bendrauti tiesiog tarpusavyje. (Simona, Mokykla B)

Ilona aiškiai identifikuoja pokytį prisimindama kaip buvo sunku pradžioje ir kaip pagerėjo darbas grupėje projekto eigoje: „Tiesiog sunku būdavo tas. Bet, kaip ir sakė, dabar jau lengviau. O patiko tai paskui grupėse dirbti.“ (Ilona, Mokykla B). Simona pastebi klasės draugų pažinimo svarbą bendradarbiaujant:

Ir bendradarbiavimą, nes dažniausiai mes ir ne tai, kad nelabai gilinamės į klasiokus ir kažkas tokio nėra, kad labai norim su jais dirbti, nes kaip ir bet labai paskatina, kaip ir pažinti vienas kitą. Ir tas bendradarbiavimas, kad dirbti komandose, kad žmonės maišosi, nes mes dažniausiai tose grupelėse ar su vienu koku žmogumi bendraujam. Bet čia reikėjo susimaišyti. tai toks įdomus žaidimas vienas kito. (Simona, Mokykla B)

Ilona, tuo tarpu, pastebėjo, kad užsiėmimų metu išmoko ir apie konfliktų sprendimą, mokantis suprasti kito žmogaus perspektyvą. Taip pat pažymi, kad gebėjimas bendradarbiauti ir bendrauti su skirtingais žmonėmis, jiems bus labai svarbus ateityje:

Labiausiai patinkanti dalis buvo, tai gal tiesiog susibendravome su žmonėmis, su kuriais tiesiog neišeina susibendrauti. Bet tame ir yra geriausia dalis, nes tu pamatai kito žmogaus perspektyvą ir tu gali sudėlioti naujus kelius, pastatyti naujus tiltus. Kaip bendrauti su žmonėmis, kad tu užaugęs galėtum tikrai daugiau žmonių sutikti ir kiekvieną žmogų sutikęs tu žinotum, ką jam sakyti, kad tas žmogus tiesiog su tavim susidomėtų. Ir aš matau tą blogiausią dalį kaip tik kaip geriausią dalį, nes be problemų nepasieksi ir aukštumų. (Ilona, Mokykla B).

Monika iškėlė viešojo kalbėjimo įgūdžių lavinimą:

Dar nu kadangi mes turėdavome per kokią 20 min padaryti pristatymą ir už visus ten kalbėti. Aš manau, kad labai padėjo dar su viešu kalbėjimu, nes, pavyzdžiui, pas mane yra mūsų kalba problemos, kad aš R negaliu normaliai ištarti, bet visą laiką aš labai taip galvojau. Man sutrikdavo kas, jeigu kiti klausosi ir galvoja, kodėl ji taip kalba? Bet man tas projektas biški padėjo. Nu kaip čia pasakius. Labiau savimi pasitikėti ir viešąjį kalbėjimą labiau. (Monika, Mokykla B).

Paskutinėje projekto refleksinėje sesijoje su edukatore Aušra Mokykloje B, kuomet mokiniai/-ės/-* refleksijos užduotyje ant lapelių vardino svarbias projekte išmoktas pamokas, socialinių įgūdžių srityje abiejose klasėse dominavo bendradarbiavimo, atvirumo ir tarpusavio supratimo temos, tačiau kontekstas kiekvienoje klasėje buvo savitas. 1D klasėje mokiniai/-ės/-* dažnai minėjo bendradarbiavimą, kitų jausmų supratimą ir klasės susivienijimą kaip svarbiausius projekto aspektus. Refleksijose atsispindėjo, kad grupinės veiklos – bendras meno kūrinių interpretavimas, komandinis darbas – padėjo geriau pažinti bendraklasius ir suprasti jų mąstyseną. Kai kurie mokiniai/-ės/-* minėjo lyderiavimą ir viešą kalbėjimą kaip pasireiškusias savybes, o tai rodo augančią socialinę drąsą. 2B klasėje socialiniai įgūdžiai buvo ypač aiškiai įvardinti tiek kaip projekto tikslas, tiek kaip jo rezultatas. Mokiniai/-ės/-* rašė apie išmokimą klausytis vienas kito, nebijoti reikšti nuomonę ir suprasti, kad dėl jos nereikia smerkti. Itin reikšminga šios klasės patirtis – tarptautinis kontekstas: angliškai kalbantis mokinyas pasakojo, kad projektas padėjo jam bendrauti nepaisant kalbos barjero, nes visi klasės draugai stengėsi padėti ir išversti. Abiejose klasėse pasitikėjimas savimi grupinėje aplinkoje ir noras aktyviai dalyvauti išryškėjo kaip bendras socialinio augimo rezultatas. Tačiau 1D klasėje pastebimas ir dalies mokinių atsiribojimas – keli atvirai pripažino, kad mažai dalyvavo, – tai rodo, jog socialinio įsitraukimo lygis klasėje buvo nevienodas.

Taigi, mokiniams/-ėms/-* projektas buvo labai svarbus, kadangi įvairios veiklos ir grupinės užduotys leido geriau pažinti klasės draugus ir mokytis bendradarbiauti kartu. Mokiniai/-ės/-* refleksyviai tai įvertino ir suprato kaip svarbią pamoką ateičiai. Komandiniai darbai turėdavo būti pristatomi, o tai leido ir mokytis viešojo kalbėjimo įgūdžių, labiau pasitikėti savimi kalbant grupėje.

4.1.6. Poveikis mokinių akimis: Kitos kompetencijos

Mokiniai/-ės/-* išskyrė ir keletą kitų svarbių kompetencijų. Kalbėdami apie veiklas, mokiniai/-ės/-* pastebėjo, kad daug buvo kalbama apie emocijas ir jų atpažinimą. Monika tai įvardino ir svarstydama apie projekto poveikį: „Labai daug apie emocijas ir piešinių interpretacijos pamokė, kaip save geriau atpažinti.“ (Monika, Mokykla B).

Taip pat Mokykloje B fokus grupės metu, tyrėja uždavė klausimą, ar mokiniai/-ės/-* pastebi pokytį už užsiėmimų ribų. Sandra pastebėjo, kad mokiniai/-ės/-* labiau pradėjo įsitraukti į darbą. Visgi, Vidmanta pabrėžė, kad šis poveikis yra edukacijų kontekste, tačiau norint matyti didesnius pokyčius reikia ilgalaikio įsitraukimo.

Daugiau metodo įpratose pamokose

Fokus grupių metu, su mokiniai/-ės/-*s buvo diskutuojama apie MO užsiėmimų ir įprastų pamokų skirtumus. Fokus grupėje Mokykloje A mokinių buvo klausiama, kuo MO edukaciniai užsiėmimai skiriasi nuo įprastų pamokų, abiejose fokus grupėse buvo diskutuojama, ką mokiniai/-ės/-* iš užsiėmimų norėtų pritaikyti įpratose pamokose. Mokiniai/-ės/-* iš abiejų grupių labai aiškiai ir vienareikšmiškai įvardija esminius skirtumus. Juos galima suskirstyti į kelis lygmenis: veiklos pobūdis, mokinio vaidmuo, aplinka ir santykiai.

Mokiniai/-ės/-* pabrėžė veiklų įvairovę ir dinamiką: Mokykloje A, Oksana pastebėjo: „laikas greičiau praėina, nu nes nebūname vienoj vietoj ir nedarome to pačio dalyko, mes darom daug skirtingų dalykų per tas tris pamokas.“ Ignas papildo vienu žodžiu: „įvairovė.“

Ūla iš Mokyklos A, kaip skirtumą išskyrė aktyvų dalyvavimą vietoje pasyvaus klausymosi:

Mums nereikia klausytis tik vieno žmogaus, kaip jis šneka; mes visi šnekėjom, reiškėm savo nuomones, ir ten visi žaidėm kartu, ir ten nereikėjo sėdėti ir rašyti, ir ten klausyti kai vienas žmogus diktuoja. (Ūla, Mokykla A)

Oksana papildo, kad grupinis darbas pamokose yra retas: „nors kartais ir norėtusi su draugu pasitart ar pasiklaust draugo, bet ne – tu turi ššš tyliai, nes pamoka.“ Šis vaizdingas pasakymas atkreipia dėmesį kaip kartais įprastiniai metodai gali slopinti norą bendradarbiauti, diskutuoti ir tartis.

Mokyklos A mokiniai/-ės/-* taip pat išskyrė kaip skirtumą – saugią erdvę išreikšti savo mintis be baimės. Akvilė komentuoja: „tau nereikia dabar bijoti, kad jei aš kažką blogai padarysiu – tai gausiu blogą pažymį. Nu čia [edukacijoje] tokio nebuvo.“ Inga akcentuoja tempą:

Visa sistema tokia įtempa ir mokytojas toks pats visas įsitempęs ir mokinyš įsitempęs, kad reikia viską greitai greitai greitai, tik čia jau nespėjam. O čia edukacijose, kad ir gal įtempčiau, bet neparodo, kad viskas yra taip įtempta, bet stengiamasi nuraminti tą patį mokinį. (Inga, Mokykla A)

Mokiniai/-ės/-* taip pat atkreipė dėmesį į skirtumą kaip edukacijų ir pamokų metu žiūrima į mokinį, pabrėždami lygybės svarbą klasėje, kurios pritrūksta įprastoje mokyklos kultūroje. Inga dalijasi: „čia nesulyginama, čia buvo visi lygūs. O kai kurie mokytojai labai mėgsta lyginti žmones, išsirinkti [mėgstamiausius]. Todėl čia jautiesi labiau atviras.“ Mokiniai/-ės/-* atkreipė dėmesį į galimybę reikšti savo nuomonę edukacijų metu ir kai kuriuos dalykus pasakyti anonimiškai. Inga svarsto:

ir dar toks kaip duoda pasireikšt ir išreikšt savo nuomonę ir tada gal neatsiranda tiek daug to negatyvo, kaipkad neduoda išsireikšt, nes tada tu nebūni toks užspaustas į

kampą ir tau duoda viską reikštis; ir galbūt aš pastebėjau kad buvo mažiau negatyvo, nei kad įprastose pamokose, kur mokytojas veda. (Inga, Mokykla).

Ūla pastebi anonimiškumo svarbą: „viskas anonimiška buvo, mes parašydavom ant lapelių ir galėjai kaip nori rašyt, ką mąstai, ir nieks nežino.“

Paklausti, ką norėtų pritaikyti įprastinėse pamokose, mokiniai/-ės/-* pateikė savo siūlymus. Fokus grupės dalyviai/-ės/-* išskyrė veiklų įvairovę ir judėjimą pamokų metu. Ignas (Mokykla A) siūlo: „ne tik tas sėdėjimas pamokoje ir rašymas, bet ir pajudėjimas kažkoks, kad sudomintų pats mokytojas.“ Oksana konkrečiai siūlo atminties žaidimus su papildomu tašku kaip motyvacija per literatūros pamoką. Abiejų mokyklų mokiniai/-ės/-* kalbėjo, jog norėtų daugiau vizualumo ir vizualinių metodų pamokose. Monika sako:

Tikrai manau, kad padėtų bent keliose temose. Pavyzdžiui, matematika. Mes per vadovėlį Iš ko matome, kaip tas formules daryti, bet kaip čia pasakius? Nu vien tik, kad mokytoja aiškina iš žodžių vis tiek sunku suprasti daugumą. Jeigu bent bent kokį video įrašą parodytų tą formulę ar nežinau kažką susietų su tuo, manau, kad daug daugiau žmonių galėtų geriau mokytis tokiu būdu. (Monika, Mokykla B).

