

TYRIMO ATASKAITA | 2026

„Vizualinio mąstymo strategijos metodo taikymo poveikis mokymosi procesui: longitudinė vienos klasės atvejo studija“

* Nuotrauka asociatyvi

Tyrimą parengė
taikomosios antropologijos
organizacija „Anthropos”

TURINYS

1. ĮŽANGA 3

2. METODOLOGIJA 4

3. TYRIMO REZULTATŲ SANTRAUKA 7

4. METODO TAIKYMAS: MOKYTOJŲ VERTINIMAS 8

1. Pirmo etapo grupinis interviu 8

2. Trečiojo etapo grupinis interviu 11

3. Pokyčio vertinimas mokytojų akimis 15

5. METODO TAIKYMAS: MOKINIŲ VERTINIMAS 17

1. Pirmo etapo grupiniai interviu 18

2. Trečio etapo grupiniai interviu 20

3. Pokyčio vertinimas mokinių akimis 29

6. TYRĖJŲ STEBĖJIMAI 31

7. IŠVADOS IR PASIŪLYMAI 33

PRIEDAI 37

1. ĮŽANGA

Šiame tyrime nagrinėjamas vizualinio mąstymo strategijos (VMS) poveikis ugdymo procesui, remiantis prielaida, kad kultūra ir menas yra ne tik estetinio patyrimo šaltinis, bet ir priemonė, galinti ugdyti esmines XXI amžiaus kompetencijas: kritinį mąstymą, kūrybingumą, bendravimo ir bendradarbiavimo gebėjimus bei emocinį intelektą. Kultūros poveikio socialiniam kapitalui ir mokinių kompetencijų raidai tyrimai dažnai susiduria su metodologiniais iššūkiais – duomenų stoka, mažomis imtimis ir sunkiai išmatuojamais ilgalaikiais efektais.

Šis tyrimas papildo ankstesnį MO muziejaus užsakytą tyrimą apie kultūrinio ugdymo poveikį, kuriame buvo taikomi platesnę tiriamųjų grupę apimantys metodai: anketinės apklausos, grupiniai interviu ir kiti kiekybiniai bei kokybiniai duomenų rinkimo būdai. Šį kartą pasirinktas ilgalaikis vieno atvejo stebėjimo metodas: vienerius mokslo metus privačiame „Erudito“ licėjuje buvo nuosekliai stebima viena moksleivių klasė. Toks tyrimo dizainas suteikia galimybę giliau pažvelgti į kultūrinio ugdymo procesą ir jo poveikį konkrečioje ugdymo aplinkoje, stebint pokytį per laiką. Tyrimas taip pat suteikia galimybę įvertinti kultūrinio ugdymo poveikį specifiniame mokyklos kontekste, kuriame taikomi ugdymo metodai ir praktikos gali skirtis nuo taikomų Lietuvos valstybinėse mokyklose. Tyrimas ne tik papildo ankstesnių MO muziejaus ir Anthropos vykdytų tyrimų rezultatus išsamesne vieno atvejo analize, bet ir suteikia naujų empirinių duomenų apie tai, kaip kultūrinio ugdymo (taikant vizualinio mąstymo strategiją) poveikis atsiskleidžia konkrečiame instituciniame ir pedagoginiame kontekste.

Tyrimo objektas – MO muziejaus vykdyta kultūrinio ugdymo programa „Erudito“ licėjuje. Licėjaus geografijos, matematikos, istorijos ir anglų kalbos mokytojos dalyvavo mokymų programoje su MO muziejaus edukatoriais/-ėmis/-* ir taikė naują ugdymo metodą savo pamokose. Mokiniai/-ės/-*[1] taip pat dalyvavo užsiėmimuose su MO muziejaus edukatoriais/-ėmis/-*. Programos pagrindas – vizualinio mąstymo strategija (toliau tekste – 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 moderuoja 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. Pasitelkiant meno kūrinius, lavinamos svarbiausios XXI amžiuje kompetencijos: kritinis mąstymas, gebėjimas argumentuoti, bendradarbiavimo, kūrybingumo įgūdžiai, gebėjimas atidžiai stebėti ir išklausyti.

Tyrimo tikslas – remiantis kultūrinio ugdymo programą (taikant vizualinio mąstymo strategiją) išbandžiusios mokyklos patirtimi, išsiaiškinti dalyvaujančių mokinių ir mokytojų požiūrį į socialinių, emocinių, kūrybinių, kritinio mąstymo įgūdžių pokyčius, identifikuoti kaitos apraiškas (jei jų esama).

Tyrimą (2025 m. rugsėjo – 2026 m. rugsėjo mėn.) vykdė Taikomosios antropologijos organizacija „Anthropos“: Ugnė Barbora Starkutė, Kornelija Čepytė-Eivė ir Renida Baltrušaitytė. Teksto redaktorė Daina Pupkevičiūtė.

[1] * žymima nebinarinė lytis. Organizacijos, atliekančios šį tyrimą, praktikoje nesurinkus statistinių duomenų, kurie rodytų tikslią tyrimo dalyvių saviidentifikaciją, naudojamos trys galūnės siekiant sukurti įtraukesnę kalbos praktiką.

2. METODOLOGIJA

Tyrimas atliktas taikant kokybinę longitudinę vieno atvejo tyrimo prieigą. Tyrimo atvejį sudarė viena klasė privačiame „Erudito“ licėjuje, kuri buvo stebima vienerius mokslo metus. Skirtingai nuo ankstesnių tyrimų, kuriuose kultūrinio ugdymo (pasitelkiant vizualinio mąstymo strategiją) poveikis buvo vertinamas pasitelkiant kiekybinių ir kokybinių metodų derinį bei apimant didesnį skaičių mokinių ir mokyklų, šiame tyrime siekta nuosekliai ir išsamiai analizuoti vieną konkretų atvejį.

Tokia tyrimo strategija pasirinkta siekiant suprasti ne tik tai, ar vyksta pokytis, bet ir tai, kaip jis formuojasi per mokslo metus, kaip kultūrinio ugdymo metodai pritaikomi skirtingų dalykų pamokose ir kaip jų poveikį suvokia patys mokiniai/-ės/-* bei mokytojos. Vienos klasės stebėjimas skirtingais mokslo metų etapais suteikė galimybę analizuoti klasės dinamiką, mokinių įsitraukimą ir mokytojų taikomų metodų kaitą konkrečiame mokyklos kontekste.

Pagrindiniai tyrimo metodai: grupiniai interviu su mokiniais/-ėmis/-* ir mokytojomis bei pamokų ir edukacinių užsiėmimų stebėjimai. Stebėjimų metu vesti lauko užrašai (metodologinis terminas, reiškiantis užrašų vedimą vietoje) ir, kai tinkama bei su dalyvių sutikimu, tyrimo procesas bei mokinių veiklos fiksuoti fotografuojant. Duomenys rinkti trimis pagrindiniais etapais: mokslo metų pradžioje, viduryje ir pabaigoje.

Grupiniai interviu pasirinkti kaip pagrindinis tyrimo metodas, nes tyrimo imtis buvo nedidelė, todėl kiekybinės apklausos duomenys nebūtų leidę daryti statistiškai reprezentatyvių išvadų. Kokybinė prieiga suteikė galimybę giliau atskleisti mokinių ir mokytojų patirtis, jų pačių suvokiamą pokytį bei skirtingus programos vertinimus. Grupiniai interviu ypač tinkami dirbant su jaunimu, nes pažįstamų bendraamžių grupėje mokiniai/-ės/-* gali jaustis laisviau nei individualaus interviu metu, vieni/-os/-* kitų atsakymus papildyti, prisiminti skirtingas situacijas, diskutuoti ir reaguoti į kitų perspektyvas. Stebėjimai pasirinkti kaip papildomas metodas, leidžiantis grupiniuose interviu išsakytas patirtis ir vertinimus palyginti su tuo, kaip VMS buvo taikoma realiose pamokose ir MO edukacijose, bei pažvelgti į procesą iš tyrėjų perspektyvos.

PIRMAS ETAPAS: MOKSLO METŲ PRADŽIA

Pirmojo duomenų rinkimo etapo tikslas buvo susipažinti su tiriamąja klase, mokinių patirtimis, pradinėmis reakcijomis į taikomą VMS metodą bei užfiksuoti pradinį kontekstą, su kuriuo bus palyginti stebėjimų duomenys tolesniuose etapuose.

Šiame etape atlikti du grupiniai interviu su klasės mokiniais/-ėmis/-*. Pirmasis vyko po edukacinio užsiėmimo MO muziejuje, antrasis – po užsiėmimo mokykloje. Interviu metu buvo siekiama išsiaiškinti mokinių patirtis, reakcijas į veiklas, metodo naudos vertinimą ir taikytų mokymo metodų vertinimą. Nuotoliniu būdu atliktas grupinis interviu su klasę ugdančiomis mokytojomis siekiant užfiksuoti jų pradinį požiūrį į taikomą metodą, jo integravimą į ugdymo procesą ir lūkesčius dėl galimo poveikio.

Pirmame etape vykdyti du stebėjimai. Pirmasis vyko edukacinio užsiėmimo MO muziejuje metu, o antrasis – gruodžio mėnesį anglų kalbos pamokos metu mokykloje. Stebėjimų metu fiksuotas mokinių įsitraukimas, tarpusavio bendravimas, reakcijos į užduotis, mokytojų ir edukatorių taikomi metodai bei klasės dinamika. Vesti lauko užrašai ir rinkta fotografinė medžiaga.

ANTRAS ETAPAS: MOKSLO METŲ VIDURYS

Antras duomenų rinkimo etapas vyko mokslo metų viduryje, vasario mėnesį. Šio etapo tikslas buvo stebėti, kaip kultūrinio ugdymo principai ir metodai integruojami į kasdienį ugdymo procesą praėjus keliems mėnesiams nuo projekto pradžios.

Šiame etape stebėtos dvi pamokos: matematikos ir geografijos. Kaip ir ankstesnių stebėjimų metu, vesti lauko užrašai, fiksuotas mokinių dalyvavimas, tarpusavio sąveika, reakcijos į mokytojų taikomus metodus ir tai, kaip VMS metodo principai atsiskleidžia skirtingų mokomųjų dalykų kontekstuose.

TREČIAS ETAPAS: MOKSLO METŲ PABAIGA

Baigiamasis tyrimo etapas vyko balandžio–gegužės mėnesiais. Juo siekta įvertinti visų mokslo metų patirtį ir išsiaiškinti, kokius pokyčius pastebėjo patys mokiniai/-ės/-* bei klasę ugdžiusios mokytojos.

Mokiniai/-ės/-* dalyvavo dviejuose baigiamuosiuose grupiniuose interviu mokykloje. Jų metu mokiniai/-ės/-* reflektavo projekto veiklas, įvertino savo patirtį, aptarė, ko išmoko, kurios veiklos jiems buvo reikšmingiausios ir kaip vertino mokytojų taikytus VMS metodus. Grupinio interviu metu taip pat buvo siekiama išsiaiškinti, ar mokiniai/-ės/-* pastebi pokyčius savo kritinio mąstymo, bendravimo, kūrybiškumo, įsitraukimo ar kitose tyrimui aktualiose kompetencijose.

Baigiamajame etape atliktas vienas grupinis interviu su mokytojomis. Jo metu mokytojų klausta apie du metodo poveikio aspektus: poveikį mokytojų praktikai ir mokytojų pastebėtą poveikį mokiniams/-ėms/-*. Mokytojos reflektavo, kaip per mokslo metus keitėsi jų požiūris į taikomus metodus, kaip ir kokiomis aplinkybėmis juos integravo į savo dėstomų dalykų pamokas bei kokį poveikį pastebėjo mokinių elgesiui, įsitraukimui ir kompetencijoms.

Šiuo laikotarpiu atlikti trys stebėjimai: edukacinio užsiėmimo MO muziejuje metu, geografijos pamokoje ir anglų kalbos pamokoje. Šie stebėjimai suteikė galimybę palyginti duomenis su ankstesniuose tyrimo etapuose fiksuotomis situacijomis ir įvertinti išryškėjusius mokymo praktikos, mokinių dalyvavimo ir klasės dinamikos pokyčius.

ANKETINĖ APKLAUSA. APKLAUSOS DUOMENŲ NEVERTINIMAS ANALIZĖJE

Pradiniame tyrimo dizaine buvo numatyta pritaikyti anketinę apklausą, mokinius/-es/-* apklausiant mokslo metų pradžioje ir pabaigoje. Anketomis siekta fiksuoti individualų mokinių pokytį trijose pagrindinėse tyrimo srityse – kritinio mąstymo, kūrybiškumo bei bendravimo ir bendradarbiavimo. Anketų pagrindą sudarė dvi diagnostinės užduotys: kūrybiškumo ir komunikacijos užduotis ir kritinio mąstymo bei komunikacijos užduotis.

Atsižvelgiant į vieno atvejo studijos pobūdį ir nedidelę tiriamųjų grupę, anketomis nesiekta atlikti statistinės kiekybinės analizės ar generalizuoti rezultatų platesnei mokinių populiacijai. Jos buvo numatytos individualiam pokyčiui stebėti ir kokybinių duomenų interpretacijai papildyti.

Tyrimo pabaigoje galutinės anketos neužpildė nė vienas/-a/-* klasės mokinys/-ė/-*, todėl nebuvo galimybės susieti pradinių ir galutinių duomenų bei įvertinti individualaus pokyčio. Dėl šios priežasties anketinės apklausos duomenys į analizę neįtraukti, o ataskaitoje pateikiami rezultatai grindžiami kokybiniais duomenimis, surinktais grupinių interviu ir stebėjimų metu.

KOKYBINIŲ DUOMENŲ ANALIZĖ

Surinkta kokybinė medžiaga analizuota teminiu principu, ieškant pasikartojančių temų, pokyčio požymių ir sąsajų tarp skirtingais mokslo metų etapais surinktų duomenų. Analizuojant medžiagą buvo lyginamos mokinių ir mokytojų perspektyvos bei skirtingu metu atliktų stebėjimų duomenys. Ypatingas dėmesys skirtas tyrime stebimoms kompetencijoms – kritiniam mąstymui, kūrybiškumui, bendravimui ir bendradarbiavimui, paliekant galimybę išryškėti kitoms, iš duomenų kylančioms VMS poveikio temoms.

Skirtingų duomenų šaltinių – mokinių grupinių interviu, mokytojų grupinių interviu, stebėjimų ir lauko užrašų – derinimas suteikia galimybę tuos pačius procesus vertinti iš įvairių perspektyvų. Longitudinis tyrimo pobūdis suteikė galimybę analizuoti ne tik tai, kaip dalyviai/-ės/-* projektą, patirtis ir pokytį vertina retrospektyviai, bet ir tai, kaip mokymo praktikos, mokinių reakcijos ir klasės dinamika keitėsi per mokslo metus.

Siekiant apsaugoti tyrimo dalyvių anonimiškumą, analizėje mokinių ir mokytojų vardai anonimizuoti. Siekiant papildomai užtikrinti mokinių anonimiškumą, ypač atsižvelgiant į tai, kad tyrime dalyvavo viena klasė, grupinių interviu citatose naudojami ne pseudonimai, kurie galėtų atsitiktinai sutapti su tikrais mokinių vardais, o numeriai, kurie skirtinguose tyrimo etapuose buvo keičiami. Todėl tas pats mokinys/-ė/-*, dalyvavęs/-usi/-* tiek mokslo metų pradžioje, tiek pabaigoje vykusiuose grupiniuose interviu, ar stebėjimuose, vykdytuose mokslo metų metu, ataskaitoje gali būti įvardytas/-a/-* skirtingais numeriais. Tokiu būdu siekiama, kad iš ataskaitoje pateikiamų numerių ir jų skaičiaus nebūtų įmanoma spręsti apie tyrime dalyvavusių mokinių skaičių ar susieti atskirų pasisakymų su tuo pačiu asmeniu skirtingais tyrimo etapais.

Tyrime dirbtinio intelekto (DI) įrankiai buvo naudojami kaip pagalbinė priemonė automatiniam interviu transkribavimui, struktūravimui ir teksto rengimui. Analitiniame tyrimo etape DI įrankiai nebuvo naudojami: interviu kodavimą, kodų sistemos formavimą, duomenų peržiūrą, kodų tikslinimą ir papildymą atliko tyrėjai/-os/-.

ATASKAITOS STRUKTŪRA

Analitinėje ataskaitos dalyje kultūrinio ugdymo procesas ir jo poveikis pirmiausia nagrinėjami iš mokytojų perspektyvos, vėliau pristatoma mokinių patirtis ir jų refleksijos. Šias perspektyvas papildo tyrėjų atliktų stebėjimų analizė. Sugretinus skirtingus duomenų šaltinius, išvadų dalyje aptariami išryškėję dėsningumai, perspektyvų sąsajos ir prieštaravimai bei platesnė tyrimo rezultatų reikšmė. Ataskaitos pradžioje pateikiama trumpa pagrindinių įžvalgų ir išvadų santrauka.



3. TYRIMO REZULTATŲ SANTRAUKA

Apibendrinus mokinių ir mokytojų grupinių interviu bei tyrėjų stebėjimų duomenis, matoma subtili mokinių kompetencijų kaita. Tyrimo pradžioje klasė jau pasižymėjo stipriais bendravimo, bendradarbiavimo ir diskusijos gebėjimais. Tačiau mokslo metų pabaigoje išryškėjo, kad klasės mokiniai/-ės/-* pradėjo tolygiau dalyvauti diskusijose, nedrąsūs/-ios/-* įsidrąsino, išmoko geriau argumentuoti savo poziciją, analizuoti vizualinę informaciją, priimti įvairias (kitų) interpretacijas ir ieškoti alternatyvų įprastam žvilgsniui į analizuojamus kūrinius ar dalykus.

Aiškiausias pokytis atsiskleidė **kritinio mąstymo ir argumentavimo** srityje. Metų pabaigoje mokiniai/-ės/-* geriau pagrindė savo poziciją, laisviau interpretavo kūrinius, gebėjo palyginti ir persvarstyti pirmines interpretacijas. **Socialinių ir emocinių gebėjimų** srityje VMS veikiau stiprino jau egzistavusią saugią klasės kultūrą: paskatino tolygesnį įsitraukimą, gebėjimą išklausyti įvairias nuomones ir suprasti kitus/-as/-*. Duomenys rodo, kad tiriamojo periodo pabaigoje pasikeitė **bendravimo ir bendradarbiavimo** kokybė. Nors mokiniai/-ės/-* ir iki projekto buvo įpratę/-usios/-* dirbti grupėse, metų pabaigoje dalis jų kalbėjo apie sveikesnį komandinį darbą, didesnį pasitikėjimą, susitarimo svarbą ir gebėjimą konstruktyviau veikti kartu. **Kūrybiškumo** pokytį įvertinti sudėtingiau. Nors mokiniai/-ės/-* meno kūrinių analizę ne visuomet suvokė kaip kūrybinę veiklą, duomenyse matyti kūrybinio mąstymo požymių: kuriamos alternatyvios interpretacijos, jungiamos įvairios idėjos, ieškoma naujų perspektyvų, atsiradęs didesnis pastabumas detalėms.

Pokytis pastebėtas ir **mokytojų profesinėje praktikoje**. Per metus dalis mokytojų liovėsi nerimavusios, ar metodą taiko „teisingai“, ir ėmėsi lanksčiau taikyti VMS principus ir kūrybingiau dirbti su vizualine medžiaga.

Tyrimas parodė, kad VMS metodo poveikis priklauso nuo **metodo taikymo kokybės ir konteksto**. Prasmingai su pamokos tikslu susietos ir įvairesnės veiklos skatino įsitraukimą, o mechaniškai kartojama trijų klausimų struktūra ilgainiui daliai mokinių tapo monotoniška. Duomenys rodo, kad programos plėtrai ir ilgalaikiam VMS metodo taikymui svarbi metodologinė įvairovė, praktinis grįžtamasis ryšys mokytojams/-oms/-*, tinkamos vizualinės medžiagos parinkimas, aiškus VMS susiejimas su mokymosi tikslais ir mokinių įtraukimas į refleksiją apie tai, kokius gebėjimus siekiama šiuo metodu lavinti.

Apibendrinant, tyrimas rodo konkrečių mąstymo, komunikacijos ir bendradarbiavimo gebėjimų stiprėjimą tiriamojoje grupėje ir atskleidžia sėkmingo metodo veikimo sąlygas. VMS prasmingiausiai veikia tuomet, kai metodas taikomas lanksčiai, tikslingai ir atsižvelgiant į konkrečią ugdymo situaciją.