Vidmanta (Mokykla B) siejį vizualumą su mnemonika: „kad atsimintų kažką, tu tiesiog sukuri kažkokį tau priimtina vaizdą.“ Dainora (Mokykla B) šį principą plečia iki esminio – „pagrinde kuo mes visą savo gyvenimą tiesiog pasikliaujame, tai yra mūsų vaizdas, ką mes matome, ir mūsų vaizduotė“, todėl vizualinis mokymasis yra ne papildymas, o esminė mokymosi forma.

Konkrečiai VMS metodo taikymo atveju, mokiniai/-ės/-* išskyrė dailės pamokas, kuriose norėtų daug daugiau analizuoti meno kūrinius, suprasti jų istoriją. Mokiniai/-ės/-* pasakojo:

Monika: Tiesiog labiau tos temos dailės. Toks jausmas lyg prievarta, tiesiog piešti tu net nenori. Labiau norisi pasigilinti, pavyzdžiui, kokį atskirai ji pati projektą padarytų ir mums per pamoką rodytų. Juk, pavyzdžiui, iš kur Mona Liza atsirado? Kaip ji? Kaip jie galėjo nutapyti, taip toliau?

Tomas: Idėjos Iš kur gavosi? vat tokie dalykai

Monika: Senoviška tapyba, pvz.. Būtų gerai sužinoti daugiau, nes labai įdomios temos. Realiai dailės yra tik tai, kad daug mokytojų nemoko apie tokius dalykus. (Mokykla B)

Įvairovę, anot mokinių, pamokų metu galėtų didinti ir netradicinės erdvės. Inga (Mokykla A) siūlo: „netradicinėje aplinkoje kad vyktų pamokos – nes tada ir daugiau sužinai ir įdomiau būna.“ Ignas (Mokykla A) papildė norą turėti ir daugiau tokių išvykų ar veiklų skirtingose vietose: „ne tik pamokoj ir ne tik klasėje toj pačioj vyktų viskas.“

Tuo tarpu, Ūla (Mokykla A) norėtų, kad būtų daugiau įsiklausoma į mokinio nuomonę ir ragina: „kad mokytojai neužsifiksuotų tikrai savo nuomone, kad išklaustų galėtų ir bent jau išklaustų visų mokinių.“ Taip pat Ūla pastebi ir saugios erdvės kūrimo mokykloje aspektus. Mokinė pastebi, kad būtų gerai atlikti daugiau atsipalaidavimo pratimų, o tam tikriems nepatogiems klausimams – anoniminių formatų: „kai kurie vaikai bijo klausti savo mokytojų, jie geriau klausia savo draugų.“

Be šių pastebėjimų, mokiniai/-ės/-* atkreipė dėmesį, kad VMS programos metu, jie/jos/* norėtų ugdyti žodyną, nes jaučia stoką. Verta atkreipti dėmesį, kad šis pasiūlymas būtų kilo mokykloje, kuri pasižymi didele kultūrine ir etnine įvairove. Mokiniai/-ės/-* pastebėjo galimybę lavinti ir lietuvių kalbą per šiuos užsiėmimus. Įdomu, kad kituose projektuose MO muziejus tuo užsiima ir įtraukia į programą lietuvių kalbos gebėjimų ugdymą, VMS taikančios užsienio kalbos mokytojos mato tai kaip patogų įrankį ugdyti kalbinius gebėjimus. Taigi, šiuo aveju patys mokiniai/-ės/-* patvirtino šio metodo ir kalbinio ugdymo potencialą ir svarbą.

Apibendrinimas

Abiejų fokus grupių duomenys atskleidžia, kad MO muziejaus edukacinės programos poveikis yra realus, daugiasluoksnis ir – itin svarbu – pačių mokinių atpažįstamas ir įvardijamas. Tai nėra abstraktūs rezultatai: mokiniai/-ės/-* geba išskirti konkrečius pokyčius tiek savyje, tiek grupėje. Asmeninio pasitikėjimo savimi augimas matomas abiejose grupėse. Monika įveikė baimę kalbėti viešai, Tomas įgavo drąsos diskutuoti, tylesni mokiniai/-ės/-* turėjo progą reikštis ir buvo aktyviai skatinami. Edukacijos sukūrė aplinką, kurioje komforto zonos ribas peržengti buvo saugu.

Socialinis klasės sutelkimas buvo vienas pastebimų pokyčių. Simona konstatuoja, kad vaikinai ir merginos pradėjo labiau bendrauti, vaikinai aktyviau rodo lyderystę, kurios gerokai stigo lyginant su klasės draugėmis. Dainora, nors iš pradžių sunkiai dirbo komandose, galiausiai per šias veiklas pažino bendraklasius kaip žmones. Nors šis aspektas paprastai nebūna ugdymo rezultatų matavimo prioritetas, bet yra itin svarbus ilgalaikiai mokinių gerovei.

Kritinio mąstymo ir gebėjimo pažvelgti į situacijas iš skirtingų perspektyvų ugdymas buvo vienas ryškiausių programos poveikio aspektų. Ignas, Ilona, Tomas ir Simona – visi skirtingai, bet kalba apie pokytį: kaip pradėjo mąstyti iš kelių kampų, kaip suprato, kad kito žmogaus perspektyva verta dėmesio, kaip išmoko kvestionuoti save. Vidmantos formuluotė – kad žmonės turi išmokyti „tarp eilučių skaityti“ – yra vaizdinga metafora apie tai, kokio mąstymo gylį siekia programa.

Stiprėjo mokinių kūrybinės kompetencijos, anot jų, lavinant vaizduotę, saviraišką, interpretacinius gebėjimus. Taip pat mokiniai/-ės/-* vis mažiau bijojo garsiai išsakyti savo mintis, ir idėjas. Emocinis raštingumo kompetencijos stiprėjo diskutuojant apie jausmus ir

emocijas. Inga pastebėjo, kad edukacijų metu patyrė mažiau negatyvių emocijų ir tai tiesiogiai siejo su tuo, kad visi galėjo pasisakyti – tai rodo, jog emocinė saviraiška ir grupės klimatas yra glaudžiai susiję ir vienas kitą stiprina.

Vidmantos išsakytą kritinę pastabą apie ilgalaikiškumą yra programos tobulėjimo kryptis, ne jos paneigimas. Ji parodo, kad mokiniai/-ės/-* yra brandūs, procesą reflektuojantys dalyviai/-ės/-* – jie/jos/* patys mato, ko reikia, kad pokytis būtų tvarus. Atsakas į tai galėtų būti nuolatinės, integruotos, tęstinės programos, kurios nelieka tik fragmentiškais patirtimis, bet tampa mokyklos kasdienybe.

Simona, Mokyklos B mokinė, apibendrina tai, ką daugelis jaučia, bet ne visi suformulavo:

Tikrai pagal mane yra labai graži šalis Lietuva ir mes turime tai tikrai puoselėti ir kad mūsų žmonės. Jie turi proto ir mūsų žmonės Lietuvoje yra visi labai gražūs ir protingi. Lietuva yra daug pasiekusi ir aš manau, kad tas visas MO muziejaus ugdymas dabar yra tikrai išlavintas dar daugiau geresnių žmonių ir mes dar daugiau galėsime pasiekti. (Simona, Mokykla B)

Šiuose žodžiuose – paprastuose, bet nuoširdžiuose – atsispindi tai, ką programa geba pasiekti geriausiomis akimirkomis: mokinyš/-ė/-* nesijaučia vien pamokų lankytojas, bet pilietis, suprantantis, kad jo ugdymas turi reikšmę ne tik jam, bet ir visai šaliai. Tai yra giliausias bet kokios edukacinės programos tikslas.

4.2. Mokytojų išvalgos

Tyrime dalyvavo penkios mokytojos iš dviejų skirtingų mokyklų. Nesusirinkus vienai bendrai fokus grupei su abiejų mokyklų mokytojais/-omis/-*, buvo atliekami atskiri interviu. Mokykloje A buvo surengtas grupinis interviu su trimis mokytojomis: Aurelija – tikybos ir etikos mokytoja (vardas pakeistas), Laima – fizikos mokytoja ir 2-os A klasės auklėtoja (mokytojos vardas ir klasė pakeisti), bei Irma – biologijos mokytoja ir 1-os C klasės auklėtoja (mokytojos vardas ir klasė pakeisti). Mokykloje B atlikti du individualūs interviu su 1 D klasės auklėtoja ir lietuvių kalbos mokytoja Rasa (vardas ir klasė pakeisti) bei 2B klasės auklėtoja ir socialine pedagoge Raminta (vardas ir klasė pakeisti). Dalyvės lydėjo mokinius į ekskursijas MO muziejuje, bibliotekoje, ir bienalės parodoje Stumbro gamykloje, stebėjo užsiėmimus. Nors lietuvių kalbos mokytojai/-os/-* šiame MO projekte irgi dalyvavo mokymuose kaip taikyti VMS metodą, tačiau verta pažymėti, kad mokyklos B lietuvių kalbos mokytoja Rasa šiuose mokymuose nedalyvavo.

Svarbu pažymėti, kad mokytojos turėjo labai skirtingą kontaktą su tyrimo klasėmis, o tai iš esmės lėmė jų gebėjimą įvertinti pokyčius. Ekonomikos ir tikybos mokytoja Aurelija pažymėjo, jog su keliomis klasėmis susitinka tik vieną kartą per savaitę, ir tai kelia aiškių apribojimų: „Turint vieną savaitinę pamoką, sunku yra. Auklėtojams yra lengviau pajauti, matyti, kaip jie/jos/* galbūt keičiasi to projekto metu“ (Mokykla A, Aurelija). Kontrastą sudaro Mokyklos B 9D klasės auklėtoja Rasa, lydinti tą patį kolektyvą nuo pirmos klasės: „Aš juos turiu nuo pirmos klasės. Tai yra devinti metai bendrauju su tuo kolektyvu“ (Mokykla B, 9D auklėtoja Rasa). Šis skirtumas atsispindi ir analizės gilume – auklėtojos sugebėjo pastebėti subtilesnius pokyčius, o dalykų mokytojos rėmėsi labiau fragmentiškais stebėjimais.

4.2.1. Poveikis mokiniams/-ėms/-*: naujos praplečiančios akiratį patirtys

Vienas ryškiausių teigiamų aspektų, kurį pastebėjo beveik visos mokytojos, – tai galimybė mokiniams/-ėms/-* patirti kažką už mokyklos ribų. Irma apibūdino šią patirtį kaip ypatingą ypač tiems mokiniams/-ėms/-*, kurie anksčiau nebuvo lankęsi MO muziejuje: „Iš visos mano klasės mūsų ten 30, 29 važiovome <...> buvo buvę tik du žmonės. Tai tokią patirtį, tokią galimybę nuvykti į MO muziejų, tai aš laikau tikrai labai dideliu plusu.“ Irma taip pat praplėtė šį pastebėjimą ir platesne perspektyva: „Ką vaikai gauna mokykliniam amžiui, ką jie/jos/* begautų ar į teatrą, ar koncertą, ar muziejų, ar edukaciją – viskas yra jų ugdymas ir viskas yra tik pliusai“.

Mokyklos B 1D auklėtoja patvirtino, kad kelionė į Vilnių pati savaime buvo vertinga socialinė patirtis: „Jiem buvo labai smagu, kad iš mokyklos išvažiavo į Vilnių. Be to, kelionės metą galėjo būti drauge tą valandą laiko ir paskiau grįžtant.“ Laima, 2D auklėtoja, taip pat akcentavo mokytojų siekį vesti vaikus už mokyklos ribų: „Tiesiog išsivesti kažkur į kitas edukacijas, kad jie/jos/* pajustų, kad ne vien tik mokykloje tos veiklos yra, dar yra ir kitur.“

4.2.2. Poveikis mokiniams/-ėms/-*: kūrybiškumo kompetencija

Ryškiausias kūrybiškumo kaitos momentas, kurį mokytojos įvardijo, buvo susijęs su mokinių reakcija į meno kūrinius muziejuje. Laima stebėjo savo 2A klasę MO muziejuje ir ją nustebino tai, ką pamatė:

labai atkreipiau dėmesį, kad jie yra labai kūrybiški. Todėl, kad jiems netgi nereikia. Todėl, kad, žinot, kaip auklėtoja vėl norisi, stengiuosi kažkaip ir pati galbūt juos užvesti, bet jiems net nereikia. Jiems užteko gido, kuris truputėlį paaiškina kažką, ir jie jau patys sugalvoja. Tiesiog buvo labai labai produktyvus tas važiavimas ir labai tiesiog įdomu pastebėti tuos pačius vaikus, kaip jie mąsto apie meną. (Laima, 2A klasės auklėtoja, Mokykla A)

Ji papildė, kad šis stebėjimas kiekvieną mokinį atskleidė kaip unikalią asmenybę: „Kiekvieną galime pastebėti ir jo netgi charakterį. Kiekvieną vaiko charakteris atsiskleidžia.“

Rasa 9D auklėtoja pastebėjo, kad kūrybinis aktyvumas buvo ypač ryškus tada, kai mokiniai/-ės/-* turėjo dirbti su fiziniais objektais – knygomis:

Pirmiausia ten tie mano, kai sakau klaužados, aš nesakau neklaužados, sakau klaužados. Tie mano klaužados ėjo rinktis literatūrinius kūrinius. Stebėjau, kuris, bet čia pagal tą vaikiškumą – kuris storą, ploną, kuris vartė paveikslėlius. Paskiau jie pagal savo charakterį, tipą, pagal spalvą, pagal apimtį netgi pradėjo knygas uostyti. (Rasa, 9D auklėtoja, Mokykla B).

Svarbu, kad šis procesas iš esmės buvo kūrybinis skaitymas – mokiniai/-ės/-* ieškojo sau artimo sakinio, tuo būdu sukurdami asmeninį ryšį su tekstu: „Vartydami, skaitydami, ieškodami sau teiginio, jie perskaitė daug teiginių, kol apsistojo ties vienu. Aš galvojau – va šitaip reikia knygas skaityti.“ (Rasa, 9D auklėtoja, Mokykla B).

4.2.3. Poveikis mokiniams/-ėms/-*: kritinio mąstymo kompetencija

Nuomonės reiškimas ir argumentavimas

Kritinio mąstymo kompetencijų pokyčiai buvo vienas dažniausiai mokytojų minimų aspektų. Tikybos ir ekonomikos mokytoja Aurelija reflektavo šią dimensiją, pabrėždama, kad VMS veiklos sukūrė tokias sąlygas, kur mokiniai/-ės/-* turėjo reikšti savo, o ne „tinkamą“ nuomonę:

Tu matai iš kitos pusės juos, kaip jie argumentuoja, kaip jie mąsto, kaip jie reiškia savo nuomonę, kas nėra jiems lengva, nes jie visgi būna įpratę kaip mokiniai stengtis atsakyti taip, kad mokytojai tikty. Bet ta savo nuomonė, kad ne už nuomonę

įvertinimas yra rašomas, o ar tu ją moki pasakyti, ar tu ją moki argumentuoti, kodėl taip yra? Nes nuomonė nesvarbu. Net jeigu ir nesutampa su tuo, ką mes kalbam, tai vis tiek ta nuomonė yra gerbtina (Aurelija, tikybos ir ekonomikos mokytoja, Mokykla A).

Šis pastebėjimas ypač svarbus tyrimui: jis fiksuoja ne tik kompetencijos raišką, bet ir erdvę, kurioje ji galėjo atsirasti – t. y. veiklos, kuriose nebuvo „teisingų“ atsakymų.

1D auklėtoja Rasa stebėjo argumentavimo gebėjimų raišką grupinėse diskusijose: „Nors kai reikėjo išreikšti mintis arba savo požiūrį argumentuoti, tai jau jie ten pasireiškė.“ 2B klasės auklėtoja Raminta papasakojo ir konkretų epizodą, kai edukatorė pastebėjo grupėje tylėjusį mokinį ir jį tiesiogiai paklausinėjo: „Ji mato, kad grupelėje tas buvo nesutikęs, bet sutiko su tais. Tada klausia: o kaip tu manei? Matau, kad tu ten nebuvai sutikęs. <...> Iš tikrųjų jiems šitas tikrai naudos turi.“

Atviresnis ir reflekyvesnis mąstymas

2D auklėtoja ir socialinė pedagogė Raminta pažymėjo kokybinį mąstymo pokytį, kurį ji apibūdino kaip „atvirėjimą“:

Jie pasidarė tokie gal atviresni. Gal pasidarė daugiau irgi dabar ir galvojančys ar mąstantys <...>. Taip pat, kad aišku, kai sako man, kad yra tokių klausimų, į kuriuos net negalvoji arba galvoji, bet nesusimąstai – tenais kažkaip tai prabėgom, ir buvo tokie klausimai. (Raminta, 2D auklėtoja ir socialinė pedagogė, Mokykla B)

Šis pastebėjimas svarbus, nes nurodo į gilinimosi procesą – mokiniai/-ės/-* pradėjo stabtelėti prie klausimų, apie kuriuos anksčiau nesusimąstydavo.

Ta pati mokytoja aprašė konkretų momentą muziejuje, kai mokiniai/-ės/-* buvo pakviesti prisiminti kažką iš vaikystės – veiklą, skatinančią ne tik mąstymą apie meną, bet ir refleksyvų savistabą:

Iš pradžių jie ten nelabai norėjo, bet paskui visai vienas po kito ėjo ir tikrai buvo smagu girdėti, kad kažką jie rado savyje <...> po vieną sakinį po du ir paskiau jau mes įsigilinome. <...> Ir jie tikrai sakė, kad kai jie tos paskaitos, tai tikrai yra pasižiūrėti į save kita prasme ar kažką tai atrasti ir pasigilinti. (Raminta, 2D auklėtoja ir socialinė pedagogė, Mokykla B).

4.2.4. Poveikis mokiniams/-ėms/-*: bendravimo ir bendradarbiavimo kompetencijos

Bendradarbiavimas grupėse

Socialinių įgūdžių pokyčiai buvo ryškiausiai stebimi per bendradarbiavimą grupėse. Mokytoja Irma stebėjo teigiamus pokyčius:

Per pačias veiklas stebint, kaip tu stebi tuos vaikus rugsėjo pradžioje ir jau kai tu matai pačiam tam MO muziejuje, kai susiskirstę į grupes jie kalba, sprendžia, atlieka užduotį, ieško bendro sprendimo, siūlo. Na, man aš stebėjau tik teigiamus dalykus, tik teigiamus. (Irma, 1C klasės auklėtoja ir biologijos mokytoja, Mokykla A)

Klasės, anot mokytojų, ypač kai kurios, yra susiskirsčiusios į grupes. Laima aptarė klasės situaciją:

Paprastai jie stengiasi sueiti į tas grupes <...> Ir tas galbūt nėra labai gerai, nes norisi išardyti, suprantat, tas grupes, kad jie visi bendrautų, kad jie kažkur vieni su kitais. Ta klasė dar kol kas yra tokia į grupes daugiau suėjusi. <...> Tikiuosi, kad ateityje daugiau bendradarbiaujant, daugiau dirbant jie tikrai bus visai kitoks ryšys su visais kitais. (Laima, 2A klasės auklėtoja ir fizikos mokytoja, Mokykla A)

Tačiau taip pat Laima pastebėjo, kad projektinėms veikloms būdinga kitokia grupės dinamika:

Galbūt pati mokytoja, matydama jų charakterį, suskirsto į tam tikras grupes. O čia jau yra kitas žmogus. Jis kitaip mato. Jis vėl paskiria juos. Na, aš manau, kad tas tikrai tam draugiškumui, klasių tiesiog susilipdymui tikrai yra neblogai. (Laima, 2A klasės auklėtoja ir fizikos mokytoja, Mokykla A)

1D klasės auklėtoja ir lietuvių kalbos mokytoja Rasa pastebėjo, kad jos klasėje grupinis darbas vyko natūraliau, nes mokiniai/-ės/-* turėjo ilgą bendros projektinės patirties istoriją: „Šitie vaikai nuo pirmos klasės dirba ne tik komandomis, ne tik grupėmis, jie veikia projektines veiklas.“ Taigi, projektinė ir edukacinė veikla, anot mokytojų, daro teigiamą poveikį mokinių bendradarbiavimo grupėse gebėjimams.

Klasės kolektyvo sanglauda

Vienas ryškiausiai stebimų socialinių pokyčių – klasės, ypač naujai susiformavusios, sanglaudos augimas. Irma tai įvardijo kaip vieną svarbiausių projekto rezultatų savo klasei:

mano klasė kaip naujai susiformavusi kolektyvui labiau pažinti vieniems kitus, ar ne, labiau atrasti ryšį. Jie gi ateina, jie ateina iš atskirų mokyklų. <...> mano klasei tas projektas tikrai labiau padėjo sulipti kaip kolektyvui, atrasti vieniems kitus. Tai, ką aš mačiau rugsėjo pradžioje, kai jie ten tarsi labai nedrąsiai. (Irma, 1C auklėtoja ir biologijos mokytoja, Mokykla B)

Šis pastebėjimas ypač reikšmingas, nes nurodo į aiškų prieš–po kontrastą.