4. METODO TAIKYMAS: MOKYTOJŲ VERTINIMAS

MOKYTOJŲ GRUPINIŲ INTERVIU ANALIZĖ

Mokytojų grupiniai interviu buvo vykdomi pirmame ir trečiame tyrimo etape. Pirmame grupiniame interviu dalyvavo keturios klasę ugdančios mokytojos: anglų kalbos mokytoja, geografijos mokytoja, istorijos mokytoja ir matematikos mokytoja bei klasės auklėtoja. Antrame grupiniame interviu dalyvavo trys mokytojos. Matematikos mokytoja ir klasės auklėtoja tyrimo pabaigoje mokykloje nebedirbo. Šis grupių sudėties skirtumas svarbus interpretuojant „prieš–po“ rezultatus: pokytis analizuojamas pirmiausia kaip mokytojų grupėje išryškėjusių tendencijų kaita, o ne kaip keturių tų pačių asmenų individualių vertinimų palyginimas.

MOKYTOJŲ PROFESINĖ PATIRTIS IR SANTYKIS SU KLASE

Grupiniame interviu dalyvavusios mokytojos turėjo įvairią pedagoginio darbo patirtį (nuo dvejų iki penkiolikos metų). Dauguma jų su klase dirbo ne pirmus metus, todėl jų vertinimai rėmėsi ir ankstesne darbo su šiais mokiniais/-ėmis/-* patirtimi. Tai ypač svarbu vertinant pokytį: mokytojos galėjo VMS taikymo laikotarpį matyti ilgesnėje klasės raidos perspektyvoje.

KLASĖS CHARAKTERISTIKA

Pradinio grupinio interviu metu mokytojos klasę apibūdino išskirtinai pozityviai. Anot mokytojų, tai nedidelė klasė (12–15 mokinių[2]), pasižyminti stipria bendryste, atvirumu ir polinkiu diskutuoti. Mokytojos pabrėžė, kad mokiniai/-ės/-* nėra orientuoti vien į pažymį ar aukščiausius akademinius rezultatus: jiems/joms/j* svarbus pats mokymosi procesas, bendravimas ir nuoširdžiai dominančios temos. Klasė draugiška, komunikabili, kolektyviška, be ryškios atskirties. Mokiniai/-ės/-* moka vieni kitus išklausyti, patys/pačios/pat* inicijuoja diskusijas aktualiomis politinėmis, istorinėmis ar visuomeninėmis temomis, dalijasi žiniomis.

Kitas ryškus klasės bruožas – atvirumas įvairioms mokymosi formoms. Anglų kalbos mokytojos teigimu, mokiniai/-ės/-* noriai priima siūlomas užduotis, darbą poromis ar grupėmis, žaidybinius elementus, laukia tam tikrų pasikartojančių pamokos metodų. Mokytojos pastebėjo, kad mokiniams/-ėms/-* labai svarbus asmeninis ryšys su mokytoja/-u/-*. Užmezgus pasitikėjimu ir atvirumu grįstą santykį jie/jos/j* lengviau įsitraukia ir mokosi. Taip pat pastebėta, kad naują žmogų klasė įsileidžia ne iš karto – pradžioje mokiniai/-ės/-* gali būti tylesni ir atsargesni.

Pradinė klasės charakteristika svarbi vertinant VMS poveikį. Gebėjimas diskutuoti, išklausyti kitus, įsitraukti, atvirumas skirtingoms veikloms ir bendruomeniškumas įvardijami kaip stipriosios klasės savybės jau tyrimo pradžioje, prieš VMS taikymą. Metų pabaigoje, vertinant mokytojų įvardijamus pokyčius, bus svarbu atsižvelgti į galimą jau turėtų kompetencijų stiprėjimą, tolygesnį jų pasiskirstymą tarp mokinių arba atsiradusias naujas galimybes įsitraukti tiems/toms/t* mokiniams/-ėms/-*, kurie/-ios/-* įprastose dalykinėse veiklose būdavo mažiau matomi.

1. Pirmo etapo grupinis interviu

PIRMOSIOS VMS TAIKYMO PATIRTYS

Tyrimo pradžioje mokytojos turėjo skirtingą metodo taikymo patirtį. Iki pirmojo grupinio interviu dvi mokytojos buvo jį taikiusios maždaug po 3 kartus, kita mokytoja – 2 ar 3 kartus, o dar kita – 1 kartą, tačiau apie metodą buvo girdėjusi ir taikiusi jį anksčiau. Taigi metodas dar nebuvo tapęs kasdienės pedagoginės praktikos dalimi.

Mokytojos vertino gavusios pakankamą teorinį pasirengimą. Mokytoja M teigė:

> *Aš manau, kad užteko, nes mes turėjome pavasarį, vasarą tokius ilgus visos dienos mokymus, kur daug ties tuo dirbome, ir aš negaliu pasakyti, kad sunkumų kažkokių...* (Mokytoja M, pirmo etapo grupinis interviu).

[2] Tikslus klasės dydis neatskleidžiamas siekiant anonimizuoti

Tačiau teorinės žinios nebuvo pakankamos jaustis užtikrintai metodą taikant praktikoje. Grupinio interviu dalyvės dalijosi abejone, ar tinkamai parinko vaizdines priemones ir ar „teisingai“ taiko metodą. Mokytoja L sakė:

> *nežinau, ar aš gerai darau, ar blogai darau... toks vis dar iki šiol yra kažkoks netvirtumas* (Mokytoja L, pirmo etapo grupinis interviu).

Mokytoja J dalijosi abejone, ar jos parinkta iliustracija tinkama ne tik pamokos temai, bet ir būtent VMS.

Tai rodo, kad teorinis pasirengimas negarantuoja pedagogių/-ų/-* pasitikėjimo jį taikydant. Nors mokytojos žinojo klausimų seką, jos susidūrė su iššūkiu siekdamos įvertinti vaizdinės medžiagos potencialą ir susieti ją su konkretaus dalyko tikslais.

DALYKO SPECIFIKA IR VAIZDINĖS MEDŽIAGOS PARINKIMAS

Grupinio interviu metu išryškėjo, kad VMS integravimo galimybės priklausė nuo dėstomo dalyko. Anglų kalbą laikė gana palankiu dalyku, nes turėjo galimybę vizualinę medžiagą susieti su kalbėjimu, žodynu ir gramatinėmis konstrukcijomis. Tačiau ir čia buvo būtina užtikrinti, kad mokiniai/-ės/-* turėtų pakankamą kalbinį repertuarą savo mintims išreikšti.

Istorijos pamokose mokytoja jautė didesnį teminį apribojimą: kūrinį reikėjo derinti su konkrečiu istoriniu kontekstu. Matematikos pamokose mokytoja išskyrė „nedėkingos temos“ problemą: kai kurios matematikos temos natūraliai lengvai siejasi su architektūra, proporcijomis ar geometrinėmis formomis, o kitos – gerokai sunkiau.

Todėl viena iš svarbiausių pradinio etapo įžvalgų yra ta, kad VMS mokytojoms nėra „paruoštas“ metodas: skirtinguose mokomosiuose dalykuose jis turi būti taikomas skirtingai. Metodo taikymo sėkmė priklausė nuo galimybių jį pritaikyti pagal dėstomojo dalyko logiką, mokinių turimas žinias ir konkretų pamokos tikslą.

LAIKO IR ORGANIZACINIAI IŠŠŪKIAI

Pradiniame etape reikšmingu iššūkiu įvardytas laiko stygius. Ši problema aktuali kalbant apie mokytojų darbo organizavimą. Laiko reikėjo ne tik pačiai veiklai pamokoje, bet ir tinkamo kūrinio paieškai, pamokos planavimui. Dėl renginių, iškritusių pamokų ir tvarkaraščio specifikos metodo taikymas ne visada vyko taip reguliariai, kaip planuota. Įvardyta, kad stigo laiko susitikimams. Skirtingi mokytojų tvarkaraščiai ir išskaidytos pamokos apsunkino galimybę nuosekliai įsitraukti į projekto veiklas.

Ne visos mokytojos projekte dalyvavo savo noru. Viena mokytoja tiesiai įvardijo, kad mokytojų nuomonės dėl dalyvavimo VMS mokymuose neklausta. Tokia pradžios situacija galėjo turėti reikšmės mokytojų motyvacijai: metodas į mokytojų praktiką pateko kaip primestas įsipareigojimas, o ne pačių pasirinkta pedagoginė naujovė.

MOKINIŲ REAKCIJA Į VMS MOKYTOJŲ AKIMIS

VMS metodas savo forma mokiniams/-ėms/-* nebuvo visiškai svetimas, nes tyrime dalyvavusioje mokykloje taikomos įvairios sužadinimo, diskusijos ir darbo su iliustracijomis veiklos. Dėl šios priežasties vaizdų analizė galėjo būti priimama kaip pažįstamas pamokos elementas. Vis dėlto mokytojos pastebėjo tam tikrą atsargumą. Mokytoja M teigė, kad mokiniai/-ės/-* kai kuriais atvejais į VMS užduotį žiūrėjo kaip į „žaidybinį elementą“.

Kaip ribojantis įvardytas trijų klausimų formato kartojimasis: nedidelėje klasėje pasisakius keliems/-ioms/-* mokiniams/-ėms/-* naujų atsakymų gali nebelikti. Šis pastebėjimas pirmame tyrimo etape signalizavo tai, kas išryškėjo metų pabaigoje – per dažnai vienodai kartojama procedūra mokiniams/-ėms/-* tampa nuspėjama.

Kita vertus, metodas skatino diskusijas ir suteikė mokytojoms papildomą progą įtraukti skirtingo aktyvumo mokinius/-es/-*. Mokytojos ir iki VMS metodo taikymo turėjo savas dalyvavimo skatinimo sistemas, pavyzdžiui, tiesiogiai kalbindavo tylesnius/-es/-* mokinius/-es/-*, inicijuodavo darbą grupėse, diferencijuodavo klausimus ar vertindavo aktyvumą. Pavyzdžiui, anglų kalbos mokytoja, siekdama padėti įveikti baimę kalbėti, skatindavo pasisakyti visus/-as/-*, nes kalbėjimas svarbi egzamino dalis:

*tai gali kelti ir kelia kai kuriems stresą, kad šito nebūtų, tai aš netaikau jokių vertinimų... tai tiesiog gražiuoju mes paprastai einam vienas paskui kitą, ta prasme, jeigu kažkas būna, kad kažkas pakelia ranką vidury ten kažkieno, tai tada aš suteikiu iniciatyvą tam... paprastai aš tiesiog visus praeinu, visiems duodu galimybę pasisakyti... (*anglų kalbos mokytoja, pirmo etapo grupinis interviu)

Geografijos pamokoje pasisako drąsesni, o vangesnius/-es/-* mokinius mokytoja stengiasi paklausti asmeniškai. Istorijos mokytoja taiko pliusų ir minusų sistemą už aktyvumą, iš kurių susidaro kaupiamasis balas. Matematikos mokytoja aktyvumą skatina diferencijuodama klausimus pagal mokinių gebėjimus, kad visi būtų paskatinti kalbėti:

jeigu žinau, kad šitas vaikas labai daug domisi matematika ir gali atsakyti į labai sudėtingą klausimą ir jam bus įdomu atsakyti, aš to paklausiu, o jeigu yra kažkoks lengvesnis klausimas, tai užduodu kitam mokiniui, bet tai yra iš tos pusės, kad tas vaikas.... nes jiems labai smagu, kai jie atsako teisingai, tai aš nenoriu sužlugdyti tuo klausimu mokinių, tai aš truputėlį diferencijuoju. <...> arba kitas dalykas yra kai jie padiskutuoja grupelėje, tada irgi jie... arba ten, pavyzdžiui, poroje, kad tikrai tada pakalbėtų ir nebūtų to mokinio, kuris pasėdi šalia, tai dažniausiai po du... ir tada jie irgi tada pasikalba ir tada pristato ir jiems būna drąsiau tada pasakyti kažkokią savo nuomonę nuo kelių žmonių, nei nuo vieno <...> nes turiu klasėje mokinių, kurie patiria stresą, kalbėti viešai ir ypač iš matematinės pusės... (matematikos mokytoja, pirmo etapo grupinis interviu)

Duomenys rodo, kad šios klasės atveju VMS veikiau įsiliejo į jau egzistuojančią diskusijos kultūrą, nei sukūrė ją.

PROJEKTO PRADŽIOJE NUMATYTA POTENCIALI METODO NAUDA

Pirmojo grupinio interviu metu įvardytos potencialios metodo naudos mokomiesiems dalykams. Anglų kalbos mokytoja įvertino, kad jos pamokose metodas gali padėti plėsti žodyną ir taikyti kalbines konstrukcijas, tačiau numatė, kad metodą galimai bus sunku pritaikyti jaunesniems, kurių žodynas yra dar ne toks išvystytas kalbėti sudėtingomis temomis. Geografijos mokytoja svarstė, ar darbas su vaizdu gali padėti geriau analizuoti karikatūras pamokose. Matematikos mokytoja matė galimybę per meno kūrinius atskleisti platesnį matematikos pritaikomumą:

sako „skaičiuotuvas yra, kam to reikia apskritai, kompiuteriai viską daro“ ir tiesiog, kad ir mokiniai pamatytų plačiau šitą dalyką, kad jis yra muzikoje, dailėje, bet kur, bet kur pritaikomas <...> tas sąsajas pastebėti, tą žmogų, ugdyti visapusišką, visapusišką asmenybę, kad tai nėra tik skaičiukai (Matematikos mokytoja, pirmo etapo grupinis interviu).

Kita vertus, ne visos mokytojos numatė pokytį. Mokytoja J jau pirmame etape aiškiai teigė nemananti būsiant pokyčio mokinių bendravime ar įsitraukime į diskusijas, nes, anot jos, klasė ir taip buvo „ta klasė, kuri kalba ir diskutuoja“ (Mokytoja J, pirmo etapo grupinis interviu).

PROJEKTO ĮGYVENDINIMO VERTINIMAS: ANKSTYVASIS GRĮŽTAMASIS RYŠYS

Pirmo etapo grupiniame interviu mokytojos išsakė pastabų ne tik dėl metodo, bet ir dėl projekto organizavimo. Mokytojos išreiškė poreikį gauti individualų grįžtamąjį ryšį apie VMS taikymo praktiką pamokose. Mokytoja M pažymėjo norinti, kad edukatoriai/-ės/-* stebėtų jos pamoką ir konkrečiai pasakytų, kas pavyksta ir ką reikėtų keisti. Tai rodo, kad nors metodo mokymai mokytojoms buvo naudingi, tačiau nepakankami profesiniam pasitikėjimui suformuoti.

Mokytojos pažymėjo, kad esama trūkumų mokyklos laiko derinimo praktikose. Iš muziejaus ar, konkrečiai, metodo mokymų komandos, tikimasi individualaus praktinio grįžtamojo ryšio ir pagalbos parenkant konkrečiam dalykui tinkamus kūrinius, o iš mokyklos – sklandaus projekto įgyvendinimo organizavimo. Apibendrinant, interviu atsiskleidė poreikis visus programos aspektus derinti su į programą įtraukiamais/-omis/-* mokytojais/-omis/-*.

2. Trečiojo etapo grupinis interviu

NUO SKEPTICIZMO IKI METODO PRIĖMIMO

Metų pabaigoje vykusio grupės interviu metu atsiskleidė, kad mokytojų santykis su VMS įvairavo. Mokytojos išsakė ir kritikos, tačiau buvo matyti, kad jos geriau supranta metodo potencialą. Mokytoja M pripažino, kad pradžioje buvo skeptiška, tačiau vėliau jos požiūris į metodą pasikeitė. Panašus procesas pastebėtas ir tarp mokinių: ilgainiui metodas tapo įprasta pamokos dalimi. Mokytojos M žodžiais, *„jie galiausiai tą priimdavo kaip normą, kad jiems tapo įpročiu“* (Mokytoja M, trečio etapo grupinis interviu).

Tačiau mokinių įsitraukimas į metodą nebuvo linijinis. Mokytoja L pažymėjo, kad pradžioje įsitraukimas buvo didesnis, vėliau nuslopo, o paskui vėl sustiprėjo: *„iš pradžių galbūt didesnis įsitraukimas, vėliau buvo tas toks nuslopimas [...] ir tuomet vėl kažkaip ji vėl įgavo jėgų, atrodo, antrą kvėpavimą*“. Mokytoja L pabrėžė ir tai, kad mokiniai/-ės/-* galimai įprato ir normalizavo tai, kad VMS metodas yra pamokos dalis: *„Arba tiesiog priprato jau, kad vis tiek bus šitas metodas taikomas ar vienokia, ar kitokia forma ir daugiau įsitraukia*“ (Mokytoja L, trečio etapo grupinis interviu).

Tai svarbi išvada: vien metodo kartojimas savaime negarantuoja didėjančio įsitraukimo. Priešingai, per didelis pamokos nuspėjamumas gali mažinti susidomėjimą.

TRIJŲ KLAUSIMŲ MONOTONIJA IR METODŲ ĮVAIROVĖS POREIKIS

Viena ryškiausių trečio etapo grupinio interviu su mokytojomis temų buvo nuovargis dėl nuspėjamo pagrindinio trijų VMS klausimų formato. Visos trys mokytojos vienaip ar kitaip minėjo, kad tam tikru metu mokiniams/-ėms/-* šis formatas pradėjo nusibosti. Mokytoja M jį apibūdino kaip *„tas pats per tą patį – tie trys klausimai“* ir *„trys įgrisę klausimai“* (Mokytoja M, trečio etapo grupinis interviu). Mokytoja J prisiminė, kad mokiniai vartė akis ir reagavo juoku:

> *ai, nu ir vėl šitas arba juoktis, pavyzdžiui, ten prieini prie lentos su piešiniu – jau pradeda juoktis* (Mokytoja J, trečio etapo grupinis interviu).

Mokytojos pažymėjo, kad tuomet, kai jos gavo daugiau įvairių VMS ir darbo su meno kūriniu metodų, pastebėjo įvykus lūžį. Mokytoja M pasakojo, kad pirmoje metų pusėje susitikimų metu jai atrodė, jog kartojama tai, kas jau buvo išmokta vasaros mokymuose, o situacija pasikeitė maždaug nuo sausio, parodžius kitokius metodus. *„Keli pirminiai [...] susitikimai [...] iki Naujų metų man būdavo vis tas pats per tą patį“*, o vėliau *„[MO edukatorė] pirmą kartą parodė kitą metodą“* ir tolesni susitikimai jau buvo skirti naujiems metodo taikymo būdams (Mokytoja M, trečio etapo grupinis interviu). Metų pabaigoje ši kaip vieną svarbiausių sėkmingos pamokos sąlygų įvardijo būtent „metodų įvairovę, kad ne tik trys klausimai“ (Mokytoja M, trečio etapo grupinis interviu). Ji pasidalijo pradėjusi eksperimentuoti ir taikyti dinamiškesnius metodus:

> *labai svarbu buvo keli dalykai, t. y. metodų įvairovė, kad ne tik trys klausimai, kad labai svarbu yra pataikyti su pačiu paveikslu, jeigu reziumuojant, ir pas mane visi vienodai dalyvavo, visi vienodai noriai dalyvavo. Tai aš visą laiką kaip darydavau, nežinau kaip kitos kolegės, tai mano kiekvienos pamokos yra tokia veikla kažkokia tokia ar kitoks sužadinimo principas. Aš visą laiką po susirinkimų ratu išjungiu šviesas, įjungiu lentą, atsisėdu šalia kur nors...* (Mokytoja M, trečio etapo grupinis interviu).

Interviu duomenys atskleidžia, kad bazinės VMS struktūros ilgalaikei metų programai nepakanka. Jeigu tas pats formatas naudojamas dažnai, mokytojams gana anksti reikia platesnio metodų repertuaro, kuris suteiktų galimybę taikyti pagrindinius VMS principus, bet pajvairinti darbo formą.

KŪRINIO IR TEMOS SVARBA

Metų pabaigos grupinio interviu metu dar aiškiau nei pirmo etapo interviu metu išryškėjo pasirinkto kūrinio reikšmė. Mokytoja M teigė: *„labai svarbu koks kūrinys. Ta prasme, ant kiek užkabina su kūriniu, kiek tas kūrinys yra į temą*“ (Mokytoja M, trečio etapo grupinis interviu).

Geografijos mokytoja pastebėjo paradoksalią situaciją savo pamokose: kai mokiniai/-ės/-* temą suprasdavo labai gerai, kūrinį jie „išnarpliodavo“ greitai ir mažiau gilindavosi. Didesnis įsitraukimas atsirado nagrinėjant mokiniams/-ėms/-* mažiau pažįstamą miestų raidos temą. Tai leidžia manyti, kad produktyviausia VMS taikyti ne vien iliustruojant jau žinomą turinį, bet ir suteikiant erdvės tyrinėti, kelti klausimus bei ieškoti skirtingų galimų interpretacijų.

Vienas didžiausių sunkumų liko temai tinkamo kūrinio parinkimas. Mokytoja L metų pabaigos grupiniame interviu pasidalijo: *„kai vieną valandą paieškai, antrą kartą jau nebenori sėst valandą laiko ieškoti“* (Mokytoja L, trečio etapo grupinis interviu). Mokytoja J paveikslo pasirinkimą įvardijo kaip sunkiausią metodo taikymo dalį: *„Sunkiausia buvo išsirinkti paveikslus. Na tikrai vienareikšmiškai. O Dieve, kaip sunku, nežinau“* (Mokytoja J, trečio etapo grupinis interviu).

Tai labai konkretus grįžtamasis ryšys programos organizatoriams: mokytojams gali būti naudinga ne tik mokytis, kaip analizuoti kūrinį, bet ir gauti pagal dalykus, temas ir galimus gebėjimus susistemintą vaizdų ar kūrinių bazę arba gauti instrukcijų, kaip pasirinkti tinkamus paveikslus.



MOKYTOJŲ PASIRENGIMO SAMPRATOS POKYTIS

Įdomus metų pabaigoje atsiradęs pokytis – lankstesnis požiūris į mokytojų pasirengimą. Pirmame etape mokytojos nerimavo, ar pakankamai žino apie kūrinį ir ar tinkamai jį pasirinko. Trečiame etape Mokytoja M svarstė, kad pernelyg didelis išankstinis pasirengimas kartais net trukdo, nes mokytojas ateina jau turėdamas „teisingo“ atsakymo lūkestį. Ji pasakojo, kad kartais produktyvu kartu su mokiniais/-ėmis/-* į vaizdą žvelgti „šviežiu žvilgsniu“:

> *kai tu pati nežinai konteksto ir esi on the same page su vaikais [...] tu tada žiūri lygiai taip pat, kaip jie žiūri* (Mokytoja M, trečio etapo grupinis interviu).

Mokytoja L pateikė kitą improvizacijos pavyzdį: nespėjusi pasiruošti ji paprašė pačių mokinių susirasti paveikslą, tinkantį pamokos temai. Tokiu būdu ji atrado kitokią metodo galimybę ir pamatė, „kiek jie skirtingas detales pastebi“ (Mokytoja L, trečio etapo grupinis interviu).

Taigi per metus dalies mokytojų siekį teisingai pritaikyti metodą pakeitė siekis lanksčiau pasitelkti ar pritaikyti metodo principus. Mokytoja J dalijosi minti, kad laukianti pamokos, kurios metu galės išbandyti naują, dinamiškesnę prieigą, kurią išbandyti planavo paskutinį metodo taikymo užsiėmimą.

NĖRA VIENOS FORMULĖS SĖKMINGAI PAMOKAI

Panaši tendencija atsiskleidė ir aptariant sėkmingiausias pamokas. Kaip sėkmingiausias mokytojos įvardijo ne pamokas, kuriose pasitelkė standartinį pakartotinį trijų klausimų metodą, o tas, kuriose metodas taikytas laisviau ar kūrybiškiau. Mokytoja M kaip sulaukusią daugiausia entuziazmo įvardijo pamoką, kurios metu mokiniai/-ės/-* patys/pačios/pat* formulavo klausimus, o jų klausimai galėjo būti ir retoriniai. Mokytoja L pasidalijo, kad jai įsimintiniausia veikla buvo darbas grupėmis su atskirais paveikslėliais, kuriuos mokiniai/-ės/-* pirmiausia analizavo savarankiškai, o vėliau jungė į bendrą temą. Mokytoja J, taikiusi metodą iki grupinio interviu pagal tris klausimus monotoniškai, sakė, kad kol kas nė viena pamoka nesulaukė didelio entuziazmo.

Grupinio interviu metu atsiskleidė, kad ne visos metodo modifikacijos pavyko. Mokytoja L pasakojo, kad metodas, kai mokiniai/-ės/-* patys ieškojo paveikslo, vieną kartą suveikė sėkmingai, o kitą kartą veikla „sugriuvo“. Tai svarbu vertinant VMS ne kaip automatiškai veikiančią techniką, bet kaip metodinį principą, kurio rezultatas priklauso nuo užduoties, temos, klasės būsenos ir mokytojo pasirinkimų.

IŠLIKĘS GRĮŽTAMOJO RYŠIO POREIKIS

Nors pirmojo etapo grupinio interviu metu mokytojos įvardijo, kad nėra įsitikinusios, ar tinkamai taiko metodą, jos taip pat minėjo, kad konsultuojasi dėl paveikslų parinkimo su MO edukatore. Visgi metų pabaigoje išliko pradžioje įvardyta abejonė dėl metodo taikymo kokybės, kurią išreiškė ir dvi mokytojos. Mokytoja J teigė:

> *aš neturiu irgi feedbacko, kaip man gaunasi tą daryti, tai kaip ir pačiai sunku labai įvertinti* (Mokytoja J, trečio etapo grupinis interviu).

Tai vienas aspektų, kuriuose per metus pokyčio neužfiksuota. Nors mokytojos įgijo daugiau praktikos ir metodų, individualaus grįžtamojo ryšio poreikis liko nepatenkintas. Tęsiant programą būtų verta numatyti ne tik mokymus ir bendrus susitikimus, bet ir individualius pamokų stebėjimus ar konsultacijas.

EDUKATORĖS VAIDMUO IR MUZIEJŲ EDUKACIJOS

Mokytojos kas mėnesį susitikdavo su MO edukatore, o jos suteikta pagalba ir pristatyti nauji metodai vertinti kaip reikšminga projekto dalis. Ypač pozityviai buvo vertinamas būtent metodinio repertuaro išplėtimas antroje metų pusėje.

Taip pat išryškėjo, kad skirtingų muziejaus edukacijų sėkmė priklausė nuo parodos ir to, kiek ji artima mokinių interesams. Mokytoja M lygino dvi patirtis ir pastebėjo, kad mokiniams/-ėms/-* tolimesnė, sunkiau suprantama paroda sukėlė mažiau entuziazmo, o su jų karta ir patirtimi artimiau susijusi paroda lėmė gerokai didesnį įsitraukimą.

Tai rodo, kad metodo įgyvendinimo kokybei svarbus ne tik edukatorius ar metodas, bet ir turinio aktualumas konkrečiai mokinių grupei.

NAUDA MOKYTOJOMS

Metų pabaigoje mokytojos įvertino programos naudą savo profesinei praktikai. Mokytojos L ir J teigė, kad projekte išmoko naujų metodų. Mokytoja J kaip didžiausią naudą įvardijo įgytą platesnį supratimą apie meną ir jo pasitelkimą pamokose:

> *kaip galima <...> naudojant meną <...> ir užduodant tikslingus, prasmingus klausimus <...> įeiti į temą, kaip galima tiesiog įdomesnę tą pamoką padaryt mokiniams"* (Mokytoja J, trečio etapo grupinis interviu).

Mokytoja L pastebėjo, kad pasikeitė jos asmeninis santykis su menu:

> *apie meną daugiau sužinojau <...> patį kūrinį pati pradėjau matyti, apskritai visus kūrinius pati nagrinėju šiek tiek giliau, kitaip* (Mokytoja L, trečio etapo grupinis interviu).

Taigi net srityje, kurioje pokytį, kalbėdamos apie mokinius/-es/-*, mokytojos vertino atsargiai, atsiskleidė pokytis, ryškus mokytojų profesiniame repertuare ir asmeninėse kompetencijose.

MOKYTOJŲ MATOMOS MOKINIŲ KOMPETENCIJOS IR METODO NAUDA

Metų pabaigos grupinio interviu metu mokytojos atsargiai vertino VMS metodo poveikį mokiniams/-ėms/-*. Jų pasidalijimuose neatsiskleidžia įsitikinimo, kad per metus įvyko ryškus visos klasės kompetencijų pokytis. Tačiau mokytojos įvardijo konkrečias sritis, kuriose pastebėjo metodo naudą ar kaitos apraiškas: moksleiviai/-ės/-* tolygiau dalyvavo diskusijose, nedrąsūs/-ios/-* įsidrąsino, atsiskleidė per kitokias nei dalykines žinias, argumentuočiau reiškėsi, geriau analizavo vizualinę informaciją, aktyviau vartojo ir išplėtė užsienio kalbos žodyną.

BENDRAVIMAS, DISKUTAVIMAS IR ĮSITRAUKIMAS

Vertindamos mokinių bendravimą ir dalyvavimą diskusijose, mokytojos pirmiausia pabrėžė, kad ši klasė ir iki projekto buvo aktyvi ir linkusi diskutuoti. Todėl ryškų bendrą pokytį šioje srityje identifikuoti buvo sudėtinga. Anot Mokytojos M, staigaus ar kardinalaus pasikeitimo nepastebima: nebuvo mokinių, kurie metų pradžioje visiškai tylėjo, o metų pabaigoje tapo labai aktyvūs. Vis dėlto ji pastebėjo, kad dalyvaujama tolygiau:

> *jeigu pradžioj galbūt buvo <...> kažkas mažiau drąsus, daugiau drąsus, tai į pabaigą kažkaip tolygiai pasiskirstė tas dalyvavimas, nebeišsiskyrė taip* (Mokytoja M, trečio etapo grupinis interviu).

Šis pasidalijimas rodo ne tiek bendro aktyvumo diskusijose padidėjimą, kiek tolygesnį mokinių dalyvavimą.

Aiškią VMS naudą šiuo aspektu matė Mokytoja J. Ji pastebėjo, kad meno kūrinių analizė sudarė galimybę aktyviau pasisakyti tiems/toms/t*ms mokiniams/-ėms/-*, kurie/kurios/kur* jos dėstomame dalyke paprastai nėra tarp stipriausių. Tokie/tokios/tok* mokiniai/-ės/-* galėjo remtis savo patirtimi ar žiniomis iš meno srities ir drąsiau įsilieti į bendrą diskusiją:

> *tie vaikai, kurie šiaip mažiau potencialo turi atsiskleisti per dalykinę prizmę, tada jie gali įsitraukti ir parodyti tam tikras irgi savo žinias ir tokiu būdu nenusileisti ir neatsilikti nuo klasės draugų* (Mokytoja J, trečio etapo grupinis interviu).

Šis pastebėjimas rodo socialinę metodo naudą. Nors šioje klasėje diskusija buvo įprasta, VMS kai kuriais atvejais atvėrė galimybes įvairesniems/-ėms/-* mokiniams/-ėms/-* kompetentingai dalyvauti diskusijoje pamokoje. Svarbios tapo ne vien konkretaus mokomojo dalyko žinios, bet ir pastebėjimai, ankstesnė kultūrinė patirtis ar žinios apie meną.

ARGUMENTAVIMO GEBĖJIMAI

Viena aiškiau įvardytų VMS naudų buvo argumentavimo praktika. Anglų kalbos mokytoja pastebėjo, kad metodui būdingi klausimai ilgainiui tapo naudingi ne tik dirbant su meno kūriniu. Jų principą ji pradėjo taikyti ir kitose veiklose: su mokiniais/-ėmis/-* analizuodama tekstus, filmus, mokydama rašyti rašinius.

Ypač reikšmingas tapo raginimas ne vien išsakyti nuomonę, bet ir ją pagrįsti: *„o kodėl taip manai? [...] kas lėmė tą tavo tokį atsakymą?"* (Mokytoja M, trečio etapo grupinis interviu). Mokytoja M teigė, kad tokie klausimai

„padėjo jiems argumentuoti“ ir galėjo būti pritaikomi veiklose, kurios tiesiogiai nebuvo susijusios nei su menu, nei su paveikslų analize (Mokytoja M, trečio etapo grupinis interviu).

VIZUALINĖS INFORMACIJOS ANALIZĖ

Geografijos pamokose mokytoja pastebėjo teigiamų pokyčių analizuojant ne vien meno kūrinius, bet ir kitą vizualinę informaciją – karikatūras, diagramas ir statistinius duomenis. Mokytojos teigimu, tam tikru laikotarpiu mokiniai/-ės/-* *„daugiau ir konkrečiau“* nagrinėjo tokią medžiagą (Geografijos mokytoja, trečio etapo grupinis interviu). Nepaisant šio pastebėjimo, mokytoja abejojo priežastiniu ryšiu su VMS. Ji negalėjo pasakyti, ar geresni analizės įgūdžiai yra metodo taikymo pasekmė, ar tai lėmė mokiniams/-ėms/-* lengviau suprantama tema, didesnis susikaupimas konkrečiu mokslo metų laikotarpiu, ar kitos aplinkybės. Metų pabaigoje vykusiame grupės interviu mokytoja apibendrino:

> *vienintelis, ką galėjau užčiuopti, tai <...> laikinas sugebėjimas geriau analizuoti karikatūras arba kažkas su diagramomis, statistika. <...> nežinau, ar čia būtent nuo šito metodo taikymo priklausė, ar čia tiesiog buvo tas toks susikaupimas žiemos laikotarpiu ir dabar paleidimas vasarai artėjant.* (Geografijos mokytoja, trečio etapo grupinis interviu).

Nors duomenys neleidžia šio pokyčio vienareikšmiškai sieti su VMS taikymu, jie leidžia fiksuoti teigiamą vizualinės analizės gebėjimų kaitą.

UŽSIENIO KALBOS ŽODYNAS IR KALBINĖ RAIŠKA

Anglų kalbos pamokose mokytoja aiškiai matė dalykinę metodo naudą mokinių kalbinei raiškai ir žodynui. Dirbdami/-os/-* su vaizdais mokiniai/-ės/-* turėjo ieškoti būdų įvardyti tai, ką mato, o neturėdami/-os/-* specifinio žodžio – išsisukti pasitelkdami jau turimus kalbinius resursus.

Anglų kalbos pamokose metodo nauda apėmė ne tik pasyvų naujų žodžių pažinimą. Vaizdinė medžiaga veikė kaip stimulas aktyviai reikštis žodžiu, performuluoti mintį turimomis kalbinėmis priemonėmis ir praktiškai vartoti žodyną bei gramatines konstrukcijas.

Mokytoja atkreipė dėmesį į metodo ribas: suteikti galimybę visiems/-oms/-* mokiniams/-ėms/-* atsakyti į visus tris klausimus kokybiškai užima daug pamokos laiko. Todėl nauda priklausė dar ir nuo mokytojos gebėjimo adaptuoti formatą, reguliuoti pasisakymų trukmę ir išlaikyti pusiausvyrą tarp VMS diskusijos bei kitų pamokos tikslų.

TRUMPAS SKYRIAUS APIBENDRINIMAS

Apibendrinant metų pabaigos mokytojų vertinimus, svarbu pažymėti, kad mokytojos VMS metodo poveikio bendrosioms mokinių kompetencijoms nevertina vienareikšmiškai. Jų pasidalijimuose gausu dvejonių, kiek pastebėtą pokytį galima atskirti nuo natūralios mokinių brandos, konkrečios temos, klasės jau anksčiau turėtų gebėjimų ir kitų mokslo metų aplinkybių. Vis dėlto mokytojų pasakojimuose atsiskleidžia konkrečios teigiamos kaitos apraiškos: tolygesnis dalyvavimas, galimybė į diskusiją įsitraukti kitokius gebėjimus turintiems mokiniams/-ėms/-*, įsidrąsinimas, gebėjimas geriau argumentuoti, gilesnė vizualinės informacijos analizė bei aktyvesnis užsienio kalbos žodyno ir kalbinių konstrukcijų vartojimas.

3. Pokyčio vertinimas mokytojų akimis

SOCIALINIAI IR EMOCINIAI ĮGŪDŽIAI IR SOCIALINIS RYŠYS

Jau pirmo grupinio interviu metu mokytojos pasidalijo, kad klasė pasižymi bendryste, nekonfliktiškumu, gebėjimu pagarbiai išklausyti ir diskutuoti. Taigi šie socialiniai įgūdžiai buvo stiprūs prieš pradedant taikyti VMS metodus. Pastebimą pokytį trečiojo etapo grupiniame interviu įvardijo Mokytoja M, pastebėjusi, kad į metų pabaigą dalyvavimas tapo tolygesnis. Dar ryškesnį konkretų poveikį įvardijo Mokytoja J. Jos teigimu, mokiniai/-ės/-*, kurie/-ios/-* jos pamokose akademiškai atsiskleisdavo menkiau, meno kūrinių analizės užduotyse galėjo pasitelkti savo turimas meno ir kultūros žinias ir drąsiau jungtis į diskusiją. Todėl socialinio VMS poveikio požymius šioje klasėje prasmingiau sieti ne su bendro diskusijų kiekio augimu, o įtraukimo gilinimu suteikiant galimybes diskusijoje dalyvauti įvairių gebėjimų ir interesų turintiems/-čioms/-* mokiniams/-ėms/-*.

KRITINIS MĄSTYMAS IR ARGUMENTAVIMAS

Ryškiausias VMS metodo poveikis pastebėtas kritinio mąstymo kompetencijų srityje. Anglų kalbos mokytoja mokslo metų pabaigoje pasakojo, kad VMS klausimų principus pasitelkė filmų, tekstų analizei bei rašinių aptarimui. Ypač reikšmingu tapo klausimas, kviečiantis pagrįsti savo nuomonę. Taigi metodo principas pasitelktas kaip argumentavimo struktūra ir pritaikytas platesniame mokymo programos kontekste. Geografijos mokytoja pastebėjo sustiprėjusį mokinių gebėjimą analitiškai vertinti karikatūras, diagramas ir statistiką. Galime vertinti, kad VMS metodo taikymas padėjo sustiprinti konkrečius mokinių gebėjimus argumentuoti ir analizuoti vizualinę informaciją.

Kūrybiškumo kompetencijos mokytojos tiesiogiai neaptarė. Veikiau buvo pasidalinta veiklomis, kurios šią kompetenciją stiprina, pvz., mokiniai/-ės/-* skatinti/-os/-* kurti individualias kūrinių interpretacijas, pastebėti įvairias detales, patys/pačios/pat* surasti temai tinkamą kūrinį, kelti klausimus. Vienas tokių buvo mokytojos L eksperimentas: mokinių užduotis buvo surasti tinkamą kūrinį ir susieti jį su pamokos tema. Mokytoja taip pat pastebėjo, kad mokiniai/-ės/-* paveiksluose įžvelgia gausybę dalykų. Kūrybiškumo kompetenciją skatinančia praktika galime laikyti ir Mokytojos M užduotį mokiniams/-ės/-* pačioms/patiems/pat* kelti klausimus, įskaitant retorinius, kūriniui, išplečiant standartinę trijų klausimų praktiką.



DALYKINIAI GEBĖJIMAI

Nors tyrimo tikslas pirmiausia orientuotas į bendrųjų kompetencijų stiprinimo vertinimą, mokytojų pasakojimuose girdime, kad VMS metodo taikymas buvo svarbus stiprinant ir dalykines mokinių kompetencijas. Pavyzdžiui, anglų kalbos pamokose metodas padėjo mokiniams/-ėms/-* plėsti žodyną ir praktikuoti kalbėjimą. Geografijos pamokose pastebėta, kad mokiniai/-ės/-* geriau analizuoja karikatūras, diagramas ir statistiką. Istorijos pamokose VMS sudarė sąlygas jungti dalykines žinias su kitų dalykų ir sričių išmanymu. Matematikos pamokose VMS taikymas pradėjo atrasti įvairias matematikos taikymo sritis.

BENDRAS POKYČIO VERTINIMAS

Siekiant įvertinti bendrą pokytį, palyginti pirmo ir trečio etapo grupinių interviu duomenys. Tiriamąją klasę projekto pabaigoje mokytojai apibūdino kaip itin bendraujančią, diskutuojančią, atvirą, bendruomenišką ir įsitraukiančią. Įvairios tiriamosios klasės mokinių kompetencijos buvo stiprios prieš pradedant projektą. Lyginant projekto pradžios ir pabaigos duomenis pokytis matomas subtiliuose dalykuose: klasėje pastebėtas tolygesnis dalyvavimas, nedrąsesni/-ės/-* mokiniai/-ės/-* įsidrąsino, pradėjo geriau argumentuoti ir analizuoti vizualinius šaltinius. Mokytojos praplėtė savo pedagoginių metodų repertuarą.