2A klasės auklėtoja ir fizikos mokytoja Laima aptarė kaitą, stebėtą per ilgesnį laikotarpį: „Devintoje klasėje jiems iš viso buvo sunku. Jie ten sėdėjo sukniaubę ir ieškojo galbūt draugų. O dabar jau jie ir daugiau bendradarbiauja vieni su kitais.“

Edukatorės kaip socialinio modelio vaidmuo

Mokykloje B, 1D klasės auklėtoja Rasa atkreipė dėmesį į mokinių ir edukatorės Aušros santykį. Mokytoja atkreipė dėmesį, kad mokiniams/-ėms/-* svarbu buvo susidraugauti su žmogumi iš išorės, ugdyti gebėjimą rasti bendraminčius ir kurti autentiškus ryšius:

žiūriu, ką pati asmenybė gali duoti vaikui, nes kitą kartą gali būti daug mokytojų, tik viena bus asmenybė, kurią girdės ir kurią priims. <...> Man [edukatorės] stilius pasirodė išskirtinis. <...> O dabar, kadangi pas mane klasėje tokių pačių yra, tai jos labai greitai merginos surado kontaktą ir ne tik kad surado kontaktą, bet mintys, filosofinės mintys atitiko viena kitos. Ir aš stebėjo iš šalies, kaip jos abidvi bendrauja. <...> Stoviu ir šypsauisi. Šypsauisi ir galvoju, kad po šito jų bendravimo ta mergaitė priėjusi prie manęs, ji labai ilgai kalbėjo, kalbėjo apie šitą bendravimą ir kalbą, nors ten buvo, kai nebuvo tas laiko tarpsnis ilgas, bet tai yra, kad paauglys žmogus jau surado savo aplinkoj, kad ir svetima ar artima, kaip mes įvardinsime, kad gali paimti ir imponuoti žmogų. (Aušra, 1D klasės auklėtoja ir lietuvių kalbos mokytoja, Mokykla B)

Šis epizodas svarbus, nes rodo, kad VMS veiklos sukūrė erdvę, kurioje mokiniai/-ės/-* galėjo atrasti vertybinę bendrystę su žmogumi iš išorės – tai yra specifinė socialinės kompetencijos forma.

Kita socialinio pasitikėjimo forma – nuoseklus ryšys su edukatore. 2B auklėtoja Raminta pastebėjo, kad sistemingumas čia buvo esminis:

Vienas dalykas ilgą laiką buvo tas pats žmogus, kuris su jais kalbėjo. Vadinasi, jie vis tiek kažkiek jau juo pradėjo pasitikėti. Ta prasme, kad nebuvo ten, kad vienas ateina vieną kartą, kitas kitas, bet ten toks kaip sistemingas, nuoseklus. Tai jie galėjo, žinojo, kad ateis, neprisimenu vardo, bet ateis ir ji iš tikrųjų labai pozityvi, tokia labai švelni ir tokia atvira, tokia, tai jie ikrai ir laukdavo. (Raminta, 2B auklėtoja ir socialinė pedagogė, Mokykla B)

Emocinio intelekto ugdymas

Raminta, kuri yra ir mokyklos socialinė pedagogė, taip pat paminėjo labai svarbų VMS programos aspektą – emocinio intelekto ugdymą. Ji džiaugėsi programa, kuri užpildo bendrojo ugdymo spragas, kuriame neretai lieka nedaug erdvės ugdyti mokinių emocinius ir socialinius įgūdžius. Ji teigė:

reikia duoti, kaip aš sakau, juos skatinti, juos stumti, kalbėti su tėvais, kad jie galėtų mokintis. Tai va, tai aš, aš už tokius, kurie tikrai, kurie padėtų jiems daugiau savęs pažinti grupinėse, komandinėse ir visa kita. <...> Tikrai žinokite, tas emocinis intelekto, kaip aš sakau, pažinimas ir visa kita. Iš tikrųjų, žinokite, šitų trūksta socialinių įgūdžių, kurie būtų gyvenime. (Raminta, 2B auklėtoja ir socialinė pedagogė, Mokykla B).

Taigi, projektas, anot mokytojų, mokinius ugdė įvairių socialinių kompetencijų – nuo bendradarbiavimo, ryšių mezgimo iki emocinio intelekto, kuris svarbus palaikyti tvarius socialinius santykius.

4.2.2. Poveikis mokytojams: naujos praplečiančios akiratį patirtys

Reikšmingas atradimas – projektas paveikė ne tik mokinius, bet ir pačias mokytojų vertybes bei perspektyvas. 1D auklėtoja ir lietuvių kalbos mokytoja Rasa pasidalino savo požiūrio pokyčiu:

Tačiau išskirtinis variantas tai, kad vis dėlto [edukatorė] sugebėjo pateikti tą medžiagą, prie kurios aš turbūt neprisiliesčiau. Tai yra šiandieninės tą, kuri manęs nežavi. Bet kai jinai pateikė paveikslus visus ir šitą analizę, aš iš karto suklusau, kad visa tai, kas atrodo man iškreipta ir neteisinga, iš to iškreipto neteisingo vaizdo įmanoma ištraukti pozityvą, analizuoti, pateikti išvadas ir pamatyti smulkias detales ten, kur net akis gali neužkliūti. Nors išmokyti, kai sakau, mokau šito mokinius regėjimo, kaip įžvelgti, kaip paveikslą apžiūrėti, kaip jį išanalizuoti. (Rasa, 1D auklėtoja ir lietuvių kalbos mokytoja, Mokykla B)

Taip pat mokytoja pastebėjo ir naujų metodų poveikį – bibliotekoje stebėdama, kaip mokiniai/-ės/-* rinkosi knygas ir ieškojo juos patraukusio sakinio, ji suvokė kito mokymosi būdo vertę: „Vartydami, skaitydami, ieškodami sau teiginio, jie perskaitė daug teiginių, kol apsisusto ties vienu. <...> Aš galvojau – va šitaip reikia knygas skaityti.“ Taigi, projektas padarė įtaką ne tik mokiniams/-ėms/-* ir jų gebėjimams, bet ir patiems mokytojams, kurie stebėjo užsiėmimus ir priėmė naujus metodus ir žinias per pastebėtą mokymo poveikį ir dalyvavimą. Pokyčio stebėjimas, tapo ir motyvacine priemone.

4.2.3. TŪM projektų iššūkiai: neigiama įtaką bendrajam ugdymo procesui, paauglystė, ir mažesnis pasiekiamumas kitakalbiams mokiniams/-ėms/-*

Ugdymo proceso nutrūkimas ir prastėjantys pasiekimai

Pokalbiuose su mokytojomis, išryškėjo ir neigiamų aspektų. Ryškiausias neigiamas aspektas, kurį minėjo beveik visos Mokyklos A mokytojos, – prarastos pamokos ir dėl to prastėjantys mokinių pasiekimai. Irma kalbėjo apie tai atvirai:

Dabar jau tikrai. Aš manyčiau, tik plusai tuo atžvilgiu, tik plusai. Kad jie prarado daug pamokų, tai tą kalba ir mokytojai. Kad ugdymosi rezultatai bent jau pirmos D gal ko dar nepastebėsi, bet kalbant apie 2D dalykininkai mokytojai kalba, kad per šituos projektus suprastėjo mokinių žinios ir rezultatai mokymosi. Natūralu, kad iškrenta pamokos, mokinys turi savarankiškai kažką įsisavinti ar ateiti į konsultacijas. Neturi laiko, neateina ir taip toliau. Tai vat apie 2A tai tokį minusą stebiu ir aš pati. Ir tą patį kalbant su kolegomis pastebim...(Irma, 1C klasės auklėtoja ir biologijos mokytoja, Mokykla A).

Visgi, Irma pažymi, kad šis neigiamas poveikis tėra iš vienos pusės, o programa atneša kitų aptartų pozityvių įgūdžių: „...bet kolektyvo formavimą, aš manau, kad tik plusai vieniems kitų pažinimo savęs atradimo tik plusus matyčiau.“ Laima iš tos pačios mokyklos ir aptartos klasės auklėtoja, apibendrina šį dileminį pobūdį:

Taip, aš tai manau irgi taip, bet nu tiesiog toks toks toks projektas, taip priimkime. Aišku, tas laiko toksai trukdymas tikrai yra labai didelis, nes tada reikėjo paskubėti, suprantate, o kaip paskubėti? Paskubi, tada neįsisavina ir jiems, ir taip sunku įsisavinti. Yra ir tos naujos programos. Dabar yra tikrai jos jau pasunkintos yra. Na ir jiems tada jau tikrai yra. Tai žinot, paskui taip prabėgom. Tas prabėgom tai irgi vat. Viena pusė yra, niekada nebus viskas gerai, ar ne? Tai jeigu yra ir trūkumų, ne vien tiktai yra gerų dalykų, bet yra ir trūkumų. Tai vat apie tai tiktai. (Laima, 2D auklėtoja ir fizikos mokytoja, Mokykla A)

Visgi, Mokyklos B mokytojos nepritarė Mokyklos A iškeltai problemai. 2B auklėtoja ir socialinė pedagogė Raminta, pateikė kitokį požiūrį į šią problemą:

tie, kurie mokinosi, ta prasme, kurie mokinosi, kurie supranta ir deda mokymosi, tai tą tai žinokit, taip ir pas mane mokinas. Ta prasme nėra, kad būtų kažkokių tai, kad čia būtent tos pamokos jiems kažkaip tai sutrukdė ar kažką tai padarė? Aš manau, kad mokymas mokymuisi, viskas tvarkoje, jis visa kita. Bet kai aš ir už tai, kad mums kartais savęs pažinimui ir apamai komandiniam darbui ir visa kita, mes šitų įgūdžių kaip ir neturim nei socialinių, nei kognityvinių, nei pažintinių. Ir šitų iš tikrųjų trūksta. Nes jisai gali mokėti ir matematikos, lietuvių, visa kita, bet su savimi savęs nepažinti savęs, kaip aš sakau, nepažinti, nemokėti dirbti komandoje ir visa kita, tai gyvenime tikrai dažniausiai šito prireikia. (Raminta, 2B auklėtoja ir socialinė pedagogė, Mokykla A)

Šis skirtumas tarp mokyklų galėjo atsirasti ir dėl skirtingos mokyklų kultūros bei mokinių sudėties – Mokykloje B tautinė įvairovė ir projektinė kultūra buvo įprastos nuo pat pradžių. Taip komentuoja ir Mokyklos B mokytoja Rasa pasakodama apie mokykloje vykdomus projektus: „Tiesą pasakius, labai aktyvi, kitokia veikla ir vien tiktai projektinė, kur reikia spalvinti, dažyti, karpyti, tai čia yra aktyvus bendravimas ir šalia šito tada eina menininkai.“ Taigi, mokyklų patirčių skirtumai gali atsirasti ir dėl mokyklų darbo pobūdžio, įpročių ir laiko valdymo projektų metu, patirties.

Mokytojų apkrova ir daugybė projektų

Visgi, pokalbis su Mokykla A atskleidė tai, kad šie Tūkstantmečio mokyklų metai darė didesnę įtaką, nes mokykloje vyko daugybė projektų, ko anksčiau nebūdavo. Tai – didelė mokytojų apkrova, ypač kai jie/jos/* dalyvauja keliuose projektuose vienu metu. Grupiniame interviu Mokykloje A nuskambėjo ironiškas apibūdinimas:

Realiai apkrova tokia, kad netgi per daug nėra kada laiko mokinti, nes seminarai ir jie dažnai būna prasideda kokią antrą valandą ir vis tos pamokos nubyra. Arba klasės, kurios dalyvauja visi ir jų nebūna, tai nebūna. Šitie metai tokie yra. (Aurelija, tikybos ir ekonomikos mokytoja, Mokykla A).