5. METODO TAIKYMAS: MOKINIŲ VERTINIMAS

Šioje dalyje pristatomi grupinių interviu, kurių įvyko keturi (po du projekto pradžioje ir pabaigoje) su tiriamosios klasės mokiniais/-ėmis/-* analizės rezultatai. Pirmame projekto etape vykusiuose dviejuose interviu iš viso dalyvavo dvylika mokinių (iš viso klasėje tarp 12-15 mokinių). Viename interviu dalyvavo 5 mokiniai/-ės/-*, kitame – 7 mokinės. Metodo taikymo pabaigoje vieną grupę sudarė 7 mokiniai/-ės/-*, antrąją – 3 mokiniai/-ės/-*. Metodologinė pastaba: pirmo ir trečio etapo pokalbiuose naudojami skirtingi numeriai siekiant stipriau anonimizuoti mokinius/-es/-* ir padidinti neatsekamumą. Tačiau tai reiškia ir tai, kad tiesiogiai susieti konkretaus mokinio/-ės/-* atsakymų pradžioje ir pabaigoje negalima – galima lyginti tik bendrą klasės diskurso ir temų kaitą.

KLASĖS KONTEKSTAS: STIPRŲ TARPUSAVIO RYŠĮ TURINTI GRUPĖ

Tiriamosios klasės sudėtis susiformavo palaipsniui: mokiniai/-ės/-* į ją atėjo skirtingais etapais. Dalis mokinių į šią mokyklą atėjo penktoje, dalis septintoje klasėje, dar kiti – aštuntoje. Klasės tiriamoje mokykloje buvo jungiamos ir perskirstomos, ir prie šios klasės prisijungdavo naujų mokinių. Dalis mokinių po aštuntos klasės išėjo, bet atėjo naujokė. Taigi projektas buvo vykdomas grupėje, kurios nariai turėjo skirtingą mokymosi kartu istoriją.

Anksčiau šioje ataskaitoje atkreipėme dėmesį, kad dar iki pradedant sistemingai taikyti VMS metodą, su tiriamąja klase dirbančios mokytojos ją apibūdino kaip draugišką ir pasižyminčią bendryste. Mokiniai/-ės/-* pasidalijo, kad naujokai klasėje integruojasi gana lengvai:

> *Tai jo aš pastebėjau, kad labai greit šitoje klasėje naujokai kažkaip įsilieja, labai greitai čia, ir aš taip pat, ir [mokinės vardas] labai, ir [mokinės vardas] mūsų kita, kurios dabar nėra, labai tikrai greit įsivažiuoja.* (Mokinė 1, pirmo etapo grupinis interviu)

Nauja klasėje mokinė, pati būdama nauja klasės narė, šią patirtį patvirtina:

Aš tai jaučiu tą mokyklą šiais metais. Bet aš šitoj klasėje jaučiuosi priimta ir tikrai visi yra man labai draugiški. (Mokinė naujokė, pirmo etapo grupinis interviu)

Dar svarbiau tai, kad dalis mokinių jau tyrimo pradžioje reflektuoja per kelerius metus įvykusį klasės suartėjimą. Mokinė 1 pasakojo apie perėjimą nuo mažesnių draugysčių grupėse prie daug laisvesnio bendravimo visoje klasėje, o Mokinė 2 pasidalijo, kad mokiniai vieni kitus gana gerai pažįsta:

> *visi jau susibendravę. Nėra to atstūmimo, atsiskyrimo į atskiras grupeles: ten tie su tais, tie su anais. Taip, aišku, yra ten tų stipresnių draugysčių klasėj, bet vistiek visi kartu bendraujam.* (Mokinė 1, pirmo etapo grupinis interviu)

> *Jo, aš sutinku su [mokinės vardas], kad tikrai dabar... Gal dėl to, kad mažiau žmonių yra. Tikrai kiekvienas yra pažįstamas, kiekvienas maždaug žinai, ką daro laisvalaikiu, ką mėgsta daryti, kokia stipri pusė, silpna pusė, tai, manau, labai stipru klasėj turėti tas draugystes.* (Mokinė 2, pirmo etapo grupinis interviu)

Šie pasidalijimai svarbūs vertinant projekto eigoje atsiradusius socialinio ryšio pokyčius: VMS metodas pradėtas taikyti darnioje klasėje. Todėl galutiniame tyrimo etape atsiskleidžiantis geresnis vienas kito pažinimas galėtų būti interpretuojamas kaip jau egzistavusio ryšio stiprėjimas.

MOKYKLOS KULTŪRA KAIP SVARBUS VMS TAIKYMO KONTEKSTAS

Pirmo etapo grupiniuose interviu mokiniai/-ės/-* mokyklą apibūdino kaip gana netipišką ugdymo aplinką. Jų pasakojimuose kartojosi, kad mokykloje taikomas projektinis mokymas, neformalusis ugdymas, bendradarbiavimas su išoriniais partneriais, dažnas darbas grupėse ir santykinai artimas santykis su mokytojais/-omis/-*, kurių darbas įvertintas kaip profesionalus. Pasidalijimų metu ryškiai atsiskleidė, kad darbas grupėse šios klasės mokiniams/-ėms/-* yra įprastas:

> *mes komandose čia taip daug dirbam, jau tikrai labai dažnai, būna, kiekvieną savaitę, bent jau po kartą, tai nebūna tokio, kad pastoviai individualiai vienas tu sėdi, vienas darai savarankiškai. Gali ir su draugu pasikonsultuoti, išmokti.* (Mokinė 2, pirmo etapo grupinis interviu)

Dėl šios priežasties projekto pabaigoje negalime daryti išvados, kad komandinio darbo gebėjimai yra tik VMS metodo taikymo padarinys. Metodas buvo taikomas aplinkoje, kurioje bendradarbiavimas buvo įprastinė praktika.

Kita vertus, pirmo etapo grupinio interviu medžiaga parodo, kad dažnas grupinis darbas savaime dar nereiškia, kad mokiniai/-ės/-* moka lengvai ir konstruktyviai bendradarbiauti. Interviu metu mokiniai/-ės/-* pažymėjo, kad dalyvaujama nevienodu įsitraukimu, dirbant grupėje reikia, kad vienas žmogus prisiimtų lyderio rolę, o sunkumai siekiant susitarti ir atsakomybė kelia stresą:

> *Nes yra kai kurių individų, kurie nedaro savo darbo, todėl biški dvigubai gauni daryt darbą.* (Mokinys 3, pirmo etapo grupinis interviu)

> *Vis tiek grupėse reikia to lyderio. Visada grupę sunku turėti be lyderio, tai, aišku, visi lygūs. Nėra to visi „aš aukštesnis už tave", bet reikia, kad kažkas vestų tą pagrindinę idėją.* (Mokinė 1, pirmo etapo grupinis interviu)

Svarbu pažymėti, kad VMS metodo taikymo periodu mokiniai/-ės/-* jaučiasi išmokę/-usios/-* sveikesnio komandinio darbo principų.

1. Pirmo etapo grupiniai interviu

PIRMOJI VMS PATIRTIS: ĮDOMUS, BET DAR NE IKI GALO PERPRASTAS FORMATAS

Tyrimo pradžioje mokiniai/-ės/-* jau atpažįsta pagrindinę metodo struktūrą. Ji jiems/joms/j* pirmiausia reiškia analizuoti paveikslą keliant tris pagrindinius klausimus:

> *Jo, tai trys pagrindiniai klausimai: ką matai; ką matai, kad taip sakai ir koks trečias, neatsimenu, bet, jo trys pagrindiniai klausimai.* (Mokinė 4, pirmo etapo grupinis interviu)

Tačiau ši prieiga ir metodas suvokiami kaip *„keist[i]"*. Mokinė 4 interviu metu pasidalijo adaptacijos procesu:

> *Toks labai keistas formatas, nes vis tiek, kada mes žiūrim į meno kūrinį... Mes nelabai įpratę garsiai sakyt, „ką mes matom?" „Kodėl taip yra?" Tas pažingsniui nagrinėjimas labai keistas yra. Tai tikrai užtruko, kol mes įpratome, bent jau kol aš įpratau prie to.* (Mokinė 4, pirmo etapo grupinis interviu)

Metodas mokinius/-es/-* skatina ne tik žiūrėti ir matyti, bet ir verbalizuoti savo mąstymo procesą. Priprasti prie to nėra lengva, tam reikia laiko.

Jau pirmojo etapo grupiniame interviu mokiniai/-ės/-* išreiškė metodų įvairovės poreikį, kuris tapo daug stipriau artikuliuotas projekto pabaigoje:

> *Šiaip gal irgi būtų įdomu, jeigu ir kitų formatų pabandytume, pavyzdžiui, rašyt ir skaityt, gal išmaišyti ir vienas kito perskaityti nuomones <...> bet tikrai jaučiasi tas įsitraukimas.* (Mokinė 5, pirmo etapo grupinis interviu)

Mokiniai/-ės/-* jau pirmame etape pastebi, kad taikant VMS metodą atsiskleidžia, kaip skirtingai įvairūs žmonės interpretuoja tą patį kūrinį, t. y. *„kiekvienas skirtingai mąsto"*. Mokinė 1 pasidalijo labai vaizdžiai:

> *Tikrai įdomu pamatyti, kaip kiekvienas skirtingai mąsto. Kiekvienas skirtingai mato tuos piešinius, nes atrodo, aš „ai, o aš matau šitą" ir tuoj kitas pasako visiškai kitą istoriją, kurios net nesugalvotum. Ir tada, wow, taip dar galima pamatyt ir tiesiog gal daugiau visokių skirtingų scenarijų ir tam piešiniui galiu sukurti, ir daugiau išvysti jame.* (Mokinė 1, pirmo etapo grupinis interviu)

Taigi jau projekto pradžioje mokiniai/-ės/-* pastebi svarbų metodo aspektą: jį taikant, atsiskleidžia individualių interpretacijų įvairovė, kuri drauge praplečia kiekvieno/-os/-* žinias ir vaizduotę.

Mokiniai/-ės/-* išsakė kritikos dėl metodo taikymo, teigdami, kad kartais, kai nebėra ką pridurti apie paveikslą, jiems tenka prikurti:

Na, man dar gaunas, kad sunku kartais būna, kai jau išpasakoji ką tu matai, galvoji, gerai, čia aš pasakoju ką matau ir daugiau nieko nematau. „[T]u," sako, „pažiūrėk atidžiau, gal dar kartą gali išsiaiškinti." Tada dar tos istorijos prideda, jog reikia dar daugiau pasikapstyti. (Mokinys 6, pirmo etapo grupinis interviu)

Pirmo etapo grupinių interviu metu mokiniai/-ės/-* pasidalijo nerimaujantys, kad metodo taikymas atima laiko, skirto išeiti bendrąją ugdymo programą:

Ypač kai kitos klasės šito nedaro, tai mes jau atsiliekame. Klausykit, jūs truputį 15 minučių, mes čia jau, bet per daug godu [kalba apie metodo taikymo laiką pamokos pradžioje]. (Mokinė 1, pirmo etapo grupinis interviu)

KALBĖJIMAS IR SAUGUMAS IŠSAKYTI NUOMONĘ

Pirmo etapo grupinių interviu medžiaga rodo gana palankią diskusijų kultūrą klasėje, tačiau drauge aiškėja, kad ne visiems mokiniams/-ėms/-* vienodai lengva pasisakyti. Kai kuriems/-ioms/-* stinga drąsos:

Man tai biški drąsos galiu pasakyti. (Mokinys 7, pirmo etapo grupinis interviu)

Kiti savo mintį nutyli todėl, kad laiko ją pernelyg banalia arba mano, jog aplinkiniai jos nesupras:

Nežinau, nes pamanys, kad durnas visai. (Mokinys 6, pirmo etapo grupinis interviu)

Na, nežinau, ar šįkart gal ne, bet tiesiog apskritai, gal kažką galvoji, ir tiesiog nepasakai, nes atrodo, kad kiti visiškai nesupras, ką tu turi omenyje. (Mokinė 8, pirmo etapo grupinis interviu)

Vertinant pokytį projekto pabaigoje, mokslo metų gale, svarbu atkreipti dėmesį ne vien į tai, ar mokiniai/-ės/-* daugiau kalba, bet ir į tai, ar susiformuoja didesnis pasitikėjimas, kad skirtinga, netikėta ar iš pirmo žvilgsnio „keista" interpretacija turi teisę būti išsakyta.

Pirmojo etapo grupiniuose interviu dalyvių teigimu, diskusijos kokybė stipriai priklauso nuo mokytojo: „*Priklauso labai nuo mokytojo*" (Mokinė 9, pirmo etapo grupinis interviu). Šioje ataskaitoje matysime, kad tai viena ryškesnių projekto išvadų.

KO MOKINIAI TIKĖJOSI IŠMOKTI?

Pirmame tyrimo etape mokiniai/-ės/-* gana tiksliai numatė dalį siektinų pastiprinti gebėjimų, kurie išryškėjo baigiamuosiuose, trečio etapo grupiniuose interviu: gebėjimą pažvelgti kitu kampu, geriau formuluoti nuomonę ir giliau analizuoti.

pamatyti dalykus iš kito kampo... (Mokinys 3, pirmo etapo grupinis interviu)

Gal tada išaiškinti, gal aiškiau paaiškinti, ką matai, kaip supranti savo point of view (Mokinys 6, pirmo etapo grupinis interviu)

Manau, kad mes dar išmoksime tas mintis daugiau formuot, kad matom kažką ir mokame visi išsakyt geriau. Ką mes matom, kodėl mes tai matome, kaip jaučiame? (Mokinė 4, pirmo etapo grupinis interviu)

Galime daryti išvadą, kad jau projekto pradžioje mokiniai/-ės/-* mato galimą VMS metodo naudą, nors dar nebūtinai sieja ją su abstraktesnėmis kompetencijomis, pavyzdžiui, kritinio mąstymo ar kūrybiškumo.

KAIP VMS METODU PAGRĮSTOS PAMOKOS SKYRĖSI NUO KITŲ PAMOKŲ?

Pirmojo etapo grupiniuose interviu mokiniai/-ės/-* VMS metodu pagrįstas veiklas nuo įprastų pamokų pirmiausia skyrė pagal kitokį jų ritmą ir mokymosi būdą. Paveikslo nagrinėjimas, ypač kai vykdavo pamokos pradžioje, veikė kaip lėtesnis įėjimas į mokymąsi, padėdavo susikaupti ir įsitraukti į temą. Mokinys 6 anglų kalbos pamokas apibūdino taip:

Nu per anglų ten būna pačioj pradžioj [paveikslas] ir tada mes einam dalyką ką reikia išeiti. 10 minučių būna toks, kaip atseit lėtas įėjimas į anglų pamoką. (Mokinys 6, pirmo etapo grupinis interviu).

Mokinys 3 taip pat pastebėjo, kad tokia veikla sutelkia dėmesį:

Dėmesį įtraukia. Kai pradžioj pamokos padarai, tai iškart po to į pamokas susikaupęs. (Mokinys 3, pirmo etapo grupinis interviu).

Kai kuriose pamokose paveikslas mokiniams/-ėms/-* padėjo ne tik susikaupti, bet ir įsitraukti į konkretaus dalyko kontekstą. Ypač tai atsiskleidė geografijos pamokose: mokiniai/-ės/-* vaizdą siejo su jau turimomis dalyko žiniomis, ieškojo asociacijų ir tokiu būdu tarsi apsibrėždavo nagrinėjamą temą. Mokinė 9 pasakojo:

labai jaučia, jaučiam mes patys ir mūsų smegenys jaučia tą kontekstą, į kurį yra įkištas tas piešinys, ir mes visi rankiojam, kad iš tos pamokos ir siejame su temomis, iš pamokos ir dalyko temų, tiesiog siejam su piešiniu. (Mokinė 9, pirmo etapo grupinis interviu).

Mokinė 4 paveikslų nagrinėjimą apibūdino panašiai: *„tarsi toks įvadas ir apibendrinimas tos pamokos kas bus.“* (Mokinė 4, pirmo etapo grupinis interviu).

Kitas mokinių pastebėtas skirtumas pamokose, kuriose taikomas VMS metodas, buvo didesnė galimybė sustoti ir įsigilinti. Mokinys 7 trumpai apibendrino, kad toks darbas „priverčia susimąstyti.“ (Mokinys 7, pirmo etapo grupinis interviu). Mokinė 2 atkreipė dėmesį, kad ilgiau žiūrint į vieną kūrinį pradeda pastebėti detales, kurioms įprastai neskirtų tiek dėmesio:

Labai skatina tą...labiau pamatyti detales paveiksluose, nes dažniausiai, jeigu muziejuje būni, tai tiek daug pasirinkimų, kad tikrai nestovės 15 minučių prie vieno paveikslo ir kiekvienos detalės nežiūrėsi, kantrybės nėra tiek, tai manau, kad tai labai ugdo pažvelgt tas detales. (Mokinė 2, pirmo etapo grupinis interviu).

Kaip minėta anksčiau, Mokiniai/-ės/-* teigė, kad buvo įdomu išgirsti, kaip skirtingai tą patį paveikslą interpretuoja bendraklasiai. Šis aspektas rodo, kad VMS veiklos nuo įprastos pamokos formato skyrėsi ir tuo, jog kitų mokinių mintys tapdavo pačios mokymosi medžiagos dalimi – išgirdus bendraklasių interpretaciją gali pasikeisti tai, kaip pats/pati/pat* matai kūrinį.

Mokiniai/-ės/-* pastebėjo, kad VMS veiklos pajvairina pamokas. Mokinys 7 apie istoriją sakė: „Gal istorija biški įdomiau.. <...> istorijos pamokos labai panašios būna.“ (Mokinys 7, pirmo etapo grupinis interviu), o Mokinys 6 teigė: „Man patinka, tai manau įdomiau biški“ (Mokinys 6, pirmo etapo grupinis interviu).

Pažymėtina, kad jau pirmame etape metodo vertinimas nebuvo vienareikšmis. Mokiniai pastebėjo, kad VMS metodo tinkamumas priklauso nuo dalyko ir to, kaip paveikslas susiejasi su pamokos turiniu. Mokinys 6 svarstė: „Kol kas aš nežinau, ar gerai bendrai įsimaišo šitas paveikslėlis į pačią istorijos pamoką.“ (Mokinys 6, pirmo etapo grupinis interviu), o Mokinys 10 teigė: „Aš pastebėjau, kad man visiškai nieko nepadaro. Nežinau, kaip kitiems atrodo,“ (Mokinys 10, pirmo etapo grupinis interviu).

Taigi tyrimo pradžioje VMS pagrįstos pamokos mokiniams nuo kitų skyrėsi lėtesniu pamokos tempu, didesniu dėmesiu stebėjimui ir detalėms, galimybe išgirsti skirtingas interpretacijas bei formuluoti savo poziciją, įvairesniu pamokos formatu. Kai kuriais atvejais tyrinėjamas kūrinys padėjo susikaupti ir įsitraukti į mokomąją temą.

2. Trečio etapo grupiniai interviu

METODAS – ATPAŽĮSTAMA PAMOKŲ DALIS. ĮVAIRŪS METODO TAIKYMAI.

Metų pabaigoje mokiniai/-ės/-* gana aiškiai suprato, kur ir kaip VMS metodas taikomas. Mokiniai/-ės/-* pažymėjo, kad intensyviausiai ir organiškiausiai metodas taikytas anglų kalbos pamokose. Viena mokinė net susiejo metodą su metų pabaigos anglų kalbos atsiskaitymu:

Ir pavyzdžiui, dabar iš karto papildysiu, kas net ir šiandien buvo. Šiandien buvom atsiskaitomasis visų metų apibendrinamasis anglų kalbos atsiskaitymas - speaking, ir jisai buvo realiai paremtas visu tuo, ką mes darėme su MO, nes mokytoja paėmė paveikslą ir mes pagrinde apie jį ir turėjom kalbėti savo visame atsiskaityme. Tai jo iš anglų mokytojos labiausiai šitas anglų pamokos pasiteisino. (Mokinė 11, trečio etapo grupinis interviu)

Matome kaip metodas integruojamas: kūrinio analizė nebėra papildoma veikla, bet tampa kalbėjimo, žodyno ir argumentavimo mokymo priemone. Mokiniai/-ės/-* tai atpažįsta:

> *Per anglų <...> tai tas buvo labai jautėsi, kad fainai ir vis tiek ugdom savo...Speaking skills visus tuos ir vocabulary, nes ji labai įtraukia mūsų visus tuos, tai vat per anglų tikrai jautėsi, kad yra ne tik kad mes čia darom ką reikia, bet ir tobulėjimas apskritai, ne tik būtent toje srityje.* (Mokinė 11, trečio etapo grupinis interviu)

Ypač vertinga tai, kad anglų kalbos pamokoje ieškota būdų metodą taikyti įvairesniais būdais. Mokiniai/-ės/-* prisimena kaip kūrė klausimus vieni/os/-* kitiems/-oms/-*, darbą grupėse, paveikslo nusukimą ir jo atpasakojimą. Galime vertinti, kad metodo principų adaptavimas ir veiklų įvairovė didino mokinių įsitraukimą.