Laima papildė:

Taip būna taip, kad keliuose projektuose, ne keliuose, bet dviejuose projektuose vienas žmogus, nu tai ir žinokit. Tas TŪM'o apkrova yra gana didelė (...) būna taip, kad antradieniai iš eilės keturi antradieniai, kada reikia eiti, o kaip tik viena klasė, kuri labiausiai ir nukenčia tą dieną. Tai vaikai net – mokytoja, ir vėl jūs čia išeisite? Taip, išeinu. Tai kažkas vėl vaduoja kiti ar jeigu negali vaduoti, tai savarankiškai darbai būna. Tai va, suprantate. Va taip. Toks gyvenimas mūsų. (Laima, 2A auklėtoja ir fizikos mokytoja, Mokykla A).

Taigi, neigiama įtaka mokinių pasiekimams galima apibendrinti didžiuliu mokytojų ir mokinių užimtumu kituose projektuose, kurių metu ugdomos kitos kompetencijos. Mokytojos mato šių kompetencijų ugdymo reikiamybę ir sutinka, kad kitaip visko nesuderinsi. Mokyklų apkrova taip pat priklauso ir nuo mokyklų pasirengimo ir patirties dalyvauti projektuose. Mokykla B, kurioje projektinės veiklos intensyviai taikomos jau ilgą laiką, nesusiduria su pasiekimų pablogėjimo problema.

Kalbos barjeras mokykloje B

Kiti specifiniai iššūkiai minėti pokalbiuose su mokytojomis tai Mokykloje B pastebėtas kalbinis barjeras. Šioje mokykloje mokosi įvairių kultūrų mokiniai/-ės/*, kurie klasėje kalba ne tik lietuvių, bet ir kitomis kalbomis – dažniausiai anglų ir rusų. Specifinis

iššūkis šioje mokykloje – rusakalbiai mokiniai/-ės/‑*, kuriems buvo sunku suprasti veiklas. Edukatorė angliškai paaiškino tiems, kas kalba angliškai, tačiau rusakalbiams mokiniams/-ėms/‑* turėjo padėti verstis klasės draugai. 1D auklėtoja Rasa apibūdino situaciją: „Buvo ta pusė, kur klasėje yra ir rusakalbių mokinių, kurie nelabai suprato apie ką ten kalbama, tik tai, kad išliko tolerantiški ir išklausė.“ Tačiau ji pastebėjo ir kompensacinį mechanizmą: „Jie atrado pakaitalą – kada kalbama stebėti aplinką ir paveikslus. Tai, tarkim, jeigu reikėtų pastabumą žiūrėti, tai šitie mokiniai, kurie sunkiau suprato, ko kalbėt, jie labai gerai suprato vaizdinį.“ Tai rodo, kad vizualinės veiklos turėjo universalesnį pasiekiamumą nei žodinės diskusijos.

Paauglystės iššūkiai ir dalyvavimo nenoras

Mokytojos pažymėjo, jog paauglystė pati savaime kelia iššūkių – kai kurie mokiniai/-ės/‑* tiesiog nesinori aktyviai dalyvauti. 1D auklėtoja Rasa paaiškino šią dinamiką:

kai kurie iš jų pasinaudojo proga, tiesiai šviesiai sakau, ir nedalyvavo. Dabar ne dėl to, kad tai būtų ar neįdomu. Kai sako mokytoja, mes jau pervargę, mes norim pailsėti. Bet sakau, čia visai kitoks mokymo būdas. <...> Bet tas paauglio turbūt nuovargis nuo aplinkos pateikė tokį iššūkį. (Rasa, 1D auklėtoja ir lietuvių kalbos mokytoja, Mokykla B).

Ji taip pat pažymėjo, kad paaugliai linkę aplinkos atmetimui:

O kada jie yra paaugliai didesni, tai jie daro aplinkos atmetimą ir ieško draugų tarpe sau parankių žmonių, idealizuoja tą draugystės ratą, o suaugęs jau eina į antrą planą. Ir tarkim, ką aš pastebėjau, kiek jie būdavo įnikę į tą veiklą aktyviają – paauglystėje veiklas kai žiūrėjau, tai ji, šita veikla yra pasyvesni. (Rasa, 1D auklėtoja ir lietuvių kalbos mokytoja, Mokykla B).

Taigi, paauglystė ir nenoras dalyvauti dažnai buvo iššūkis tiek mokytojams, kurie turėjo užtikrinti mokinių dalyvavimą, tiek edukatoriams dedant papildomas pastangas sudominti ir atrasti ryšį.

4.2.4. Mokytojų pasiūlymai: struktūriniai ir organizaciniai sprendimai

Mokytojos ne tik fiksavo iššūkius, bet ir siūlė sprendimus. Mokyklos A, kurioje mokytojos pažymėjo veiklą gausios neigiamą įtaką mokinių pasiekimams, mokytoja Aurelija iškėlė idėją, kuriai kitos pritarė: organizuoti tokias veiklas birželio mėnesį, kai vyksta brandos egzaminai ir mokiniai/-ės/‑* neturi įprastų pamokų, o mokytojai/-os/‑* turi juos užimti už mokyklos ribų:

Birželio mėnuo yra tas, kai reikia sukti galvą, kaip užimti mokinius, nes jie negali būti mokykloje, nes vyksta brandos egzaminai. Ir tada atrodo jau dabar galėtų būti tas

birželio mėnuo, kai ir oras jau šiltas, kur būtų galima organizuoti tokias veiklas, nes jau mokslo metų pabaiga. Jau galima ramia širdimi galbūt skirti pasidėlioti ir ir ir tada, nes tada reikia tiesiog tada kažką kurti, ieškoti, kaip tuos mokinius užimti, o pamoka vis tiek privalo. Tai galbūt birželio mėnuo galėtų būti toks, kur tokiems projektams, kur mes galime skirti tas dienas, galime išvažiuoti ir mažiau tas ugdymo procesas nukenčia. (Aurelija, Tikybos ir ekonomikos mokytoja, Mokykla A)

Laima pritarė:

Kažkaip tikrai labai geras pastebėjimas. Nes tą 20 dienų vaikai, reikia prigalvoti jiems veiklą. Tik kad veiklos dėl veiklą. Bet kita vertus, vėlgi kaip būtų, nes patys mokytojai mes esam vykdymo komisijoje egzamine, tai kažkas kažkur kažkaip ten tuos vaikus užima, o užimami irgi vedžiojami tai muziejus, tai sporto diena, tai kažkokia turizmo, tai kažkokia nu belenkas. Tai vat tada va tas birželis, kai čia būtų idealu va tokiems visokioms veikloms. (Laima, 2A auklėtoja ir fizikos mokytoja, Mokykla A)

Mokytoja Irma taip pat pritarė. Mokyklos B mokytoja Rasa pabrėžė, kad veiklų kėlimas po pamokų būtų neįmanomas, nes mokiniai/-ės/-* užimti ir lanko įvairius būrelius, turi grįžti į užmiesčius ir yra pririšti prie transporto. Nors edukacinių užsiėmimų organizavimas birželio mėnesį nėra geras sprendimas ilgalaikiams projektams, kurie vyksta ištisus metus ir kuriems reikalingas ilgalaikis tvarumas, visgi, tai galėtų būti neblogas pasiūlymas kai kurioms projektų veikloms ar trumpesniems projektams.

4.2.5. Tėvų atsiliepimai

Dvi mokytojos iš skirtingų mokyklų kalbėjo apie tėvų atsiliepimus. Jos pažymėjo tik teigiamus atsiliepimus. Laima iš Mokyklos A teigė: „Mano klasės tėvai tikrai yra patenkinti ir jokių tikrai nebuvo jokių išreikšta, kažkokių nepasitenkinimų.“ Mokyklos B, 1C auklėtoja Irma, pasakojo apie tėvų nuostabą ir dėkingumą:

Tai tėvai susirinkime labai nustebę. Ankstesnėse mokyklose nieko nebuvo. Matot, nei į muziejų vedė, nei į kelionę vežė, nei ten kokių edukacijų buvo. Tiesiog taip buvo. Gal būtų buvę, jeigu kitaip būtų buvę. Šie metai tokie. Bet tik pliusas, tik pliusus įžvelgia jie irgi už tai. Ir juo labiau, kad čia sakau nemokamai vaikas gali būti lavinamas, gauti tokią patirtį, gauti susitikimus su edukatoriai, turėti visos dienos užsiėmimus. Na tai čia tik pliusas. (Irma, 1C auklėtoja ir lietuvių kalbos mokytoja, Mokykla B)

Taigi tėvai, kaip ir mokytojos, ypatingai patenkinti dėl išvykų ir naujų jų vaikų patirčių.

Apibendrinimas

Empirinė medžiaga atskleidžia, kad VMS metodas mokytojų vertintinas kaip turintis aiškų teigiamą poveikį mokinių komunikavimo gebėjimams, klasės kolektyvo sanglaudai, emociniam intelektui ir savęs pažinimui, kritiniam mąstymui ir kūrybiškumui. Ypač vertingas aspektas tai, kad užsiėmimai leido pasireikšti ir tiems mokiniams/-ėms/*, kurie įprastose pamokose lieka pasyvūs ar turi kalbos barjerų. Edukatorės asmenybė ir nuoseklus ryšys su grupe buvo laikomi esminiais sėkmės veiksniais.

Kūrybiniai įgūdžiai labiausiai atsiskleidė vizualinės analizės veiklose, kai mokiniai/-ės/* galėjo interpretuoti meno kūrinius be spaudimo pateikti „teisingą“ atsakymą. Kritinio mąstymo pokyčiai buvo pastebimi per nuomonių argumentavimą ir reflektivaus mąstymo augimą, ypač kuriant erdvę klausimams, kuriems pamokų rutinoje nelieta laiko. Socialiniai įgūdžiai kito labiausiai matoma kryptimi – klasės kolektyvo sanglaudos ir bendradarbiavimo grupėse srityje.

Kaita nebuvo tolygiai matoma – mokytojos pažymėjo, kad individualus charakteris, paauglystės amžiaus tarpsnis ir kalbos barjeras lemia, kuriems mokiniams/-ėms/* ir kuria kryptimi kompetencijos kito greičiau. Tai svarbu tolesnei projekto plėtrai, nes rodo, jog VMS metodas gali būti ypač efektyvus kaip papildoma priemonė, veikianti greta mokyklos kasdienio ugdymo proceso.

Mokytojų pokalbiuose išryškėjo ir neigiamas projekto aspektas – dėl veiklų prarastos pamokos, kurios, kai kurių Mokyklos A mokytojų teigimu, galėjo prisidėti prie prastesnių mokinių mokymosi rezultatų ir sudėtingesnio ugdymo turinio įsisavinimo. Vis dėlto mokytojos šį poveikį vertino kaip nevienareikšmį, nes kartu su galimais akademineis praradimais mokiniai/-ės/* įgijo svarbių socialinių ir savęs pažinimo įgūdžių. Tuo tarpu Mokyklos B mokytojos tokio poveikio nepastebėjo ir pabrėžė projektinių veiklų svarbą ugdant socialines bei bendradarbiavimo kompetencijas. Mokytojos taip pat siūlė galimą sprendimą – dalį tokių edukacinių veiklų organizuoti birželio mėnesį, kai dėl brandos egzaminų mokiniai/-ės/* neturi įprastų pamokų ir mokyklos vis tiek ieško būdų juos įtraukti į prasmingas veiklas, taip sumažinant neigiamą poveikį ugdymo procesui.