ESMINĖ SĄLYGA – NE PATS METODAS, O JO TAIKYMO KOKYBĖ

Vienas ryškiausių trečio etapo grupinių interviu rezultatų yra tai, kad mokiniai metodą vertina ne kaip savaime gerą ar blogą. Jo vertė jiems priklauso nuo mokytojo, dalyko, parinkto kūrinio, užduoties ir to, kiek prasmingai ši veikla integruojama į pamoką. Kai kurių pamokų metu VMS metodas įtrauktas kaip organiška mokymosi dalis, kitur – kaip prie pamokos „priklijuotas“ reikalavimas. Mokinė 12 gana kritiškai pastebėjo

> *Bet man toks jausmas, kad tie mokytojai kartais nelabai gerai įterpia, nes tiesiog taip žiūri į tą paveikslą ir kažkaip taip visiškai nesisieja su ta pamoka. Nežinau.* (Mokinė 12, trečio etapo grupinis interviu)

Dar aštresnis pastebėjimas siejamas su pačių mokytojų motyvacija:

> *Ne tai, kad mokytojai net ir aš žinau, kad jie patys nelabai gal matė tame tikslo ir nebuvo tos motyvacijos labai jau bandyti mus įtraukti ir ieškoti.* (Mokinė 13, trečio etapo grupinis interviu)

Šis pastebėjimas ypač svarbus tiek mokyklai, tiek MO muziejui: mokytojų supratimas, kam metodas naudojamas, ir gebėjimas adaptuoti metodą konkrečiam dalykui yra viena pagrindinių sėkmės sąlygų. Kai metodas redukuojamas iki tų pačių klausimų kartojimo, mokiniai/-ės/-* perpranta struktūrą, dalyvauja mechaniškai. Metų pabaigos interviu metu būta net juokelių apie tris klausimus. Tačiau tai nėra VMS metodo trūkumas – tai greičiau signalas, kad ilgalaikiam sėkmingam taikymui būtina metodinė įvairovė.

MO EDUKACIJOS MOKINIŲ AKIMIS: PLATESNĖS KOMPETENCIJOS

Mokiniai/-ės/-* pastebėjo ryškų skirtumą tarp VMS metodo pritaikymo mokykloje ir MO muziejaus vedamose veiklose. Mokiniai/-ės/-* pažymėjo, kad MO veiklų turinys platesnis: nagrinėjami ne tik paveikslai, bet ir vertybės, emocijos, psichologiniai ar asmeniniai klausimai, taikomos grupines bei žaidybines veiklas.

> *Ten jau ne vien apie tą būtent nagrinėjimą, ten jau viską apima ir emocijas, ir man, ir psichologiją šie tiek. Šiaip fainai.* (Mokinė 11, trečio etapo grupinis interviu)

Nors MO užsiėmimų metu muziejuje tikrai taikomos įvairesnės temos, dėl meno parodos ar paveikslų tematikų, tačiau VMS metodas skatina tuos pačius principus ir klasėje užsiimant metodu su mokytoju. Visgi, pamokos kontekste mokiniui/-ei/-* gali būti sunkiau suprantama kaip šios kompetencijos ugdomos. Tai rodo, kad jeigu pats mokinys/-ė/-* nežino, *ką ir kodėl jis praktikuoja*, jam sunkiau įsisąmoninti bei vėliau sąmoningai perkelti gebėjimą į kitą situaciją.

KODĖL ATLIEKAMAS TYRIMAS

Programos kontekste buvo panašu, kad mokiniams/-ėms/-* neaišku, kodėl taikomas VMS metodas. Mokiniams/-ėms/-* taip pat kilo klausimų dėl kokių priežasčių vykdoma ši programa, kodėl atvyksta tyrėjos ir kas bandoma išsiaiškinti. Nors mokiniai/-ės/-* suprato, kad yra išbandomas ir tyrinėjamas metodas, jiems nebuvo iki galo aiškus nei tikslas, nei kodėl pasirinkta būtent jų klasė. Daugiausiai apie tai klausė Mokinė 11, tačiau ir kiti/-os/-* turėjo klausimų:

> *Gal šiek tiek keistai buvo, nes iki galo taip ir nebuvom supažindinti kokiu tikslu? Na gerai, tam, kad ištirti tą metodą. Bet...* (Mokinė 11, trečio etapo grupinis interviu)

Mokiniams/-ėms/-* rūpėjo ir konkretesnė tyrimo logika – kodėl tyrime užduodami vieni ar kiti klausimai ir kokio pokyčio iš jų dalyvavimo tikimasi:

> *Kodėl būtent mes? Kodėl būtent įvairūs kažkurie klausimai, pavyzdžiui, tose pačiose fokus grupėse? Ir ir konkrečiai. Na, gal po to, kai bus tyrimo visos tos išvados, tada gal sužinosim, koks čia ir buvo poveikis...* (Mokinė 11, trečio etapo grupinis interviu)

Neaiškumas išliko ir vertinant pačių veiklų paskirtį. Nors veiklos mokiniams/-ėms/-* galėjo būti įdomios ir įtraukiančios, jų platesnė prasmė ne visuomet buvo suprantama:

> *Jo, bet šitas irgi buvo, kad šiaip pačios tos analizės tai labai įdomu ir kai įsitraukė į tą veiklą, bet vis tiek in the end of the day nėra kaip ir, neaišku kokia čia esmė buvo visą tą nagrinėti (Mokinė 15 pritaria). Nes nu tipo viskas fainai, labai įdomu. Tie patys susitikimai su iš MO atstovės buvo labai faini. Ten irgi tas pačias emocijas nagrinėjome, bet vis tiek galiausiai taip ir tai, kokiu tikslu buvom susirinkę?* (Mokinė 11, trečio etapo grupinis interviu)

Šie pasisakymai rodo, kad mokiniams/-ėms/-* buvo svarbu suprasti, kodėl jie/-os/-* dalyvauja šioje programoje ir ko ja siekiama. Tai aktualu ir interpretuojant kitus tyrimo rezultatus: jei mokiniams/-ėms/-* nebuvo aiškiai įvardyta, kad veiklomis siekiama ugdyti, pavyzdžiui, kūrybinį ar kritinį mąstymą, socialinius ir emocinius gebėjimus, jiems/-oms/-* galėjo būti sunkiau patiems/-čioms/-* atpažinti ir įvardyti šiose srityse vykstantį pokytį.



METODO VERTINIMAS

Trečio etapo grupiniuose interviu mokinių VMS vertinimas buvo nevienareikšmis. Vieniems/-oms/-* metodas patiko, atrodė įdomus, paįvairino pamokas, kiti nematė jo prasmės ar ryšio su mokymusi. Mokiniai/-ės/-* patys pastebėjo, kad požiūris iš dalies priklausė ir nuo jų santykio su menu:

> *Manau, tie žmonės, kurie turi kažkokį ryšį su menu arba lengviau priima tokius visus su menu susijusius dalykus, tai jiems buvo lengviau kažkaip visa šita, kaip čia dalyvauti šituose dalykuose ir įsitraukti. O tiems, kuriems su menu ne tiek turi sąsajos daug arba tikrai nėra linkę į tokius nagrinėjamus, ypač meno, tai jiems tikrai sunkiau ir nepatiko. Man asmeniškai, patiko ir buvo įdomu. Tai vat.* (Mokinė 11, trečio etapo grupinis interviu).

Kiti mokiniai/-ės/-* išsakė priešingą poziciją: „Aš tai nemačiau, nemačiau *point'o* visam tame. <...> Jo, todėl, nes tiesiog, žinai, pamokos pradžioje paveiksliuke ką matote? Aš nemačiau kuom tai padeda mokytis." (Mokinys 14, trečio etapo grupinis interviu).

Teigiamai metodą vertinę mokiniai išskyrė kelias jo savybes. Jiems patiko, kad veikla paįvairina įprastą pamokų ritmą, leidžia trumpam atsitraukti nuo rašymo ir kitų įprastų užduočių. Taip pat vertino galimybę išgirsti skirtingus bendraklasių požiūrius:

> *Man tai irgi buvo labai neįprasta. Man tai gal visai įdomu buvo. Nes vistiek kiekvienas skirtingai ir mato, ir tiesiog pamatyti tą kito žmogaus gal tą prizmę labai įdomu buvo.* (Mokinė 11, trečio etapo grupinis interviu).

Kai kuriems/ioms/-* mokiniams/-ėms/-* metodas buvo vertingas ir kaip galimybė išmokti geriau nagrinėti meno kūrinius. Dalis mokinių norėtų panašių veiklų ir ateityje:

> *Bet aš manau, kad labai yra faina ir labai kitokio, ir aš už esu. Man labai tegu tegu ir kitais metais pasikartoja*. (Mokinė 15, trečio etapo grupinis interviu).

Vienas svarbiausių metodo vertinimo kriterijų mokiniams/-ėms/-* buvo jo ryšys su konkrečia pamokos tema. Kai tinkamai parinktas kūrinys padėdavo įeiti į temą ar netikėtai susieti skirtingus dalykus, tai buvo vertinama teigiamai. Tačiau bandymai bet kokia kaina pritaikyti paveikslą prie mokomojo dalyko turinio sulaukdavo kritikos. Mokinė 12, prisimindama matematikos pamoką apie sinusus ir trikampius, sakė:

> *Tai nežinau, man tai šitas man tiesiog pasirodė toks labai priverstas, kad čia taip bandė kažkaip įkišti tas trikampis į tą paveikslą ir jau čia taip biški per daug, jau kažkaip nesikoreliuoja.* (Mokinė 12, trečio etapo grupinis interviu).

Mokiniai kėlė klausimą, ar laisva paveikslo interpretacija pamokos pradžioje kai kuriais atvejais negali suklaidinti, ypač kai vėliau pereinama prie faktinėmis žiniomis grįsto turinio. Metodo vertinimas priklausė nuo mokytojo įsitraukimo bei metodo taikymo būdo. Mokiniai/-ės/-* sėkmingiausiu pavyzdžiu įvardijo anglų kalbos pamokas, kuriose metodas buvo taikomas įvairiau, buvo aiškiau susietas su dalyko mokymosi tikslais. Todėl patys mokiniai, svarstydami apie tolesnį VMS naudojimą, akcentavo mokytojų pasirengimo svarbą:

> *Bet ir jo jeigu šitą metodą po to reikėtų tobulinti ir jau jį naudoti visiems tai tada irgi labai priklauso, kad mokytojai būtų apšviesti šitoje vietoje, nes per anglų ir jautėsi, kad mokytoja pati įsitraukė ir norėjo, kad mes čia darytume, o kiti tai pasakyta padaryti ir padarėm*. (Mokinė 15, trečio etapo grupinis interviu).

Taigi mokiniai/-ės/-* VMS metodo nevertino kaip savaime veiksmingo ar neveiksmingo. Jų vertinimas labiau priklausė nuo to, kaip metodas taikytas: ar mokytoja buvo įsitraukusi, ar kūrinys prasmingai susietas su pamokos tema, ar veikla neapsiribojo mechanišku tų pačių klausimų kartojimu ir ar mokiniai/-ės/-* suprato, kuo ši veikla naudinga jų mokymuisi. Tai svarbus grįžtamasis ryšys tiek mokyklai, tiek MO muziejui: mokinių pasisakymai rodo, kad ilgalaikiam metodo taikymui svarbus ne vien mokytojų supažindinimas su VMS struktūra, bet ir gebėjimas prasmingai bei įvairiai integruoti metodą į mokomų dalykų pamokas bei bendro konteksto išplėtimas – kaip ir kokias kompetencijas metodas padeda ugdyti – galintis padedėti mokytojams tikslingai integruoti metodą į mokomąjį dalyką.

KO MOKINIAI TEIGIA IŠMOKĘ?

Paklausti, ko išmoko per projekto metus, mokiniai vardijo ne vieną gebėjimą. Jų atsakymuose persipynė atidumas, gebėjimas suprasti meną, vertinti skirtingas perspektyvas, komunikacijos, refleksijos ir bendradarbiavimo įgūdžiai.

GILESNIS MENO KŪRINIŲ SUPRATIMAS IR ANALIZĖ

Vienas ryškiausių mokinių įvardytų rezultatų – pasikeitęs santykis su tuo, kaip žiūrima į meno kūrinį. Mokinė 13 pasakoja išmokusi ne tik pajausti paveikslą, bet ir sąmoningiau svarstyti, ką jame mato ir kodėl:

> *Nu aš tai jau sakiau [MO edukatorei] sakiau iš MO muziejaus, kada buvo mūsų tas paskutinis apsilankymas, kad bent jau ką aš labai išmokau, tai yra labiau į tą paveikslą gilintis ir labiau suprasti, kodėl aš matau jį. Nu ir kartais taip norisi, kad nori tą paveikslą, ne smegeniškai pajaustų iš širdies. Bet jeigu moki abudu ir iš širdies pajausti tą paveikslą ir apgalvoti, kodėl ir kokia yra reikšmė to ir to pačio nagrinėjimo, manau, yra labai stipriai nu kaip meninei pusei.* (Mokinė 13, trečio etapo grupinis interviu)

Mokinė 16 savo patirtą pokytį apibūdina kaip perėjimą nuo gana greito estetinio vertinimo „gražu–negražu“ prie ilgesnio meno kūrinio nagrinėjimo:

> *Niekada nemąsčiau, nu nėr, kad aš nedariau, bet niekada neanalizavau kai pamatau kokį meno kūrinį. Tiesiog pamatau gražu, negražu. Gal kažką ir suprantu gilesnę mintį, bet ir nelabai. O dabar, kai mes padarėm, ypač anglų, tai atsiuntė kažkoks vyras ar ten klasė, kažkas su klase ir ofisu ir atsimenu mes ten labai ilgai diskutavom. Tai man ir tą...* (Mokinė 16, trečio etapo grupinis interviu)

Mokinys 17 šį rezultatą įvardija tiesiogiai:

> *Aš tiesiog geriau išmokau analizuoti tuos piešinius.* (Mokinys 17, trečio etapo grupinis interviu)

Mokinė 11 svarstė ir apie gebėjimų pritaikymą už mokyklos ribų, Mokinė 15 jai pritarė:

> *Manau, kad tikrai galėtume panaudoti (Mokinė 15 pritaria). Ir jie tokie pakankamai platūs visoms sritims. Bet labiausiai tai, manau, kad ir tas pats paveikslo analizė, kad, pavyzdžiui, dabar net ir kokiam tėvam eitum į kokį muziejų ir, sakytum, kažkaip praplėstumei jų akis ką mes būtent mokykloj išmokom iš su šitu projektu. (Mokinė 15 pritaria).* (Mokinė 11, trečio etapo grupinis interviu)

Šie atsakymai leidžia teigti, kad viena aiškiausiai pačių mokinių matomų VMS metodo taikymo naudų yra analitiškesnis žvilgsnis į meno kūrinį.

GEBĖJIMAS PASTEBĖTI SMULKMENAS

Paklausti/-os/-*, ko išmoko geriausiai, mokiniai/-ės/-* pažymėjo sustiprėjusį dėmesį ir pastabumą detalėms:

> *Aš gal tiesiog labiau noriu pamatyt kažkokias smulkesnes detales paveiksle, nebūtinai kažkaip tais ten interpretuoti o kodėl čia tas, kodėl čia anas? Nes man nelabai patinka tiesiog daryt taip, ta va.* (Mokinė 12, trečio etapo grupinis interviu)

Mokinys 17 paantrino:

> *Aš ir pritariu, kad atrodo, kad padėjo matyt tipo detales visokias mažesnes...* (Mokinys 17, trečio etapo grupinis interviu)

Patirtis, kuria mokiniai/-ės/-* dalijasi, svarbi todėl, kad VMS poveikis apibūdinamas ne vien kaip gebėjimas „atsakyti į klausimus“, bet kaip pakitęs žiūrėjimo būdas – polinkis sustoti ir pastebėti daugiau.

PLATESNIS ŽVILGSNIS, GEBĖJIMAS MATYTI ĮVAIRIAS PERSPEKTYVAS

Mokiniai/-ės/-* pasidalijo, kad per projekto metus sustiprėjo jų gebėjimas pamatyti, kad tas pats vaizdas ar reiškinys gali būti interpretuojamas įvairiai. Mokinys 14 savo patirtį apibūdino kaip žvilgsnį „iš daug kampų“:

O pliusai tai sakyčiau gal padeda, nu, gal kažkaip pradėjau žiūrėti į kitus dalykus iš kitos pusės, gal kad turėti ne vieną, kaip ir ne vieną taką, o iš kitų ne vieną. Kaip čia pasakyt, jo, ne vieną <...> iš daug kampų. (Mokinys 14, trečio etapo grupinis interviu)

Mokinė 12 pasidalijo, kad ją nustebino kitų mokinių interpretacijos:

Aš ten irgi manau apie tą skirtingą perspektyvą. Tai kad man tiesiog irgi buvo taip įdomu pažiūrėti, ką kiti žmonės mano apie tą patį, ką aš manau, nes kartais taip drąstiškai skiriasi tos interpretacijos. Kaip įdomu, kaip tu čia sugalvojai? (Mokinė 12, trečio etapo grupinis interviu)

Mokinys 17 pažymėjo, kad pats atrado kitas perspektyvas:

Aš manau, tai padėjo labai į meną žiūrėt iš kitos perspektyvos, nes ten apie tuos piešinius tipo ne tik vieno žmogaus, ne tik tavęs paklausia visos klasės ir tu pamatai, ką visa klasė mano apie tai ir tu tipo, jie gali kartais pasako kažką, ko tu net nepagalvojai visiškai kitaip. Tai jo, tiesiog manau padėjo kažkaip iš kitos perspektyvos žiūrėti. (Mokinys 17, trečio etapo grupinis interviu)

Mokinės 13 atsakyme atsirado pasaulėžiūros sąvoka. Ji pasakoja pastebėjusi, kad po kelių mėnesių VMS metodo taikymo kitaip žiūri į spalvas, šviesą ir aplinką:

Manau, tokią kaip pasaulėžiūrą truputį pakeitė. Nes būna dažnai, kad kažką išmoksti ir gal truputį jauti, kad vau kažkas kažkaip kitaip matau. Tai manau, kad per tuos visus mėnesius kelis taip jau susidėjo, kad kažką jau kitaip tikrai matau ir pažiūrėsiu kažkaip kitaip ir labiau.. Aš nežinau, kodėl aš tai pastebėjau, bet aš labai į spalvas pradėjau atkreipti dėmesį paveiksluose ir truputį pasikeitė spalvų, atspalvių ir kaip šviesas pasaulio. (Mokinė 13, trečio etapo grupinis interviu)

Galime vertinti, kad šiuose pasidalijimuose reiškiasi kūrybiškumo ir kritinio mąstymo kompetencijų stiprėjimas per lavinamą gebėjimą priimti skirtingas perspektyvas, pritaikyti jas savo matymui, ugdyti kūrybiškumą.

GEBĖJIMAS IŠSAKYTI NUOMONĘ

Mokiniai/-ės/-* pasidalijo, kad projektas padėjo išmokti geriau išreikšti nuomonę. Mokinė 12 tai įvardijo taip:

Manau, kad dar pasakyt, savo nuomonę, išreikšti ir taip toliau... (Mokinė 12, trečio etapo grupinis interviu)

Mokinys 17 savo patirtį nusakė konkrečiau:

Nu tiesiog apibūdint geriau kaip į žodžius įdėti tai, ką manau. Nes, žinokit, aš nelabai gerai tą moku. Pasakysiu tiesiai šviesiai. (Mokinys 17, trečio etapo grupinis interviu)

Galime vertinti, kad VMS metodo taikymo metu mokiniai/-ės/-* pradėjo geriau artikuliuoti savo mintis, jausmus, idėjas verbaliai. Mokinė 15 pasidalijo, kad per projekto laikotarpį stiprėjo jos refleksyvumas, bendravimo kompetencijos, vystėsi kritinis mąstymas.