Apibendrinant mokytojų požiūrį į programą, verta pažymėti, kad dalyvavusios pedagogės programą vertino teigiamai ir išreiškė norą, kad ji būtų tęsiama. Šį bendrą nuotaiką glaustai atspindi Mokyklos B 2C auklėtojos Ramintos žodžiai: „Palaikau, kad viskas čia tęstųsi ir būtų naudinga.“ Taip pat mokinių tėvai itin patenkinti programa ir suteikiamomis galimybėmis bei patirtimis jų vaikams.

5. IŠVADOS

Atliktas tyrimas, derinęs kiekybinius ir kokybinius metodus, leidžia įvertinti MO muziejaus kultūrinio ugdymo programos, paremtos vizualinio mąstymo strategija (VMS), poveikį mokinių kompetencijoms ir mokymosi patirčiai. Kiekybinė analizė atskleidžia bendras tendencijas ir pokyčius mokinių kompetencijų vertinimuose, o kokybinė analizė – mokinių, mokytojų ir edukatorių patirtis, leidžiančias suprasti, kaip ir kokiais būdais šie pokyčiai pasireiškia praktikoje. Tokia metodologinė trianguliacija leidžia interpretuoti tyrimo rezultatus kompleksiskai ir geriau suprasti programos poveikio mechanizmus.

Bendras programos vertinimas

Atlikta kiekybinė analizė rodo, kad MO muziejaus užsiėmimai mokinių vertinami itin pozityviai – 65 % mokinių bendrą programos patirtį įvertino aukščiausiais balais (8–10), o daugumoje kitų vertinimo klausimų daugiau nei pusė mokinių rinkosi atsakymus „padėjo“ arba „labai padėjo“. Neigiamų vertinimų dalis visais atvejais išliko nedidelė. Mokiniai/-ės/-* taip pat nuosekliai nurodo, kad programa prisidėjo prie jų mąstymo, kūrybiškumo ir bendradarbiavimo gebėjimų stiprinimo.

Šias tendencijas patvirtina ir kokybiniai duomenys. Fokus grupėse mokiniai/-ės/-* detaliai prisiminė projekto veiklas, aptarinėjo konkrečias patirtis ir gebėjo įvardyti, kuo šios veiklos skyrėsi nuo įprastų pamokų. Jie/jos/* pabrėžė veiklų įvairovę, aktyvų dalyvavimą ir galimybę patiems reikšti nuomonę. Mokinių teigimu, edukacijose „nereikėjo tik klausytis vieno žmogaus“, o diskusijose galėjo dalyvauti visi, todėl mokymosi procesas buvo labiau įtraukiantis ir dinamiškas. Tokia mokymosi aplinka skatino didesnę mokinių įsitraukimą ir suteikė galimybę patirti mokymąsi kaip bendrą kūrybinį procesą.

Kritinio mąstymo kompetencijos pokyčiai

Vertinant konkrečių kompetencijų pokyčius, ryškiausias ir nuosekliausias rezultatas fiksuojamas kritinio mąstymo srityje. Šio indekso vidurkis padidėjo nuo 3,48 iki 3,61 (pokytis +0,13), o skirtumas yra statistškai reikšmingas ($p = 0,020$), nors efekto dydis išlieka nedidelis ($d \approx 0,17$). Be to, padidėjo aukštą kritinio mąstymo įsivertinimą turinčių mokinių dalis (nuo 33,6 % iki 40,4 %). Šie rezultatai sutampa su praktinių užduočių duomenimis, rodančiais, kad mokiniai/-ės/-* po programos geba suformuluoti daugiau argumentuotų teiginių. Tai leidžia daryti pagrįstą prielaidą, kad programa galėjo prisidėti prie mokinių kritinio mąstymo gebėjimų stiprinimo.

Kokybinio tyrimo duomenys šiuos rezultatus patvirtina ir papildo. Fokus grupių metu mokiniai/-ės/-* dažnai kalbėjo apie gebėjimą pažvelgti į situacijas iš skirtingų perspektyvų, analizuoti reiškinius giliau ir argumentuoti savo nuomonę. Pavyzdžiui, vienas mokinių pastebėjo, kad projektas padėjo „daugiau galvoti apie situacijas iš visų kampų ir perspektyvų“, o kitas pabrėžė argumentavimo ir kitų nuomonės išklausymo svarbą. Tokios

refleksijos rodo, kad mokiniai/-ės/-* ne tik įgijo tam tikrų analitinių įgūdžių, bet ir pradėjo sąmoningiau vertinti skirtingas nuomones bei interpretacijas.

Taip pat svarbus kritinio mąstymo aspektas buvo savirefleksija ir gebėjimas peržiūrėti savo nuostatas. Kai kurie mokiniai/-ės/-* refleksijose pripažino, kad projekto pradžioje skeptiškai vertino veiklas, tačiau vėliau pakeitė savo nuomonę ir suprato jų vertę. Tokia nuostatų kaita yra vienas brandesnių kritinio mąstymo požymių.

Kūrybiškumo kompetencijos pokyčiai

Kūrybiškumo srityje bendras įsivertinimo pokytis yra nedidelis (nuo 3,25 iki 3,30; pokytis +0,05) ir statistiškai nereikšmingas, tačiau praktinių užduočių rezultatai rodo aiškia teigiamą tendenciją: reikšmingai padidėjo mokinių, galinčių sugeneruoti daugiau idėjų (pvz., 8 ir daugiau pavadinimų), dalis, o sumažėjo mokinių, pateikiančių tik kelias idėjas. Tai leidžia manyti, kad kūrybiškumo pokytis labiau atsiskleidžia konkrečioje veikloje nei bendruose savęs vertinimo rodikliuose.

Kokybiniai duomenys šį rezultatą paaiškina išsamiau. Fokus grupių metu mokiniai/-ės/-* dažnai kalbėjo apie vaizduotės lavinimą, interpretacinius gebėjimus ir saviraišką. Jie/jos/* pabrėžė, kad veiklos leido laisvai interpretuoti meno kūrinius ir generuoti skirtingas idėjas, nes nebuvo vieno teisingo atsakymo. Mokiniai/-ės/-* taip pat minėjo, kad projektas skatino kūrybinę drąsą – gebėjimą reikšti savo mintis ir idėjas be baimės būti sukritikuotam.

Mokytojų pastebėjimai taip pat patvirtina kūrybiškumo pokyčius. Kai kurios mokytojos pažymėjo, kad mokiniai/-ės/-* muziejuje ar edukacijų metu gebėjo spontaniškai interpretuoti meno kūrinius ir kurti savitas jų interpretacijas. Mokytojų nuomone, tokios veiklos leidžia mokiniams/-ėms/-* atsiskleisti kaip individualioms asmenybėms ir skatina kūrybinį mąstymą, kuris įprastose pamokose ne visada turi pakankamai erdvės pasireikšti.

Socialinių įgūdžių – bendravimo ir bendradarbiavimo pokyčiai

Bendravimo ir bendradarbiavimo srityje indekso pokytis taip pat yra nedidelis (nuo 3,45 iki 3,50; pokytis +0,05) ir statistiškai nereikšmingas, o rezultatų interpretaciją papildomai riboja žemas indekso patikimumas. Be to, nenustatyta aiškaus pokyčio mokinių įsitraukimo į diskusijas lygmenyje. Vis dėlto tiesioginis poveikio vertinimas rodo, kad daugiau nei pusė mokinių jaučia teigiamą poveikį bendradarbiavimo gebėjimams, ypač susijusiems su darbu komandoje ir kitų nuomonės išklausymu.

Kokybinio tyrimo rezultatai leidžia šiuos pokyčius interpretuoti plačiau. Fokus grupių metu mokiniai/-ės/-* dažnai akcentavo, kad projektas padėjo geriau pažinti klasės draugus ir sustiprino klasės bendruomeniškumą. Grupinės veiklos skatino bendradarbiauti su skirtingais klasės nariais, o tai leido mokiniams/-ėms/-* atrasti naujas tarpusavio sąveikos formas. Kai kurie mokiniai/-ės/-* pastebėjo, kad projekto metu pradėjo daugiau bendrauti su tais klasės draugais, su kuriais anksčiau beveik nekontaktavo.

Taip pat buvo pastebėta, kad projektas padėjo ugdyti viešojo kalbėjimo įgūdžius ir pasitikėjimą savimi. Kai kurie mokiniai/-ės/-* pripažino, kad anksčiau bijodavo kalbėti viešai ar reikšti savo nuomonę klasėje, tačiau edukacijų metu jautėsi saugiau ir drąsiau dalyvavo diskusijose.

Mokymosi aplinkos ir pedagoginio santykio reikšmė

Kokybinis tyrimas taip pat atskleidė svarbų programos aspektą – kitokią mokymosi aplinką ir santykį tarp mokinių ir edukatorių. Mokiniai/-ės/-* pabrėžė, kad edukacijų metu jautėsi saugiai reikšdami savo nuomonę ir nebijodami suklysti. Tokia aplinka skatino aktyvų dalyvavimą ir kūrybinę drąsą.

Didelę reikšmę čia turėjo edukatorių vaidmuo. Mokiniai/-ės/-* pabrėžė jų gebėjimą įtraukti klasę į diskusijas, prisitaikyti prie mokinių nuotaikos ir kurti palaikančią atmosferą. Edukatoriai buvo suvokiami ne tik kaip žinių perteikėjai, bet ir kaip dialogo moderuotojai, kurie padėjo mokiniams/-ėms/-* aiškiau suformuluoti savo mintis ir skatino refleksiją.

Programos poveikis mokinių patirtims ir mokyklos kultūrai

Tyrimo rezultatai rodo, kad programos poveikis pasireiškia ne tik individualių kompetencijų lygmeniu, bet ir platesniame mokyklos kontekste. Mokytojos pastebėjo, kad projektas suteikė mokiniams/-ėms/-* naujų patirčių už mokyklos ribų – apsilankymus muziejuose, bibliotekose ir kitose kultūrinėse erdvėse. Tokios patirtys, mokytojų nuomone, praplečia mokinių akiratį ir prisideda prie jų kultūrinio ugdymo.

Be to, mokiniai/-ės/-* patys išreiškė norą, kad panašūs metodai būtų dažniau taikomi įprastose pamokose. Jie/jos/* pabrėžė veiklų įvairovę, vizualinių metodų naudojimą, diskusijų svarbą ir galimybę aktyviai dalyvauti mokymosi procese. Tai rodo, kad projektas ne tik suteikė naujų patirčių, bet ir paskatino mokinius reflektuoti apie mokymosi procesą bei jo kokybę.

Metodologinės išvalgos

Svarbi išvalga yra skirtumas tarp skirtingų matavimo būdų. Indeksai atspindi labai apibendrintą gebėjimų įsivertinimą, tuo tarpu tiesioginis poveikio vertinimas ir praktinės užduotys leidžia fiksuoti situacinį bei patirtinį pokytį. Pažymėtina ir tai, jog programos metu mokiniai/-ės/-* galėjo geriau suvokti pačių kompetencijų turinį ir atitinkamus savo gebėjimus, dėl ko programos pradžioje galėjo juos vertinti pozityviau, o programos pabaigoje – sąmoningiau ir, galbūt, kukliau.