BENDRADARBIAVIMAS IR KLASĖS PAŽINIMAS

Komandinis darbas tiriamosios klasės mokiniams/-ėms/-* nebuvo nauja patirtis. Jie/jos/į* pabrėžė, kad mokykloje ir taip daug dirba grupėmis:

Nežinau, mes šiaip <mokykloje> labai daug komandinių darbų visokių darom. Tai čia nėra kažkas labai naujo. Čia per daug pamokų būna, kad ten į grupes suskirsto ir ten kokia prezentacija, kažką, kokius debatus. (Mokinys 17, trečio etapo grupinis interviu)

Edukacijose MO muziejuje, moksleivių akimis, grupinis darbas vyko kitaip, nei mokykloje. Mokykloje, anot Mokinės 13, moksleiviai/-ės/-* turėjo patys/pačios/pat* susiprasti, kaip dirbti grupėse, o MO edukacijose komandos darbas buvo grindžiamas pasitikėjimu ir bendravimu:

Manau, kad gal mes to nejaučiame, bet vis tiek labiau moko, kaip dirbti toje sveikoje komandoje. Nes apie mūsų projektus kas yra labai ir mokytojai yra vos ne priversti būti mentoriais tais projektais, tai jie mūsų nemoko,

kaip dirbti grupėse. Yra tiesiog jūs esate grupė ir figure it out. Tai manau, kad tai labiau, kad moko to labiau draugiško komandiniu darbu ir pasitikėjimo. (Mokinė 13, trečio etapo grupinis interviu)

Kūrybinėse veiklose mokiniai/-ės/-* ne visuomet dirbo su savo pasirinktais draugais. Grupės būdavo sudaromos atsitiktinai, todėl teko bendradarbiauti su tais/tomis/t* klasės draugais/-ėmis/-*, su kuriais/-iomis/-* paprastai bendraujama mažiau. Mokinys 17 reflektavo:

Labai faina, kai galit pasirinkti grupę, nes su kokiais draugais daug geriau išeina tiesiog subendraut, susitarti kaip tenai ką. Tai daug.. Bet aišku reikia ir su ne draugais, nes reikia išmokti su žmonėm dirbti, su kuriais nebūtinai labai bendrauji, bet visada smagiau su draugais, aš manau. (Mokinys 17, trečio etapo grupinis interviu)

MO edukacinės veiklos daliai mokinių suteikė galimybę geriau pažinti klasę, t. y. nebūtinai sužinoti naujus faktus apie klasės draugus/-es/-*, bet pamatyti jų nuomonių, vertybių ir reakcijų įvairovę:

Man tai gal visai iš tų pliusų pasakyt, tai jau kaip [mokinio vardas] sako visai pažinau klasę gal ir labai buvo įdomu tiesiog klausyti skirtingų nuomonių ir skirtingų šiaip, pavyzdžiui, ir per MO veiklas būtent buvo labai skirtingų ten ir apie vertybes, ir apie viską mes kalbėjom ir tikrai įdomu buvo išgirsti. (Mokinė 15, trečio etapo grupinis interviu)

Mokinys 18 taip pat pastebėjo, kad ligtol įsivaizdavęs, kad klasės draugų nuomonės labiau sutampa:

Nu gal išsinešiau geriau suprasdamas klasę ir kaip jinai, tipo, reaguoja, ten atsakinėji į visokius klausimus. <...> aš būčiau labiau tikėjęsis, kad mes maždaug visi kaip klasę į vieną temą sueitume. Pasirodo, labai gali skirtingai susiskirst[yti] klasė. (Mokinys 18, trečio etapo grupinis interviu)

Vis dėlto ši patirtis nebuvo universali. Mokinys 14 nemano geriau pažinęs klasės draugus: „Aš nemanau, kad klasę geriau pažinau. Manau nieko." (Mokinys 14, trečio etapo grupinis interviu). Kiti pasidalijimai rodo, kad VMS metodas suteikė galimybę pažinti vieniems kitus naujoje terpėje, pamatyti, kaip klasės draugai žvelgia į meno kūrinius ir juos analizuoja. Taip pat itin svarbu, kad mokiniai/-ės/-* ne tik atliko užduotis grupėse, bet, padedami edukatorės ir mokytojų, mokėsi, kaip konstruktyviai bendradarbiauti: lygiavertiškai įsitraukti, pasidalyti atsakomybėmis, išgirsti vieni kitus ir kartu siekti bendro rezultato.

KRITINIS MĄSTYMAS

Trečio etapo grupiniuose interviu kritinio mąstymo tema atskleidė svarbų skirtumą tarp mokinių gebėjimo apibrėžti kritinį mąstymą ir jų gebėjimo atpažinti, kada jie jį praktikuoja. Mokinių buvo paprašyta apibrėžti kritinį mąstymą savais žodžiais, o vėliau pakomentuoti, kaip, jų manymu, jis buvo lavinamas užsiėmimų metu. Patys mokiniai/-ės/-* kritinį mąstymą apibrėžė gana įvairiai. Mokinei 13 jis siejosi ne tik su intelektiniu problemos sprendimu, bet ir su santykiu su aplinkiniu pasauliu bei empatija:

Tiesiog manau, pamąstymas ir bandymas. Ne tai kad bandymas būti savo mintyse, bet suprasti, kaip tavo veiksmai ar ką veiki, veikia išorinį pasaulį ir tiesiog to išorinio pasaulio supratimas, kuris labai glaudžiai su empatija susijęs. (Mokinė 13, trečio etapo grupinis interviu)

Mokinė 12 kritinį mąstymą apibūdino kaip gebėjimą panaudoti turimą informaciją neapibrėžtoje situacijoje ir, ja remiantis, rasti sprendimą:

Aš tai aš taip visai apibūdinčiau. Aš, kaip pirma pagalvojau apie kritinį mąstymą, tai aš tada galvoju apie tokią situaciją, kur tu esi tu nebežinai iš viso, ką daryti ten, kokioje negyvenamoje saloje esi ir ką tada daryt. Man toks filmo scenarijus šauna, kur reikėtų panaudoti kritinį mąstymą, ir aš galvoju, kad aš galėčiau apibūdinti kritinį mąstymą kaip gal gebėjimas pasiimti visas detales arba visus būdus, kuriuos turi ir kartu juos naudojant kažkaip sulipdyti kokį nors planą ir kažką tais tokio. (Mokinė 12, trečio etapo grupinis interviu)

Mokinys 17 kritinį mąstymą sieja su savarankišku atsakymo radimu, kai nėra iš anksto pateiktos formulės:

Man tai kritinis mąstymas tiesiog yra kaip tu gali tiesiog išmąstyti kažką nežinodamas, pavyzdžiui, iš vadovėlio ar ten kažką tokio tipo, tos, tikslios formos, tiesiog pats išsiaiškint iš, tiesiog, išmąstyti. (Mokinys 17, trečio etapo grupinis interviu)

Mokinio 17 apibrėžimas artimai siejasi su VMS praktika, kurioje pripažįstama, kad nėra vienos meno kūrinio interpretacijos. Mokinys 17 ir pats šią sąsają atpažįsta:

> *Aš manau taip, nes tu piešinių tu negausi apibūdinimo vadovėlyje apie piešinį. Turi tiesiog pats sugalvoti, pagal ką matai.* (Mokinys 17, trečio etapo grupinis interviu)

Ši citata gerai parodo vieną iš metodo mechanizmų: mokinys/-ė/-* turi savarankiškai formuluoti hipotezę, remtis pastebėtais elementais ir paaiškinti savo interpretaciją, o ne atkurti jau žinomą teisingą atsakymą.

Tačiau ne visi mokiniai/-ės/-* kritinio mąstymo ugdymą siejo būtent su VMS metodu ar MO edukacijomis. Mokinė 11 dalijosi, kad kritinis mąstymas yra svarbi mokyklos ugdymo kultūros dalis, todėl jai sunku išskirti būtent šio projekto indėlį:

> *Nu mus gal būtent šitose MO, kaip čia mokymuose, nežinau kaip čia vadint. Tai konkrečiai apie kritinį mąstymą, aš bent jau neatkreipiau dėmesio, kad buvo labai ji liečiama. Bet vis tiek bent jau mokykloj tai tikrai yra apie jį nemažai kalbama ir tai yra vienas iš tų pačių IB[3] profilio mokinio, vienas iš tų visų savybių ir yra kritinis mąstymas. Tai manau, kad čia labiau gal bendrai mokymosi srityse yra šitas liečiama. Konkrečiai MO šituose tai aš nepastebėjau asmeniškai.* (Mokinė 11, trečio etapo grupinis interviu)

Mokinė 19 kritinį mąstymą siejo ir su natūralia branda: „Man atrodo, kad čia tiesiog toks su amžiumi ateina“ (Mokinė 19, trečio etapo grupinis interviu). Mokinė 12 įvertino neturinti santykio su kritiniu mąstymu: „Aš nežinau, man tai tas kritinis mąstymas nelabai siejasi su manimi, tai aš negaliu pasakyti“ (Mokinė 12, trečio etapo grupinis interviu), kas rodo ir tai, kad galimai šios kompetencijos ji nesupranta.



Mokinių atsakymai rodo, kad jie nemato, kad VMS metodo taikymas savaime sustiprino jų kritinį mąstymą. Tačiau jų apibūdinamose veiklose matyti nemažai kritinio mąstymo kompetencijos reikalaujančių veiksmų: savarankiškai interpretuoti, pasitelkti vizualinius elementus teiginiui pagrįsti, palyginti skirtingus paaiškinimus, išklausyti kitų argumentus ir persvarstyti pirminę savo poziciją.

Reikšmingas čia mokinių pasakojimas apie nesutarimus. Mokinė 15 apibūdino, kad nuomonių išsiskyrimai nebūtinai virsta ginču – išgirdus argumentus atsiranda galimybė suprasti iš pradžių nesuprastą poziciją:

> *ypač per užsiėmimus, tai toks, atrodo, pasakai, atrodo, iš pradžių, kol nepasako savo argumentų, pavyzdžiui, atrodo, kodėl? Ta prasme, kaip čia galima taip manyt? Ir tada išgirsti ir supranti tiesiog.* (Mokinė 15, trečio etapo grupinis interviu)

Kritinio mąstymo kompetencijos aspektu projekto pabaigos interviu atskleidžia įdomų neatitikimą: mokiniai/-ės/-* ne visuomet sąmoningai priskiria savo išmoktus dalykus „kritinio mąstymo“ kategorijai, tačiau jų pasidalijimai rodo, kad jie/jos/j* jį pasitelkia.

[3] IB (angl. International Baccalaureate, liet. tarptautinis bakalaureatas)

KŪRYBIŠKUMO KOMPETENCIJA

Kūrybiškumo tema trečio etapo grupiniuose interviu atsiskleidžia dar kompleksiškiau. Mokinių prašyta savais žodžiais paaiškinti kūrybiškumą ir įvertinti, kaip kito jų pačių kūrybiškumas projekto metu. Pirmiausia matyti, kad patys mokiniai/-ės/-* gana skirtingai supranta, kas yra kūrybiškumas. Mokinei 13 jis siejosi su asmenine saviraiška:

> *Manau, kad irgi tas kūrybiškumas yra gal labiau ne su galva mąstyt, o su širdimi. Nors gal tai skamba labai taip* cliche*, bet labai, na, toks vidinio pasaulio kalbėjimas ir sielos išsireiškimas.* (Mokinė 13, trečio etapo grupinis interviu)

Toliau ji kūrybiškumą susiejo su kritiniu mąstymu bei gebėjimu jungti skirtingas patirtis ir idėjas:

> *Jo, aš noriu truputį atsimušt nuo [mokinės vardas], kad manau, kad vis tiek yra toks labai... Manau, kad kūrybiškumas yra paremtas tuo kritišku mąstymu, kad vis tiek kritinis mąstymas yra, kaip sakė, kad tas suklijavimo idėjų. Tai manau, kad tas ir yra kūrybiškumas, kad suklijuoji visa, ką savo gyvenimu ką esi patyręs, ką mąstai, ką manai, kad esi matęs. Ir taip gaunasi tada širdies kalba.* (Mokinė 13, trečio etapo grupinis interviu)

Mokinė 12 pasidalijo, kad kūrybiškumas jai reiškia atvirumą, teisingo atsakymo nebuvimą:

> *Gal aš sakyčiau, kad kūrybiškumas gal ne taip remiasi faktais, kaip kritinis mąstymas. Tai yra daug laisvesnės ir, nu, su kūrybiškumu nebus taip, kad ten padarysi vieną klaidą ir ten jau viskas, jau čia tau galas, ar ten kažkas tokio. Bet tu gali, maždaug, daug laisvesnė erdvė ir nėra kažkokių limitų.* (Mokinė 12, trečio etapo grupinis interviu)

Mokinys 17 kūrybiškumą pirmiausia siejo su kūryba:

> *Aš irgi manau labai panašiai, kūrybingas, kaip ir kritinis mąstymas, bet labiau, gerai pasakė, iš širdies. Tiesos nu nėra, kad, aš net nežinau, kaip apibūdinti, tai nėra galėjimas kokius atsakymus gauti, iš kažkokios situacijos išeit, bet tiesiog sugalvoti kažką, sukurti.* (Mokinys 17, trečio etapo grupinis interviu)

Toks kūrybiškumo supratimas paaiškina, kodėl daliai mokinių buvo sunku įvertinti, ar VMS metodas jį lavino. Kadangi didelė veiklų dalis buvo susijusi ne su naujo objekto sukūrimu, o su jau egzistuojančio meno kūrinio analizavimu, Mokiniui 17 VMS siejosi veikiau su kritiniu, nei kūrybiniu mąstymu:

> *Aš tai kaip tik gal labiau manau, čia gal keistokai skamba, tipo labiau kritinį mąstymą padeda vystyti, nes, aišku, tu vistiek meną žiūri, bet mes nelabai kūrėme nieko per tuos. Mes tik analizavome, nu ne tik, bet daug analizavome tų visokių piešinių, bet, nu, nelabai mes ten kūrėm, nieko neatsimenu. Man net nelabai kūrybiškumo gavom kažkaip žiauriai panaudot. Aišku, vistiek tai analizei reikia kūrybiškumo. Nesakau, kad visiškai nevystėm, bet labiau kritinį mąstymą.* (Mokinys 17, trečio etapo grupinis interviu)

Kiti mokiniai/-ės/-* kūrybiškumo elementų metodo taikyme matė daugiau. Mokinė 11 teigė, kad kūrybiškumas buvo nuolat šalia, nors tiesiogiai apie jį nebuvo kalbama:

> *Nu šiaip kūrybiškumą tai apskritai kaip dalykas, tai visą laiką jis būna šalia ir skatinamas. Nu, visose, manau, ir mokyklose, tiek ir pamokose. Bet būtent konkrečiai čia, gal tiesiog jis buvo šalia visą laiką, bet daugiau skatino tą mąstymą. Tai tas kūrybiškumas su mąstymu irgi yra susiję ir vis tiek tos visos idėjos gimsta kažkaip. <...> Pasikeitė, ne. Bet gal tiesiog daugiau jau buvo skatinama gal kažkaip.* (Mokinė 11, trečio etapo grupinis interviu)

Mokinė 15 taip pat dalijosi, kad kūrybiškumas veikloje buvo juntamas netiesiogiai:

> *Gal labiau buvo, na, aš bent jau kaip pajaučiau, gal labiau iš šono buvo tas kūrybiškumas, gal taip tiesiogiai kaip sąvokos to nelietėm, bet buvo pastoviai. Bet pats pirmas atsimenu mūsų MO susitikimas, mes ten kūrėmės indėnų vardus ir ten vis tiek kažkaip labai siejom su kaip asmenybe labiau. Ir gal kažkaip atrodė, kad labiau einame ta į asmeninę pusę labiau <...>* (Mokinė 15, trečio etapo grupinis interviu)

Mokinė 12, priešingai nei Mokinys 17, subjektyvių paveikslo prasmių kūrimą įvertino kaip kūrybiškumo praktiką:

> *<...> manau, kad lavino. Nu, taip pagalvojus, ypač, nu, kad daugiau nei kritinį mąstymą labiau patobulino, nes manau, kad daugumai žmonių menas labiau siejasi su kūrybiškumu negu su kritiniu mąstymu. Tai manau, kad tas dalykas, kai reikia išmąstyti ten, kas yra ten objektyvu arba subjektyviu paveiksle, tai kažkas tokio, tokie dalykai tai aš manyčiau, kad čia gal labiau susiję su kūrybiškumu, negu su kritiniu mąstymu, nes kritinis mąstymas vat aš nežinau, kaip čia apibūdint, bet manau, kad šitam daug labiau tinka kūrybiškumas.* (Mokinė 12, trečio etapo grupinis interviu)

Mokinė 15 pastebėjo, kad kūrybiškumas skatintas ir anglų kalbos pamokose taikant taisyklę nebekartoti jau pasakytų minčių, o ieškoti kitos prieigos:

> *Ir labai dar yra skatinama, kad pagalvot. Nu vat eina tas, tarkim, ratu susėdam, žiūrim. Nu va čia aš apie būtent anglų pamokas. Nu tai kad labai mokytoja skatina dar kažką naujo įžvelgti, nes jeigu jau kažką pasakė, nėra to, kad nu tai jau pasakė, pasakyk kažką kito, bet tokio skatina kažkaip kitaip žiūrėt tai tikrai.* (Mokinė 15, trečio etapo grupinis interviu)

Šioje citatoje atsiskleidžia, kad bent kai kurie/-ios/-* mokiniai/-ės/-* kūrybiškumą suprato plačiau nei tik meno objekto kūrimą. Mokiniai/-ės/-* buvo skatinami generuoti alternatyvias interpretacijas, pastebėti dar neįvardytus aspektus, kurti savus paaiškinimus ir išbandyti kitokį žvilgsnį. Tai yra kūrybinio mąstymo elementai, net jei mokiniai/-ės/-* jų taip nevertina.

Trečio etapo grupiniuose interviu kūrybiškumo tema atskleidžia svarbią komunikacinę spragą. Mokinių veiklose kūrybinio mąstymo požymių yra, tačiau daliai jų kūrybiškumas pirmiausia reiškia veiklą su tikslu ką nors sukurti. Jeigu projekto tikslas yra sąmoningai ugdyti kūrybinį mąstymą, gali būti vertinga mokiniams/-ėms/-* paaiškinti, kad naujos interpretacijos sukūrimas, skirtingų dalykų susiejimas, netikėtos hipotezės pasiūlymas ir alternatyvaus matymo paieška taip pat yra kūrybiškumo praktikos.

3. Pokyčio vertinimas mokinių akimis

Lyginant pirmojo ir antrojo etapo grupinius interviu, matyti kai kurių jau pradžioje įvardytų kompetencijų sustiprėjimas bei gebėjimas aiškiau jas įvardyti. Tyrimo pradžioje mokiniai/-ės/-* pastebėjo, kad VMS skatina ilgiau žiūrėti, įsigilinti, pastebėti detales, išgirsti skirtingas interpretacijas ir formuluoti savo nuomonę. Metų pabaigoje dalis šių aspektų įvardijama kaip tai, kas išmokta projekto metu: mokiniai/-ės/-* kalba apie didesnį pastabumą, gebėjimą geriau analizuoti meno kūrinius, pažvelgti iš skirtingų perspektyvų, aiškiau reikšti mintis ir reflektuoti.

Kartu galutiniuose interviu atsiranda gerokai kritiškesnis ir įvairesnis paties metodo vertinimas. Sukaupę metų patirtį mokiniai/-ės/-* jau vertina ne vien tai, ar veikla įdomi, bet ir tai, kaip ji integruojama į dalyką, ar pasirinktas kūrinys prasmingai siejasi su pamokos tema, ar mokytoja pati supranta metodo tikslą ir ar veikla neapsiriboja mechanišku tų pačių klausimų kartojimu. Taigi vienas svarbiausių pokyčių, drauge rodantis kritinės kompetencijos stiprėjimą, yra ir pačių mokinių gebėjimas reflektuoti VMS taikymo kokybę. Anglų kalbos pamokos pasidalijimuose išryškėja kaip pavyzdys, kai metodas buvo adaptuojamas bei integruojamas į dalyko mokymą.