Atsižvelgiant į tyrimo pobūdį – neporinius duomenis, ribotą programos trukmę ir nevienodą dalyvavimą – nustatyti pokyčiai turėtų būti interpretuojami kaip indikatyvūs. Vis dėlto skirtingi duomenų šaltiniai rodo nuoseklią kryptį: programa labiausiai siejasi su kritinio mąstymo stiprėjimu, o kūrybiškumo ir bendradarbiavimo srityse fiksuojami silpnesni, tačiau nuoseklūs teigiamo poveikio signalai.

Kokybinė analizė patvirtina šią kryptį ir leidžia suprasti, kad programos poveikis pasireiškia ne tik konkrečiais gebėjimų pokyčiais, bet ir platesniais mokinių patirties aspektais – saviraiška, pasitikėjimu savimi, klasės bendruomeniškumu ir mokymosi motyvacija.

PRIEDAI

Priedas Nr.1 - Pradinis klausimynas



Taikomosios antropologijos organizacija „Anthropos“

Adresas: Laisvės al. 110, LT-44253, Kaunas, Lietuva

Įmonės kodas: 304743335 | PVM mokėtojo kodas: LT100018477116

El. paštas: taikomoji.antropologija@gmail.com | Tel.: +370 64460122

Tinklapis: www.anthropos.lt

PRADINIS KLAUSIMYNAS

Duodamos diagnostinės užduotys pirmame ir paskutiniame užsiėmime, apie kurias klausiama klausimyne.

KŪRYBIŠKUMAS IR KOMUNIKACIJA - UŽDUOTIS

Žingsnis 1: Parodyti kūrinį (vienas visiems moksleiviams. Visose grupėse vienodas).

Žingsnis 2: Per 5 minutes dalyviai/-ės/-* turi sugalvoti šiam kūrinui kuo daugiau pavadinimų. Pavadinimus galvoja kiekvienas asmeniškai ir užsirašo juos ant lapelio (kad vėliau galėtų suskaičiuoti ir užpildyti anketoje).

Žingsnis 3: Mokiniai/-ės/-* kviečiami pasidalinti savo sugalvotais pavadinimais. Pasidalinti kviečiama savanoriškai, jokių būdu neklausiami visi iš eilės (taip mes pamatuosime klausimyne jų įsitraukimą).

KRITINIS MĄSTYMAS IR KOMUNIKACIJA - UŽDUOTIS

Žingsnis 1: Per 7 minutes, žiūrint į tą pačią reprodukciją, paprašyti mokinių užrašyti 5 objektyvius faktus ir 5 subjektyvius elementus (nuomonę). mokiniams/-ėms/-* neaiškinti skirtumo ir neduoti konkrečių pavyzdžių iš duoto paveikslas kas yra faktai ir nuomonė (kad galėtume įvertinti žinias iki mokymų). Galima sužaidybinti situaciją. mokiniams/-ėms/-* pasakyti, kad dabar jie/jos/* yra muziejaus darbuotojai, o iš muziejaus buvo pavogtas kūrinys ir norint jį surasti reikia žinoti faktus apie kūrinį.

Žingsnis 2: Pakviesti mokinius pasidalinti ką užrašė, papasakoti kas yra subjektyvūs ir objektyvūs elementai.

1. Šio užsiėmimo metu jums buvo pateikta paveikslas reprodukcija. Turėjai sugalvoti kuo daugiau pavadinimų matomam kūrinui. Kiek pavadinimų pavyko sugalvoti?

1-3 / 4-7 / 8-11 / 12-15 / 16 ir daugiau

2. Kaip tau sekėsi sugalvoti pavadinimus?

- Man buvo lengva
- Man buvo sunku
- Reikėjo pagalvoti, bet pavyko

- Nesupratau užduoties
3. Šio užsiėmimo metu jums buvo pateikta paveikslų reprodukcija. Turėjai sugalvoti 5 objektyvius teiginius, ir 5 subjektyvius (nuomonę). Kiek pavyko sugalvoti?
- Pavyko sugalvoti visus
 - Pavyko sugalvoti daugiau nei pusę
 - Pavyko sugalvoti mažiau nei pusę
 - Nepavyko sugalvoti
 - Nesupratau užduoties
4. Kiek tiksliai, tavo manymu, sugalvoti teiginiai atitiko skirtumą tarp fakto ir nuomonės?
- Visi teiginiai buvo aiškiai faktiški arba aiškiai nuomonės
 - Dauguma teiginių buvo tinkami
 - Buvo panaši dalis tinkamų ir netinkamų
 - Dauguma netiko
 - Visiškai nesupratau skirtumo
5. Kaip sekėsi sugalvoti objektyvius faktus?
- Labai lengva
 - Lengva
 - Nei lengva, nei sunku
 - Sunku
 - Labai sunku
6. Kaip sekėsi sugalvoti subjektyvius teiginius (nuomonę)?
- Labai lengva
 - Lengva
 - Nei lengva, nei sunku
 - Sunku
 - Labai sunku
7. Pasidalink, kaip įsitraukei į diskusijas po šių užduočių:
- Pasisakiau po vienos užduoties
 - Pasisakiau po abiejų užduočių
 - Nenorėjau pasisakyti
 - Norėjau pasisakyti, bet neidrišau
 - Norėjau pasisakyti, bet nespėjau

KRITINIO MĄSTYMO ĮVERTINIMO KLAUSIMAI:

8. Prašome perskaityti žemiau pateiktus teiginius ir įvertinti, kiek Tu asmeniškai su jais sutinki ar nesutinki.

1 – Visiškai nesutinku, 2 – Labiau nesutinku nei sutinku, 3 – Nei sutinku, nei nesutinku, 4 – Labiau sutinku nei nesutinku, 5 – Visiškai sutinku, 0 - nesuprantu teiginio

- 10.1. Aš galiu pagrįsti savo nuomonę apie meno kūrinį, remdamasis faktais ar pavyzdžiais.
- 10.2. Man pavyksta atskirti, kada nuomonė pagrįsta, o kada – tik pasakyta be argumentų.
- 10.3. Kai nagrinėju sudėtingą klausimą, stengiuosi apsvarstyti visus galimus variantus.
- 10.4. Mano patirtis neturi įtakos tam, kaip aš matau ir suprantu meno kūrinius (pvz., kas man atrodo gražu ar įdomu)
- 10.5. Aš žinau, kas yra patikimas informacijos šaltinis
- 10.6. Diskutuodamas apsvairstau, ar mano nuomonė pagrįsta.

KŪRYBIŠKUMO ĮSIVERTINIMO KLAUSIMAI:

9. Prašome perskaityti žemiau pateiktus teiginius ir įvertinti, kiek Tu asmeniškai su jais sutinki ar nesutinki.

1 – Visiškai nesutinku, 2 – Labiau nesutinku nei sutinku, 3 – Nei sutinku, nei nesutinku, 4 – Labiau sutinku nei nesutinku, 5 – Visiškai sutinku, 0 - nesuprantu teiginio

- 11.1. Kartais pastebiu, kad galiu pamatyti idėjas ar meno kūrinius iš netikėtų kampų.
- 11.2. Dažnai garsiai pasidalinu savo mintimis ir idėjomis, net jei žinau, kad kiti gali galvoti kitaip.
- 11.3. Kai susiduriu su problema, man lengva sugalvoti daug skirtingų idėjų, kaip ją spręsti.
- 11.4. Žiūrėdamas (-a) į kūrinį galvoju, kad jį galima suprasti įvairiai
- 11.5. Man labiau patinka naudoti jau žinomus, patikrintus sprendimus, nei ieškoti naujų.
- 11.6. Stebėdamas (-a) aplinką ar kūrinius pagalvoju apie tai, ką galėčiau sukurti ar sugalvoti

BENDRAVIMO IR BENDRADARBIAVIMO ĮSIVERTINIMO KLAUSIMAI:

10. Prašome perskaityti žemiau pateiktus teiginius ir įvertinti, kiek Tu asmeniškai su jais sutinki ar nesutinki.

1 – Visiškai nesutinku, 2 – Labiau nesutinku nei sutinku, 3 – Nei sutinku, nei nesutinku, 4 – Labiau sutinku nei nesutinku, 5 – Visiškai sutinku, 0 - nesuprantu teiginio

- 12.1. Man svarbu, kad mano ir kitų (klasiokų, kitų žmonių) nuomonės sutaptų.
- 12.2. Man patinka dirbti kartu komandoje.
- 12.3. Dirbant grupėje klausausi, ką kiti sako, ir bandau suprasti jų mintis.
- 12.4. Dirbant grupėje stengiuosi, kad būtų įgyvendintos mano idėjos.
- 12.5. Manau, kad skirtingos nuomonės grupėje trukdo darbui.
- 12.6. Man sunku priimti, kai dirbant grupėje mano nuomonei nepritariama ar ji yra kritikuojama.

11. Prašome įvertinti, kaip Tu įprastai jautiesi savo klasėje, su savo bendraklasiais?

1 - Labai blogai ... 10 - Labai gerai

12. Jaučiu ryšį su bendraklasiais

1 - Labai blogai ... 10 - Labai gerai

13. Kurioje mokykloje mokaisi?

„Aušros” gimnazija
J. Basanavičiaus gimnazija
S. Dariaus ir S. Girėno gimnazija
Kovo 11-osios gimnazija
Palemono gimnazija
Maironio universitetinė gimnazija
Prezidento A. Smetonos gimnazija
„Santaros” gimnazija
Tarptautinė gimnazija
„Varpo” gimnazija
„Saulės” gimnazija

14. Kurioje klasėje mokaisi?

1 gimnazijos klasė / 9 klasė
2 gimnazijos klasė / 10 klasė

15. Prašome nurodyti savo lytį:

Moteris
Vyras
Kita
Nenoriu nurodyti

Priedas Nr.2 - Galutinis klausimynas



Taikomosios antropologijos organizacija „Anthropos“

Adresas: Laisvės al. 110, LT-44253, Kaunas, Lietuva

Įmonės kodas: 304743335 | PVM mokėtojo kodas: LT100018477116

El. paštas: taikomoji.antropologija@gmail.com | Tel.: +370 64460122

Tinklapis: www.anthropos.lt

GALUTINIS KLAUSIMYNAS

Duodamos diagnostinės užduotys pirmame ir paskutiniame užsiėmime, apie kurias klausiama klausimyne.

KŪRYBIŠKUMAS IR KOMUNIKACIJA - UŽDUOTIS

Žingsnis 1: Parodyti kūrinį (vienas visiems moksleiviams. Visose grupėse vienodas).

Žingsnis 2: Per 5 minutes dalyviai/-ės/-* turi sugalvoti šiam kūriniiui kuo daugiau pavadinimų. Pavadinimus galvoja kiekvienas asmeniškai ir užsirašo juos ant lapelio (kad vėliau galėtų suskaičiuoti ir užpildyti anketoje).

Žingsnis 3: Mokiniai/-ės/-* kviečiami pasidalinti savo sugalvotais pavadinimais. Pasidalinti kviečiama savanoriškai, jokių būdu neklausiami visi iš eilės (taip mes pamatuosime klausimyne jų įsitraukimą).