BENDRAVIMO IR BENDRADARBIAVIMO GEBĖJIMAI

Jau tyrimo pradžioje tiriamoji klasė buvo apibūdinama kaip draugiška, bendraujanti ir daug grupinio darbo patirties. Todėl metų pabaigoje išsakytas geresnis klasės pažinimas neturėtų būti vertinamas kaip naujas socialinis ryšys, atsiradęs išskirtinai dėl VMS metodo taikymo. Tačiau metodas galimai padėjo pagilinti jau egzistavusį ryšį. VMS ir ypač MO edukacijos suteikė progų išgirsti bendraklasių nuomones, vertybes ir interpretacijas, kurios kasdieninėje mokyklos aplinkoje nebūtinai atsiskleidžia. Atsitiktinis grupių sudarymas skatino bendradarbiauti ne tik su artimiausiais draugais. Vis dėlto kai kurie mokiniai/-ės/-* teigė klasės geriau nepažinę. Ypač svarbus pokytis bendradarbiavimo srityje tai, kad dalis mokinių metų pabaigoje kalbėjo apie sveikesnius komandinio darbo principus, pasitikėjimo bei susitarimo praktikas.

Nuomonės formulavimo ir komunikacijos gebėjimuose matoma kaita ryškesnė. Pradžioje gebėjimas aiškiau išsakyti, ką matai, kodėl taip manai ir kaip supranti savo poziciją buvo įvardijamas kaip lūkestis. Daliai mokinių viešai pasisakyti kėlė sunkumų. Metų pabaigoje gebėjimai sustiprėjo ir buvo įvardijama, kad šio gebėjimo išmokta. Šio gebėjimo stiprėjimą galima sieti su pačia VMS struktūra, kurioje nuolat tenka verbalizuoti pastebėjimą ir interpretaciją, tačiau svarbus ir dalykinis kontekstas. Ypač anglų kalbos pamokose VMS buvo sąmoningai naudojama kalbėjimo ir žodyno gebėjimams ugdyti, todėl čia mokiniai/-ės/-* aiškiausiai atpažino metodo ir mokymosi rezultato ryšį.

SOCIALINIAI IR EMOCINIAI GEBĖJIMAI

Socialinių ir emocinių gebėjimų pokytis labiausiai išryškėja per gebėjimą reikšti įvairias nuomones, priimti ir suprasti kitų perspektyvas. Tyrimo pradžioje dalis mokinių pripažino kartais neišsakantys/-čios/-* savo minčių dėl drąsos stokos ar baimės, kad jų interpretacija kitiems atrodys keista. Metų pabaigoje mokinių pasakojimuose daugiau dėmesio teko gebėjimui išklausyti kitą ir, išgirdus argumentus, suprasti iš pradžių nesuprantamą poziciją. Ypač svarbios šiuo požiūriu buvo MO edukacijos. Mokiniai/-ės/-* jas suvokė plačiau nei VMS metodo taikymą pamokose – jose atpažino emocijų, psichologijos, vertybių ir asmeninio santykio įgūdžių ugdymą. Interviu pasidalijimai rodo, kad socialinių ir emocinių gebėjimų ugdymas mokiniams buvo akivaizdesnis būtent muziejaus vykdytose edukacijose, o ne kasdienėje VMS praktikoje mokykloje.

KRITINIS MĄSTYMAS

Kritinio mąstymo srityje matomas įdomus neatitikimas tarp kritinio mąstymo gebėjimų ir mokinių gebėjimo juos įvardyti kaip kritinį mąstymą. Jau pradžioje VMS skatino pagrįsti, kodėl mokinys/-ė/-* kažką mato, išgirsti alternatyvias interpretacijas ir pažvelgti kitu kampu. Metų pabaigoje mokiniai/-ės/-* dar aiškiau kalba apie savarankišką interpretacijos kūrimą, detalių naudojimą savo minčiai pagrįsti, skirtingų pozicijų lyginimą ir gebėjimą persvarstyti pirminį matymą. Tačiau mokiniai/-ės/-* ne visada šiuos procesus siejo su kritiniu mąstymu, o dalis kritinio mąstymo raidą siejo su visa mokyklos ugdymo kultūra ar tiesiog branda.

KŪRYBIŠKUMAS

Kūrybiškumo pokytis mokiniams/-ėms/-* buvo dar sunkiau atpažįstamas. Dalis jų kūrybiškumą pirmiausiai suprato kaip kažko kūrimą, todėl paveikslų analizavimo veiklos jiems neatrodė tiesiogiai ugdančios kūrybiškumą. Kiti/-os/-*, priešingai, kūrybiškumą siejo su naujų interpretacijų generavimu, skirtingų idėjų jungimu ir alternatyvių matymo būdų paieška. Lyginant projekto pradžios ir pabaigos grupinių interviu duomenis, matome kūrybinio mąstymo gebėjimo stiprėjimą: pradžioje mokinius/-es/-* domino netikėtos bendraklasių interpretacijos ir galimybė pamatyti kitaip, o metų pabaigoje jie/jos/j* kalbėjo apie platesnę perspektyvą, naujų interpretacijų kūrimą ir mokytojo/-os/-* skatinimą nebekartoti to, kas jau pasakyta, bet ieškoti to, kad dar nepastebėta. Taigi kūrybiškumo kompetencijos raiška duomenyse apčiuopiama, tačiau patys mokiniai/-ės/-* nebūtinai atpažįsta kūrybiškumo kompetencijas.

KAS NEPASIKEITĖ IR KUR IŠLIKO ĮTAMPA?

Metų pabaigoje išliko jau projekto pradžioje išsakyta abejonė dėl to, kaip VMS metodas derės mokomuosiuose dalykuose. Per metus ši abejonė ne išnyko, o tapo konkretesnė: mokiniai/-ės/-* gebėjo įvardyti, kuriuose dalykuose integracija jiems atrodė organiška, o kuriuose – dirbtinė. Taip pat išliko poreikis metodų įvairovei; ilgainiui vienodas trijų klausimų kartojimas daliai mokinių tapo nuspėjamas.

Kita svarbi įtampa – nepakankamai aiškus metodo ir visos programos tikslų komunikavimas mokiniams/-ėms/-*. Metų pabaigoje jie/jos/j* vis dar kėlė klausimus, kodėl programa vykdoma, kodėl pasirinkta jų klasė, ką siekiama ištirti ir kokia yra paveikslų nagrinėjimo prasmė. Tai svarbu interpretuojant ir kompetencijų rezultatus: mokiniai/-ės/-* galėjo praktiškai lavinti tam tikrus gebėjimus, tačiau jų neatpažinti, jei nebuvo padedama reflektuoti, kokias kompetencijas ugdo konkrečios veiklos.

6. TYRĖJŲ STEBĖJIMAI

Stebėjimai vykdyti skirtingais projekto etapais: mokslo metų pradžioje, viduryje ir pabaigoje. Stebėtos anglų kalbos, geografijos ir matematikos pamokos, taip pat edukaciniai užsiėmimai MO muziejuje. Buvo planuotas ir istorijos pamokos stebėjimas, tačiau dėl sutapusios klasės išvykos jis buvo atšauktas, todėl tyrėjų stebėjimų duomenų apie VMS metodo taikymą istorijos pamokose nėra. Toks stebėjimų išdėstymas suteikė galimybę pamatyti kaip metodas taikomas įvairiuose dalykiniuose kontekstuose ir skirtingais projekto įgyvendinimo momentais. Tyrimo metodologijoje stebėjimai buvo numatyti kaip grupinius interviu papildantis duomenų šaltinis, suteikiantis galimybę analizuoti klasės dinamiką, mokinių/-ių/-* įsitraukimą ir metodo taikymą praktikoje iš tyrėjų perspektyvos.

Stebėjimų medžiaga iš esmės papildo ir patvirtina grupiniuose interviu išryškėjusias tendencijas. Jau projekto pradžioje buvo matyti, kad tiriamoji klasė yra aktyvi, o mokiniai/-ės/-* dalijasi įvairiomis interpretacijomis, reaguoja į kitų pasisakymus ir pagrindžia savo mintis. Pavyzdžiui, anglų kalbos pamokoje mokiniai/-ės/-* pateikė labai skirtingas to paties kūrinio interpretacijas, klausėsi vieni/-os/-* kitų, papildė kitų atsakymus, o mokytoja nuosekliai prašė pagrįsti, kas paveiksle paskatino mąstyti vienaip arba kitaip (tyrėjų stebėjimas, 2025-12-11, anglų kalbos pamoka). Tai svarbu interpretuojant projekto poveikį: kaip ir grupiniuose interviu, stebėjimai rodo, kad dalis VMS ugdomų gebėjimų klasėje buvo stiprūs jau projekto pradžioje, todėl negalime kalbėti apie ypatingai ryškius pokyčius visos klasės bendravime ar įsitraukime.

Tai matoma ir pirmojo stebėto užsiėmimo MO muziejuje metu. Mokiniai/-ės/-* įsitraukė į edukatorės siūlomas individualias ir grupines veiklas, diskutavo apie kūrinius ir jų prasmes, o grupines užduotis atliko aktyviai ir be didesnių sunkumų. Tyrėjos užrašuose pažymėta, kad mokiniai/-ės/-* produktyviai diskutavo grupėse, nuo konkrečių kūrinio detalių pereidavo prie platesnių temų – vertybių, empatijos, pagarbos, įvairovės ir bendrystės (tyrėjų stebėjimas, 2025-12-01, MO muziejaus užsiėmimas). Šis stebėjimas papildo mokinių grupiniuose interviu išryškėjusią mintį, kad viena svarbių VMS patirčių buvo galimybė išgirsti, kaip tą patį kūrinį skirtingai interpretuoja bendraklasiai/-ės/-*, o kitų mintys pačios tapdavo mokymosi proceso dalimi.

Metų vidurio stebėjimai parodė, kaip VMS metodo principai taikyti skirtingų dalykų pamokose. Matematikos pamokoje paveikslo analizė buvo pasitelkta kaip įvadas į apskritimo geometrijos temą: mokiniai/-ės/-* paveiksle ieškojo geometrinių formų, drąsiai siūlė interpretacijas ir tikslino vieni/-os/-* kitų pastebėjimus (tyrėjų stebėjimas, 2026-02-04, matematikos pamoka). Geografijos pamokoje vizualinė užduotis buvo susieta su migracijos tema. Mokiniai/-ės/-* virtualioje parodoje rinkosi kūrinį, kuris jiems/-oms/-* atspindėjo migraciją, o vėliau turėjo paaiškinti ir pagrįsti tokį pasirinkimą (tyrėjų stebėjimas, 2026-02-09, geografijos pamoka).

Metų pabaigos stebėjimai patvirtino, kad VMS metodas tapo atpažįstama pamokos dalis, tačiau skirtinguose mokomuosiuose dalykuose ji pasitelkiama nevienodai intensyviai. Geografijos pamokoje meno kūriniai pasitelkti kaip įvadas į miestų klimato temą. Pati VMS diskusija, kaip ir matematikos pamokoje, vyko pamokos pradžioje, vėliau buvo pereita prie įprastinių dalyko mokymo veiklų (tyrėjų stebėjimas, 2026-04-20, geografijos pamoka). Anglų kalbos pamokoje metodas taikytas pamokos pradžioje, tačiau išplėtotas: mokiniai/-ės/-* ne tik interpretavo vizualinę medžiagą, bet ir patys/-čios/-* formulavo klausimus, ieškojo jų teiginius pagrindžiančių vaizdinių detalių ir aktyviai reiškė mintis anglų kalba (tyrėjų stebėjimas, 2026-05-15, anglų kalbos pamoka). Grupiniuose interviu su mokiniais/-ėmis/-* išryškėjo, kad būtent anglų kalbos pamokose mokiniai/-ės/-* VMS taikymą vertino kaip intensyviausią ir organiškiausiai susietą su dalyko tikslais.

Svarbią papildomą perspektyvą suteikė ir projekto pabaigoje stebėtas paskutinis užsiėmimas MO muziejuje. Jame mokiniai/-ės/-* ne tik interpretavo kūrinius, bet ir buvo dėmesingesni/-ės/-* tarpusavio komunikacijoje, bendradarbiaudami/-os/-* bei reflektuodami/-os/-* patirtis. Vienoje užduotyje mokiniai/-ės/-* poromis turėjo komunikuoti be žodžių, naudodami/-os/-* tarp delnų laikomus pagaliukus, o vėliau kartu su kuratore aptarė, kaip sekėsi komunikuoti, kada ryšys nutrūkdavo, kaip svarbu išsakyti savo ribas ir informuoti kitą žmogų, kai kažkas nepatogu (tyrėjų stebėjimas, 2026-05-28, MO muziejaus užsiėmimas). Šis epizodas papildo grupiniuose interviu aptartas bendradarbiavimo, kitų perspektyvų priėmimo ir tarpusavio komunikacijos temas. Kartu jis rodo, kad MO užsiėmimuose VMS principai buvo siejami ne tik su meno kūrinių analize, bet ir su platesniu patirtiniu bei socialiniu mokymusi.

Tyrėjų stebėjimai ne tiek atskleidžia naują, grupiniuose interviu nematytą pokytį, kiek, pasitelkiant papildomą metodologiją, patvirtina jau aptartas išvadas. Iš tyrėjų perspektyvos matyti, kad tai aktyvi ir diskutuoti linkusi klasė, gebanti siūlyti skirtingas interpretacijas ir jas pagrįsti. Pasitvirtino, kad VMS principų integravimas į skirtingų dalykų turinį bei nevienodas metodo taikymo intensyvumas yra kontekstualus: priklauso nuo dalyko ir situacijos. Stebėjimai MO muziejuje papildomai išryškino patirtinio mokymosi, bendradarbiavimo ir refleksijos dimensijas. Todėl stebėjimų duomenys sustiprino atsargią bendrą tyrimo išvadą: ryškaus visos klasės pokyčio vienareikšmiškai priskirti VMS metodui negalima, tačiau stebėtos situacijos patvirtina grupiniuose interviu išryškėjusias konkretesnes metodo teikiamas naudas įvairiems mokinių ugdymo aspektams.



7. IŠVADOS IR PASIŪLYMAI

7.1. BENDROSIOS IŠVADOS

Šio tyrimo tikslas buvo išsiaiškinti mokinių ir mokytojų požiūrį į socialinių, emocinių, kūrybinių ir kritinio mąstymo gebėjimų pokyčius, įvykusius per kultūrinio ugdymo programos, kurioje taikyta vizualinio mąstymo strategija (VMS), laikotarpį, bei identifikuoti galimą įvairių gebėjimų kaitą ar kaitos stygių.

Sutelkus ir apibendrinus mokinių ir mokytojų grupinių interviu bei tyrėjų stebėjimų duomenis, atsiskleidė mokinių kompetencijų pokytis. Pastebėta, kad mokiniai/-ės/-* tolygiau dalyvauja diskusijose, nesdrąsūs/-ios/-* mokiniai/-ės/-* įsidrąsino, bendrai sustiprėjo gebėjimas įvardinti ir argumentuoti savo poziciją, atidžiau analizuoti vizualinę informaciją, priimti įvairias interpretacijas bei ieškoti alternatyvių matymo būdų. Tyrime dalyvavusios mokytojos pastebėjo, kad tiriamosios klasės mokiniai/-ės/-* išplėtė užsienio kalbos žodyną ir vartojamas kalbines konstrukcijas.

Šiuos rezultatus svarbu vertinti atsižvelgiant į tyrimo kontekstą. Tyrimo pradžioje klasė pasižymėjo geru emociniu klimatu, bendruomeniškumu, aktyviu bendravimu, draugiškumu ir atvirumu skirtingoms nuomonėms. Dalyje tirtų sričių pradinis mokinių kompetencijų lygis buvo aukštas, todėl pokytis atsiskleidė per jau turėtų gebėjimų pagilinimą ir pritaikymas naujose situacijose.

Nors tyrimo dizainas neleidžia nustatytų pokyčių vienareikšmiškai priskirti VMS taikymui, nes jiems mokinių ir mokytojų teigimu įtakos galėjo turėti ir natūrali mokinių branda, mokyklos ugdymo kultūra bei kitos veiklos, tyrimo duomenyse pasikartojančios kaitos apraiškos leidžia išskirti konkrečias sritis, kuriose VMS principų taikymas sutapo su mokinių gebėjimų stiprėjimu.

VMS vertė labiausiai atsiskleidė ten, kur meno kūrinys buvo prasmingai siejamas su pamokos turiniu, mokiniai/-ės/-* turėjo erdvės savarankiškai interpretuoti ir argumentuoti, o mokytojas/-a/-* ar edukatorius/-ė/-* ne mechaniškai kartojo metodo klausimus, bet lanksčiai naudojo VMS principus. Todėl viena svarbiausių bendrųjų tyrimo išvadų yra ta, kad programos poveikį lemia ne vien VMS metodo taikymas pamokoje, bet ir jo taikymo kokybė. Mokiniai/-ės/-* aiškiai skyrė situacijas, kuriose meno kūrinys organiškai padėjo mokytis, nuo situacijų, kuriose jo naudojimas atrodė dirbtinai susietas su tema. Pradiniame ir viduriniame metodo taikymo etape nuoseklus trijų klausimų struktūros laikymasis daliai mokinių tapo nuspėjamas ir monotoniškas, o mokytojos pajuto motyvacijos stoką. Įgijusios daugiau patirties ir pasitikėjimo, mokytojos VMS struktūrą pradėjo taikyti lanksčiau ir įvairiau. VMS vertė geriausiai atsiskleidė tuomet, kai metodas buvo taikomas kaip platesnis pedagoginis principas – įsižiūrėti, teikti interpretacijas, pagrįsti jas matomais požymiais, išgirsti kitą ir būti atviru/-a/-* pakeisti nuomonę.

Tyrimo duomenyse atsiskleidė programos poveikis mokytojų profesinei praktikai. Per metus dalis mokytojų liovėsi nerimauti, ar VMS taiko „teisingai“, ir ėmėsi lanksčiau taikyti metodo principus, pasitelkdamos juos ne tik vizualiojo meno kūrinių, bet ir tekstų, filmų, diagramų bei karikatūrų analizei. Į vizualinės medžiagos paiešką mokytojos įtraukė mokinius/-es/-* ir drąsiau priėmė atviras interpretacijas. Mokytojos taip pat įvardijo įgijusios naujų įrankių ir platesnį supratimą apie meno bei vizualinės medžiagos panaudojimą ugdymo procese. Poveikis profesinei praktikai gali būti vienas tvariausių programos rezultatų, nes metodai ir VMS principai gali būti taikomi dirbant su kitomis klasėmis, taigi ir pasibaigus projekto laikotarpiui.

Apibendrinant, tyrimo rezultatai rodo laipsnišką pokytį, pasireiškiantį konkrečių mąstymo, komunikacijos ir bendradarbiavimo kompetencijų stiprėjimu bei mokytojų pedagoginio repertuaro plėtra. VMS poveikis šiame tyrime atsiskleidžia kaip subtilus ir kontekstualus, tačiau duomenys suteikia galimybę identifikuoti konkrečias gebėjimų sritis, kuriose programos metu įvyko pokytis.

7.2. POKYČIO IŠVADOS PAGAL PROJEKTE UGDYTAS KOMPETENCIJAS

Kritinis mąstymas ir argumentavimas. Šioje srityje kaita matoma ryškiausiai. VMS kvietė mokinius/-es/-* ne tik pateikti interpretaciją, bet ir atsakyti, kas matomame vaizde leidžia taip manyti. Metų pabaigoje mokinių/-ių/-* pasakojimuose atsiranda pasakojimai apie savarankišką interpretacijų kūrimą, vizualinių detalių naudojimą argumentui pagrįsti, skirtingų paaiškinimų lyginimas ir savo pirminės pozicijos persvarstymas. Mokytojos savo

ruožtu pastebėjo, kad mokiniai geriau argumentuoja bei analizuoja vizualinę informaciją. VMS argumentavimo principai pasitelkti analizuojant kitokį dalykinį turinį – tekstus, filmus, karikatūras, diagramas bei statistiką.

Patys/-čios/-* mokiniai/-ės/-* ne visada šiuos pokyčius vadino kritiniu mąstymu. Kai kurie/-ios/-* juos labiau siejo su bendra mokyklos kultūra arba natūralia branda. Todėl pagrįsčiau kalbėti apie konkrečių kritinio mąstymo gebėjimų - argumentavimo, interpretavimo, įrodymų paieškos ir alternatyvių versijų svarstymo - stiprėjimą.

Socialiniai ir emociniai gebėjimai. Šių gebėjimų pokytis buvo subtilesnis, nes klasės socialinis ryšys, bendruomeniškumas ir diskusijų kultūra buvo stiprūs dar iki projekto. VMS poveikis matomas gilesniame jau egzistavusiame ryšyje, didesniame įtraukume. Metų pabaigoje pastebėtas tolygesnis dalyvavimas, o meno kūrinių analizė kai kuriais atvejais suteikė galimybę aktyviau įsitraukti mokiniams/-ėms/-*, kurie/-ios/-* neatsiskleisdavo per dalykines kompetencijas.

Mokinių požiūriu, socialinių ir emocinių gebėjimų pokytis ryškiausiai atsiskleidė per didesnį atvirumą kitų nuomonėms, įsiklausymą į skirtingus požiūrius ir pasirengimą priimti iš pradžių svetimas ar neįprastas interpretacijas, išgirdus argumentuotą jų paaiškinimą. VMS ir ypač MO edukacinės veiklos suteikė progų išgirsti bendraklasių vertybes, asmenines asociacijas ir požiūrius, kurie įprastoje pamokoje nebūtinai atsiskleistų. MO edukacijose mokiniai/-ės/-* aiškiau atpažino emocijų, psichologijos, vertybių ir asmeninio santykio temas.

Bendravimas ir bendradarbiavimas. Šioje srityje pokytis vertinamas atsižvelgiant į aukštą pradinį klasės lygį. Mokiniai/-ės/-* ir iki projekto buvo įpratę dirbti grupėse, klasėje buvo įprastas tarpusavio bendravimas ir diskusijos, todėl pats grupinio darbo dažnis ar gebėjimas dirbti kartu nebuvo naujas projekto rezultatas. Metų pabaigos duomenyse atsiskleidė, kad bendravimas tavo kokybiškesnis. Dalis mokinių/-ių/-* kalbėjo apie sveikesnį komandinį darbą, didesnį pasitikėjimą, susitarimo svarbą ir gebėjimą konstruktyviau veikti kartu. VMS ir ypač MO edukacinės veiklos suteikė daugiau progų bendradarbiauti ne tik su artimiausiais draugais/-ėmis/-*, bet ir su kitais/-omis/-* klasės nariais/-ėmis/-*, išgirsti jų nuomones, vertybes ir interpretacijas.

Projekto pradžioje dalis mokinių/-ių/-* įvardijo, kad norėtų išmokti aiškiau formuluoti ir geriau pagrįsti savo mintis. Metų pabaigoje dalis jų įvardijo, kad sustiprino šį gebėjimą. VMS padėjo ne tik įvardinti tai, kas matoma, bet ir paaiškinti, kodėl taip manoma, išklausyti kitų interpretacijas ir į jas reaguoti. Anglų kalbos pamokose šis procesas buvo tiesiogiai susietas su kalbėjimo ir žodyno gebėjimų ugdymu.

Kūrybiškumas. Mokiniams/-ėms/-* kūrybiškumo pokytį atpažinti buvo sunkiausia. Dalis jų kūrybiškumą pirmiausia siejo su konkretaus naujo objekto ar kūrinio sukūrimu, todėl meno kūrinių analizės nevertino kaip veiklos, kuriai pasitelkiamas ar kuria vystomas kūrybiškumas. Kiti/-os/-* kūrybiškumą suvokė plačiau – kaip gebėjimą kurti naujas interpretacijas, jungti skirtingas idėjas ir patirtis, pastebėti tai, ko dar nepastebėjo kiti/-os/-*, ir žvelgti į situaciją netikėtu rakursu.

Analizuojant projekto veiklas ir mokinių pasakojimus detaliau, kūrybinio mąstymo kompetencija atsiskleidė įvairiose veiklose: mokiniai/-ės/-* kūrė alternatyvias kūrinių interpretacijas, buvo skatinami/-os/-* nekartoti jau išsakytų atsakymų, patys/-čios/-* ieškojo su dalykine tema susijusių kūrinių ir jungė skirtingas patirtis bei idėjas. Kai kurie/-ios/-* mokiniai/-ės/-* kalbėjo net apie pasikeitusį žvilgsnį į spalvas, šviesą ir aplinką. Todėl duomenys rodo sustiprėjusius gebėjimus kūrybiškai interpretuoti ir įsivaizduoti alternatyvas, tačiau nerodo bendro kūrybiškumo kompetencijos pokyčio.

Integralus pokytis. VMS veiklose įvairios kompetencijos sąveikauja tarpusavyje. Pavyzdžiui, siekiant suprasti kitokią bendraklasio/-ės/-* interpretaciją būtina pasitelkti kritinį mąstymą, klausytis, būti emociškai atvirais/-omis/-* ir gebėti priimti alternatyvią perspektyvą; naujos paveikslo interpretacijos sukūrimas gali būti ir kūrybinio, ir kritinio mąstymo praktika. Tyrime išryškėjęs kompetencijų persidengimas ryškiai atspindi VMS metodo poveikį kompleksiniam kompetencijų ugdymui.

Atsakant į tyrimo pagrindinį klausimą, galima teigti, kad kaitos apraiškų esama visose tyrinėtose kompetencijų srityse, tačiau jos sustiprėjusios skirtinga apimtimi. Aiškiausiai duomenyse atsiskleidžia kritinio mąstymo kompetencijos (argumentavimo, vizualinės analizės ir skirtingų perspektyvų svarstymo) augimas. Bendravimo ir bendradarbiavimo srityje pokytis labiausiai matomas per bendravimo ir bendradarbiavimo kokybės gilinimą – pasitikėjimą, susitarimą, konstruktyvesnę komunikaciją ir gebėjimą dirbti su įvairiais/-iomis/-*

bendraklasiais/-ėmis/-*. Socialinis ir emocinis poveikis reiškiasi per saugesnę nuomonės raišką, geresnį tarpusavio supratimą ir gebėjimą atviriau priimti kitų perspektyvas. Kūrybiškumo poveikis matomas gebėjime priimti kitokias nuomones ir teikti alternatyvias interpretacijas, tačiau patys/-čios/-* mokiniai/-ės/-* jį atpažįsta nevienodai.

7.3. PASIŪLYMAI MOKYKLAI IR MO MUZIEJUI

Tyrimo rezultatai suteikia galimybę programą vertinti ne tik pagal klausimą, ar VMS turėjo poveikį, bet ir pagal daug praktiškesnį klausimą – kokiomis sąlygomis VMS tampa prasminga ir tvaria mokymosi praktika. Duomenys leidžia išskirti šias tobulinimo kryptis:

1. **Stiprinti savanorišką ir sąmoningą mokytojų įsitraukimą į programą.** Tyrimo pradžioje dalis mokytojų jautėsi įtrauktos į projektą neatsižvelgus į jų nuomonę ar norą. Negana to, joms trūko bendro planavimo laiko, o tvarkaraščių nesuderinamumas, renginiai ir iškritusios pamokos trukdė nuosekliai taikyti metodą. Jeigu ši programa būtų kartojama, būtų naudinga dar iki jos pradžios aiškiai pristatyti tikslus, mokytojams/-oms/-* sudaryti galimybę sąmoningai apsispręsti dėl dalyvavimo ir numatyti realų laiką bendram planavimui. Metodo įsisavinimas ir taikymas ilguoju periodu neturėtų tapti papildoma individualia mokytojo/-os/-* darbo našta.
2. **Metodinę įvairovę pristatyti anksčiau.** Trijų bazinių VMS klausimų taikymas yra svarbus metodo pagrindas, tačiau vienoda jų seka, ilgą laiką kartojama įvairiose pamokose, daliai mokinių/-ių/-* tapo nuspėjama. Vertėtų svarstyti galimybę įvairesnius VMS principo pritaikymo būdus (mokinių kuriamus klausimus, darbą poromis ar grupėmis, mokinių užduotį parinkti kūrinį, interpretacijų palyginimą, kūrinio siejimą su tekstu, statistika, filmu ar kita dalykine medžiaga) įtraukti ankstesnėje mokymų stadijoje. Metodas turėtų būti pristatomas ne kaip trijų klausimų scenarijus, o kaip pedagoginių principų rinkinys, kurį galima adaptuoti.
3. **Numatyti individualų praktinį grįžtamąjį ryšį mokytojams/-oms/-*.** Vien teorinių ar grupinių mokymų nepakanka tam, kad mokytojas/-a/-* jaustųsi užtikrintai perkeldamas/-a/-* metodą į savo dalyką. Programoje būtų naudinga numatyti vieną ar kelis pamokos stebėjimus, po kurių VMS specialistas/-ė/-* su mokytoju/-a/-* aptartų kūrinio pasirinkimą, klausimų formulavimą, diskusijos fasilitavimą, įsitraukimo balansą ir galimus kitus metodo variantus. Tai ypač svarbu pereinant nuo nedrąsių bandymų prie savarankiško ir lankstaus metodo naudojimo.
4. **Tobulinti mokytojams/-oms/-* prieinamą kūrinių ir vizualinės medžiagos atrankos sistemą ar bazę.** Interviu metu atsiskleidė, kad kūrinio paieška buvo viena daugiausiai laiko ir energijos pareikalavusių metodo taikymo dalių. Siekiant palengvinti šią užduotį mokytojams/-oms/-*, būtų naudinga sukurti pagal mokomuosius dalykus, temas, amžių ar ugdomas kompetencijas susistemintą kūrinių bazę.
5. **Metodą taikyti tikslingai.** Tyrimas gana aiškiai rodo, kad mokiniai/-ės/-* atpažįsta, kai metodas integruojamas nesklandžiai. Mokytojų ir mokinių pastebėjimuose atsiskleidžia, kad ne kiekviena matematikos, geografijos, istorijos ar kito dalyko tema vienodai tinkama darbui su meno kūriniu. Derėtų svarstyti VMS taikyti tais atvejais, kai vizualinė medžiaga sukuria tikrą pažintinį klausimą, leidžia į temą pažvelgti kitu kampu ar padeda ugdyti konkretų gebėjimą. Mokytojų patirtis taip pat rodo, kad didžiausią įsitraukimą nebūtinai sukelia jau gerai suprantamą informaciją iliustruojantis kūrinys – prasmingas gali būti tam tikras pažintinis neapibrėžtumas, kviečiantis iš tiesų tyrinėti.
6. **Aiškiau įtraukti mokinius/-es/- į programos tikslų refleksiją.** Viena svarbiausių tyrimo metu išryškėjusių spragų – dalis mokinių iki projekto pabaigos nebuvo iki galo tikri/-os/-*, kodėl VMS taikoma, kokius gebėjimus ja siekiama ugdyti ir kodėl atliekamas tyrimas. Dėl to gali atsirasti situacija, kai gebėjimas praktiškai ugdomas, bet mokinys/-ė/- jo neatpažįsta ir sunkiau sąmoningai perkelia į kitą situaciją. Todėl verta periodiškai taikyti trumpą refleksiją: ką šiandien darėme? kokio gebėjimo tam reikėjo? ką išmokome ne apie paveikslą, o apie savo mąstymą? kur dar šį būdą galime panaudoti? Tai galėtų padėti mokiniams/-ėms/-* geriau įsisąmoninti sąsajas tarp VMS ir kritinio mąstymo, kūrybiškumo, klausymosi, argumentavimo bei emocinių gebėjimų.

BAIGIAMOJI IŠVADA

VMS metodo nauda mokiniams/-ėms/-* geriausiai atsiskleidė per konkrečių gebėjimų stiprėjimą: gebėjimą argumentuoti, analizuoti vizualinę informaciją, įsižiūrėti į detales, verbalizuoti savo nuomonę ir svarstyti alternatyvias perspektyvas. Pokyčiai nebuvo vienodai ryškūs visose kompetencijų srityse ar visiems/-oms/-* mokiniams/-ėms/-*: jie priklausė nuo konteksto, todėl derėtų kalbėti apie laipsnišką, individualią ir kontekstualią kompetencijų kaitą. Socialinių ir emocinių kompetencijų srityje VMS prisidėjo prie tiriamojoje klasėje jau egzistavusios diskusijų kultūros stiprinimo, o kūrybiškumo srityje – prie gebėjimo kurti alternatyvias interpretacijas, priimti įvairesnius požiūrius, nors patys/-čios/- mokiniai/-ės/-* šį poveikį ne visuomet atpažino.

Apibendrinant šio tyrimo rezultatus, manome, kad klausimą „ar VMS veikia?“ prasminga keisti klausimu „kokiomis sąlygomis VMS veikia?“ Šio tyrimo duomenys rodo, kad metodas prasmingiausiai taikomas tada, kai mokytojas/-a/-* supranta jo paskirtį ir jaučia turintis/-i/-* laisvę jį adaptuoti, kai analizuojamas kūrinys prasmingai siejasi su mokymosi tikslu, naudojamos įvairios metodo taikymo prieigos, mokiniai/-ės/-* supranta, kokius gebėjimus siekiama ugdyti, o meno kūrinys tampa ne pamokos priedu, bet priemone tyrinėti, argumentuoti, klausytis, interpretuoti ir kurti naujas prasmes.



PRIEDAI

PRIEDAS **Nr.1**

Pirmojo etapo mokytojų grupinis interviu

1. **Prisistatymas**, paaiškinimas, kodėl mes čia ir kaip viskas vyks.
2. **Gal galėtumėte trumpai prisistatyti iš profesinės pusės?** Kokio dalyko esate mokytoja, kiek metų dirbate mokytoja? Kiek metų šioje mokykloje? Kaip nusprendėte prisijungti prie šio projekto veiklų?
3. **Gal galėtumėte apibūdinti klasę**, kuri dalyvauja projekte? Kaip mokiniai bendrauja tarpusavyje? Kokia situacija su akademiniais pasiekimais jūsų dalyke?
4. **Gal galėtumėte apibūdinti kaip sekėsi pritaikyti VMS metodą pirmose vestose savo dalyko pamokose?** Kas buvo sunkiausia? Kas sekėsi lengvai? Kaip atrodė pasiruošimas? Ar jaučiate, kad jums buvo pakankamai suteikta medžiagos, informacijos, praktinių patarimų?
5. **Kaip mokiniai reagavo į šias pamokas?** Ar pastebėjote kažkokį kitokį jų elgesį per šias pamokas nei įprastai? Kas manote jiems labiausiai patiko, nepatiko? Buvo sunkiausia, lengviausia?
6. **Kaip mokiniai įsitraukė į projekto veiklas?** Ar pastebėjote netolygumų? Vieni aktyvesni, kiti mažiau ir kodėl manote taip yra?
7. **Kaip matote šio metodo naudą jums ir mokiniams?**
8. **Kaip bendrai vertintumėt projektą?** Kaip sekasi vykdyti, kokie iššūkiai kyla mokykloje, su edukatoriais, MO?

PRIEDAS **Nr.2**

Pirmojo etapo mokinių grupinis interviu

1. **Prisistatymas**, kodėl mes čia ir papasakojimas kaip viskas vyks.
2. **Mokiniai apie mokyklą:** papasakokit apie savo klasę? Kiek laiko mokosi šioje mokykloje? Kaip apibūdintumėt savo mokyklą? Klasę?
3. **Papasakokite apie užsiėmimus su edukatore.** Kas vyko? Ką veikėte? Kaip viskas vyko?
4. **Papasakokite apie tai, kaip mokytojos veda pamokas taikydamos VMS metodą (vizualinio mąstymo strategijos metodas)?** Jei nesupras patikslinti: kai naudojami paveikslai ir meno kūriniai pamokose (istorija, geografija, matematika, anglų kalba)
5. **Kaip šitos pamokos skiriasi lyginant su kitom pamokom?**
6. **Kaip vertintumėt šias pamokas? Užsiėmimus su edukatore?**
7. **Ką išmokstat pamokų metu? Kaip manot ko išmoksit pasibaigus projektui?**
8. **Kas jums labiausiai įsiminė/padarė didžiausią įspūdį?**
9. **Kokie buvo didžiausi iššūkiai? Kas buvo sunkiausia?**
10. **Kaip jums sekėsi bendrauti, diskutuoti veiklų metu?** Kaip sekėsi išreikšti savo mintis? Kokiomis temomis buvo lengviausia/sunkiausia kalbėtis? Ar buvo tokių situacijų, kai norėjote pasisakyti, bet nepasisakėte? Kodėl?
11. **Kai reikia daryti grupines užduotis, kaip jums tai patinka?** Jei galite rinktis dirbti grupėje ar individualiai, ką pasirinktumėte ir kodėl?

PRIEDAS NR. 3

Trečiojo etapo mokytojų grupinis interviu

1. **Prisistatymas.** Projekto pabaiga, kalbėsimės kaip matė mokytojos procesą ar pastebėjo kažkokius pokyčius savo pamokose ir mokinių elgsenoje.
2. **Gal galėtumėte apibūdinti, kaip sekėsi pritaikyti VMS metodą vestose savo dalyko pamokose?** Kaip keitėsi nuo pradžios? Ką atradote kas tinka, netinka?

3. Kas buvo sunkiausia? Kas sekėsi lengvai? Kaip atrodė pasiruošimas? Ar jaučiate, kad jums buvo pakankamai suteikta medžiagos, informacijos, praktinių patarimų?
4. **Kokia jums sėkminga VMS metodo pamoka? Kaip ji atrodo?**
5. **Kokia pamoka, jų manymu, pavyko geriausiai?** Ar galėtų papasakoti? Pateikti pavyzdžius?
6. **Ar kažkaip keitėsi su laiku požiūris į metodą ir jo taikymą?**
7. **Kaip mokiniai reagavo į šias pamokas?** Ar pastebėjote kažkokį kitokį jų elgesį per šias pamokas nei įprastai? Kas manote jiems labiausiai patiko, nepatiko? Buvo sunkiausia, lengviausia?
8. **Kokiems mokiniams jūs matytumėt, kad naudingas buvo šis metodas?**
9. **Kaip mokiniai įsitraukė į projekto veiklas (įskaitant edukacijas su MO edukatore)?** Ar pastebėjote netolygumų? Vieni aktyvesni, kiti mažiau ir kodėl manote taip yra?
10. **Kaip matote šio metodo naudą jums ir mokiniams?** Ar manote šios naudos gali būti ilgalaikės ar jos tik trumpalaikės visgi?
11. **Kokį matote poveikį?** Ar kažkas kinta bendravimo, bendradarbiavimo kompetencijose? Kritinio mąstymo? Kūrybiškumo?
12. **Kaip bendrai vertintumėt projektą?** Kaip sekasi vykdyti, kokie iššūkiai kyla mokykloje, su edukatoriais, MO?
13. Ar gavote grįžtamojo ryšio iš tėvų? Kolegų? Koks jis?

PRIEDAS NR. 4
Trečiojo etapo mokinių grupinis interviu

1. **Prisistatymas**. Baigėsi programa ir norime sužinoti kaip jie matė VMS taikymą pamokose ir užsiėmimus su MO muziejumi šiemet.
2. **Papasakokite apie projekto veiklas savais žodžiais.** Kas vyko? Ką veikėte? Kaip viskas vyko?
3. **Papasakokite, kaip įprastai vyko pamokos su VMS metodu (vizualinio mąstymo strategijos metodas)?** Jei nesupras patikslinti: kai naudojami paveikslai ir meno kūriniai pamokose
4. **Kaip vertintumėt šias pamokas? Metodo taikymą skirtinguose dalykuose** (matematika, geografija, anglų k., istorija)?
5. **Kaip šitos pamokos skiriasi lyginant su kitom pamokom?**
6. **Kaip vyko MO užsiėmimai naudojant VMS metodą?**
7. **Kaip vertintumėt šiuos užsiėmimus su MO edukatore? Ar norėtumėt ir ar būtų vertinga panašias veiklas turėti ir pamokose?**
8. **Ką išmokote šių užsiėmimų metu?**
9. **Kaip manote, ko išmokote viso šio projekto metu?**
10. **Kaip jums sekėsi bendrauti, diskutuoti veiklų metu?** Kaip sekėsi išreikšti savo mintis? Kokiomis temomis buvo lengviausia/sunkiausia kalbėtis? Ar buvo tokių situacijų kai norėjote pasisakyti, bet nepasisakėte? Kodėl?
11. **Kai reikia daryti grupines užduotis, kaip jums tai patinka?** Jei galite rinktis dirbti grupėje ar individualiai, ką pasirinktumėte ir kodėl?
12. **Kas jūsų supratimu yra kritinis mąstymas?** Ar manote, kad šių MO užsiėmimų ir mokytojų pamokų (kai taikome VMS) metu jis patobulėjo?
13. **Kas jums yra kūrybiškumas?** Ar manote, kad šių MO užsiėmimų ir mokytojų pamokų (kai taikome VMS) metu jis patobulėjo?
14. **Kas jums labiausiai įsiminė/padarė didžiausią įspūdį?**
15. **Kokie buvo didžiausi iššūkiai? Kas buvo sunkiausia?**