KRITINIS MĄSTYMAS IR KOMUNIKACIJA - UŽDUOTIS

Žingsnis 1: Per 7 minutes, žiūrint į tą pačią reprodukciją, paprašyti mokinių užrašyti 5 objektyvius faktus ir 5 subjektyvius elementus (nuomonę). mokiniams/-ėms/-* neaiškinti skirtumo ir neduoti konkrečių pavyzdžių iš duoto paveikslo kas yra faktai ir nuomonė (kad galėtume įvertinti žinias iki mokymų). Galima sužaidybinti situaciją. mokiniams/-ėms/-* pasakyti, kad dabar jie/jos/* yra muziejaus darbuotojai, o iš muziejaus buvo pavogtas kūrinys ir norint jį surasti reikia žinoti faktus apie kūrinį.

Žingsnis 2: Pakviesti mokinius pasidalinti ką užrašė, papasakoti kas yra subjektyvūs ir objektyvūs elementai.

1. Keliuose MO programos užsiėmimuose dalyvavai?

1-2 / 3-4 / 5-6 / 7-8

2. Ar pildei panašią anketą MO programos pradžioje?

Taip / Ne

3. Šio užsiėmimo metu jums buvo pateikta paveikslo reprodukcija. Turėjai sugalvoti kuo daugiau pavadinimų matomam kūriniiui. Kiek pavadinimų pavyko sugalvoti?

1-3 / 4-7 / 8-11 / 12-15 / 16 ir daugiau

4. Kaip tau sekėsi sugalvoti pavadinimus?

- Man buvo lengva
- Man buvo sunku
- Reikėjo pagalvoti, bet pavyko
- Nesupratau užduoties

5. Šio užsiėmimo metu jums buvo pateikta paveikslų reprodukcija. Turėjai sugalvoti 5 objektyvius teiginius, ir 5 subjektyvius (nuomonę). Kiek pavyko sugalvoti?

- Pavyko sugalvoti visus
- Pavyko sugalvoti daugiau nei pusę
- Pavyko sugalvoti mažiau nei pusę
- Nepavyko sugalvoti
- Nesupratau užduoties

6. Kiek tiksliai, tavo manymu, sugalvoti teiginiai atitiko skirtumą tarp fakto ir nuomonės?

- Visi teiginiai buvo aiškiai faktiški arba aiškiai nuomonės
- Dauguma teiginių buvo tinkami
- Buvo panaši dalis tinkamų ir netinkamų
- Dauguma netiko
- Visiškai nesupratau skirtumo

7. Kaip sekėsi sugalvoti objektyvius faktus?

- Labai lengva
- Lengva
- Nei lengva, nei sunku
- Sunku
- Labai sunku

8. Kaip sekėsi sugalvoti subjektyvius teiginius (nuomonę)?

- Labai lengva
- Lengva
- Nei lengva, nei sunku
- Sunku
- Labai sunku

9. Pasidalink, kaip išitraukei į diskusijas po šių užduočių:

- Pasisakiau po vienos užduoties
- Pasisakiau po abiejų užduočių
- Nenorėjau pasisakyti
- Norėjau pasisakyti, bet neįdrįsau

- Norėjau pasisakyti, bet nespėjau

KRITINIO MĄSTYMO ĮVERTINIMO KLAUSIMAI:

10. Prašome perskaityti žemiau pateiktus teiginius ir įvertinti, kiek Tu asmeniškai su jais sutinki ar nesutinki.

1 – Visiškai nesutinku, 2 – Labiau nesutinku nei sutinku, 3 – Nei sutinku, nei nesutinku, 4 – Labiau sutinku nei nesutinku, 5 – Visiškai sutinku, 0 - nesuprantu teiginio

10.1. Aš galiu pagrįsti savo nuomonę apie meno kūrinį, remdamasis faktais ar pavyzdžiais.

10.2. Man pavyksta atskirti, kada nuomonė pagrįsta, o kada – tik pasakyta be argumentų.

10.3. Kai nagrinėju sudėtingą klausimą, stengiuosi apsvarstyti visus galimus variantus.

10.4. Mano patirtis neturi įtakos tam, kaip aš matau ir suprantu meno kūrinius (pvz., kas man atrodo gražu ar įdomu)

10.5. Aš žinau, kas yra patikimas informacijos šaltinis

10.6. Diskutuodamas apsvairstau, ar mano nuomonė pagrįsta.

KŪRYBIŠKUMO ĮSIVERTINIMO KLAUSIMAI:

11. Prašome perskaityti žemiau pateiktus teiginius ir įvertinti, kiek Tu asmeniškai su jais sutinki ar nesutinki.

1 – Visiškai nesutinku, 2 – Labiau nesutinku nei sutinku, 3 – Nei sutinku, nei nesutinku, 4 – Labiau sutinku nei nesutinku, 5 – Visiškai sutinku, 0 - nesuprantu teiginio

11.1. Kartais pastebiu, kad galiu pamatyti idėjas ar meno kūrinius iš netikėtų kampų.

11.2. Dažnai garsiai pasidalinu savo mintimis ir idėjomis, net jei žinau, kad kiti gali galvoti kitaip.

11.3. Kai susiduriu su problema, man lengva sugalvoti daug skirtingų idėjų, kaip ją spręsti.

11.4. Žiūrėdamas (-a) į kūrinį galvoju, kad jį galima suprasti įvairiai

11.5. Man labiau patinka naudoti jau žinomus, patikrintus sprendimus, nei ieškoti naujų.

11.6. Stebėdamas (-a) aplinką ar kūrinius pagalvoju apie tai, ką galėčiau sukurti ar sugalvoti

BENDRAVIMO IR BENDRADARBIAVIMO ĮSIVERTINIMO KLAUSIMAI:

12. Prašome perskaityti žemiau pateiktus teiginius ir įvertinti, kiek Tu asmeniškai su jais sutinki ar nesutinki.

1 – Visiškai nesutinku, 2 – Labiau nesutinku nei sutinku, 3 – Nei sutinku, nei nesutinku, 4 – Labiau sutinku nei nesutinku, 5 – Visiškai sutinku, 0 - nesuprantu teiginio

12.1. Man svarbu, kad mano ir kitų (klasiokų, kitų žmonių) nuomonės sutaptų.

12.2. Man patinka dirbti kartu komandoje.

12.3. Dirbant grupėje klausausi, ką kiti sako, ir bandau suprasti jų mintis.

12.4. Dirbant grupėje stengiuosi, kad būtų įgyvendintos mano idėjos.

12.5. Manau, kad skirtingos nuomonės grupėje trukdo darbui.

12.6. Man sunku priimti, kai dirbant grupėje mano nuomonei nepritariama ar ji yra kritikuojama.

13. Prašome įvertinti, kaip Tu įprastai jautiesi savo klasėje, su savo bendraklasiais?

1 - Labai blogai ... 10 - Labai gerai

14. Jaučiu ryšį su bendraklasiais

1 - Labai blogai... 10 - Labai gerai

15. Kiek, Tavo nuomone, MO užsiėmimai padėjo Tau patobulinti savo nuomonės argumentavimo įgūdžius?

1 - Visai nepadėjo, 2 - Nepadėjo, 3 - Nei padėjo, nei nepadėjo, 4 - Padėjo, 5 - Labai padėjo

16. Kiek, Tavo nuomone, MO užsiėmimai padėjo Tau geriau atskirti objektyvius faktus nuo subjektyvios nuomonės?

1 - Visai nepadėjo, 2 - Nepadėjo, 3 - Nei padėjo, nei nepadėjo, 4 - Padėjo, 5 - Labai padėjo

17. Kiek, Tavo nuomone, MO užsiėmimai padėjo išmokti pamatyti meno kūrinius iš netikėtų kampu?

1 - Visai nepadėjo, 2 - Nepadėjo, 3 - Nei padėjo, nei nepadėjo, 4 - Padėjo, 5 - Labai padėjo

18. Kiek, Tavo nuomone, MO užsiėmimai padėjo Tau mokytis laisviau generuoti idėjas ir pasiūlymus?

1 - Visai nepadėjo, 2 - Nepadėjo, 3 - Nei padėjo, nei nepadėjo, 4 - Padėjo, 5 - Labai padėjo

19. Kiek, Tavo nuomone, MO užsiėmimai padėjo Tau mokytis klausytis kitų ir pagarbiai diskutuoti?

1 - Visai nepadėjo, 2 - Nepadėjo, 3 - Nei padėjo, nei nepadėjo, 4 - Padėjo, 5 - Labai padėjo

20. Kiek, Tavo nuomone, MO užsiėmimai padėjo Tau mokytis dirbti kartu komandoje siekiant bendro rezultato?

1 - Visai nepadėjo, 2 - Nepadėjo, 3 - Nei padėjo, nei nepadėjo, 4 - Padėjo, 5 - Labai padėjo

21. Dalyvaudamas/-a MO užsiėmimuose atradau ir supratau naujų dalykų apie save.

1 - Visiškai nesutinku... 10 - Visiškai sutinku

22.1. Ar Tau vyko MO užsiėmimai lietuvių kalbos ir literatūros pamokose?

- Taip
- Ne

Jei taip:

22.2. Įvertink, kiek sutinki ar nesutinki su šiuo teiginiu: Po MO muziejaus užsiėmimų drąsiau interpretuoju literatūros kūrinius ir apie juos diskutuoju.

1 – Visiškai nesutinku, 2 – Labiau nesutinku nei sutinku, 3 – Nei sutinku, nei nesutinku, 4 – Labiau sutinku nei nesutinku, 5 – Visiškai sutinku, 0 - Nežinau / negaliu atsakyti

23. Kaip vertini MO muziejaus užsiėmimus?

1 - Labai nepatiko ... 10 - Labai patiko

24. Kaip tau patiko ar nepatiko dirbti su edukatoriumi(-e)?

1 - Labai nepatiko ... 10 - Labai patiko

25. Kaip vertini VISŲ užsiėmimų metu atliktų užduočių aiškumą?

1 - Visiškai neaiškios ... 10 - Visiškai aiškios

26. Kiek tave įtraukė veiklos MO užsiėmimų metu?

1 - – visiškai neįtraukė, 10 – visiškai įtraukė

27. Kiek sutinki su teiginiu, kad MO užsiėmimai skatino Tave giliau pažvelgti į nagrinėtas temas ir atrasti naujų požiūrio kampų?

1 - – visiškai nesutinku, 10 – visiškai sutinku

28. Kiek sutinki su teiginiu, kad MO užsiėmimai skatino Tave kelti klausimus ir diskutuoti su kitais?

1 - – visiškai sutinku, 10 – visiškai nesutinku

29. Kurioje mokykloje mokaisi?

„Aušros” gimnazija
J. Basanavičiaus gimnazija
S. Dariaus ir S. Girėno gimnazija

Kovo 11-osios gimnazija
Palemono gimnazija
Maironio universitetinė gimnazija
Prezidento A. Smetonos gimnazija
„Santaros” gimnazija
Tarptautinė gimnazija
„Varpo” gimnazija
„Saulės” gimnazija

30. Kurioje klasėje mokaisi?

1 gimnazijos klasė / 9 klasė
2 gimnazijos klasė / 10 klasė

31. Prašome nurodyti savo lytį:

Moteris
Vyras
Kita
Nenoriu nurodyti

