



Kauno technologijos universitetas

Socialinių, humanitarinių mokslų ir menų fakultetas

Vadybiniai pilietiškumo ugdymo veiksniai įgyvendinant iššūkius grįstą mokymąsi bendrojo ugdymo mokyklose

Baigiamasis magistro studijų projektas

Sandra Adomaitienė

Projekto autorė

Doc. dr. Jurgita Barynienė

Vadovė

Kaunas, 2026



Kauno technologijos universitetas

Socialinių, humanitarinių mokslų ir menų fakultetas

Vadybiniai pilietiškumo ugdymo veiksniai įgyvendinant iššūkius grįstą mokymąsi bendrojo ugdymo mokyklose

Baigiamasis magistro studijų projektas

Viešasis administravimas (6211LX040)

Sandra Adomaitienė

Projekto autorė

Doc. dr. Jurgita Barynienė

Vadovė

Prof. dr. Eglė Butkevičienė

Recenzentė

Kaunas, 2026



Kauno technologijos universitetas

Socialinių, humanitarinių mokslų ir menų fakultetas

Sandra Adomaitienė

**Vadybiniai pilietiškumo ugdymo veiksniai įgyvendinant
iššūkius grįstą mokymąsi bendrojo ugdymo mokyklose**

Akademinio sąžiningumo deklaracija

Patvirtinu, kad:

1. baigiamąjį projektą parengiau savarankiškai ir sąžiningai, nepažeisdama(s) kitų asmenų autoriaus ar kitų teisių, laikydamasi(s) Lietuvos Respublikos autorių teisių ir gretutinių teisių įstatymo nuostatų, Kauno technologijos universiteto (toliau – Universitetas) intelektinės nuosavybės valdymo ir perdavimo nuostatų bei Universiteto akademinės etikos kodekse nustatytų etikos reikalavimų;
2. baigiamajame projekte visi pateikti duomenys ir tyrimų rezultatai yra teisingi ir gauti teisėtai, nei viena šio projekto dalis nėra plagijuota nuo jokių spausdintinių ar elektroninių šaltinių, visos baigiamojo projekto tekste pateiktos citatos ir nuorodos yra nurodytos literatūros sąrašė;
3. įstatymų nenumatytų piniginių sumų už baigiamąjį projektą ar jo dalis niekam nesu mokėjęs (-usi);
4. suprantu, kad išaiškėjus nesąžiningumo ar kitų asmenų teisių pažeidimo faktui, man bus taikomos akademinės nuobaudos pagal Universitete galiojančią tvarką ir būsiu pašalinta(s) iš Universiteto, o baigiamasis projektas gali būti pateiktas Akademinės etikos ir procedūrų kontrolieriaus tarnybai nagrinėjant galimą akademinės etikos pažeidimą.

Sandra Adomaitienė

Patvirtinta elektroniniu būdu

Adomaitienė, Sandra. Vadybiniai pilietiškumo ugdymo veiksniai įgyvendinant iššūkiams grįstą mokymąsi bendrojo ugdymo mokyklose. Magistro studijų baigiamasis projektas / vadovė doc. dr. Jurgita Barynienė; Kauno technologijos universitetas, Socialinių, humanitarinių mokslų ir menų fakultetas.

Studijų kryptis ir sritis (studijų krypties grupė): 03S (L07).

Reikšminiai žodžiai: pilietiškumo ugdymas, iššūkiams grįstas mokymasis, vadybiniai veiksniai, bendrojo ugdymo mokykla, organizacinė kultūra.

Kaunas, 2026. 78 p.

Santrauka

Pilietiškumo ugdymas šiandienos kontekste tampa strategiškai reikšminga švietimo politikos sritimi, tačiau pilietinis įsitraukimas, pasitikėjimas valstybinėmis institucijomis ir aktyvus dalyvavimas išlieka fragmentiškas (Schulz ir kt., 2022). Tarptautinių organizacijų (OECD, 2025; ES Taryba, 2018) bei Lietuvos švietimo politikos dokumentuose (NŠA, 2022) pabrėžiama, kad kokybiškam pilietiškumo ugdymui reikalingas kompleksinis požiūris, apimantis vadybinius sprendimus, kurie padėtų plėtoti pilietiškumo ugdymą per inovatyvias edukacines priemones. Iššūkiams grįstas mokymasis, kurio metu mokiniai sprendžia autentiškas realios aplinkos problemas (Barynienė ir kt., 2023; Schutte ir kt., 2025), demonstruoja potencialą perkelti pilietiškumo ugdymą tik iš mokomojo dalyko į kasdienę demokratinio dalyvavimo praktiką. Tačiau tvarus pilietiškumo ugdymas įgyvendinant iššūkiams grįstą mokymąsi bendrojo ugdymo mokyklose priklauso nuo daugelio vadybinių veiksnių, kurie mokslinėje literatūroje vis dar nagrinėjami neseniai ir ne itin gausiai (Sliwka ir kt., 2024; Schutte ir kt., 2025). Suformuluota tyrimo problema – kokie vadybiniai veiksniai sudaro sąlygas pilietiškumo ugdymui įgyvendinant iššūkiams grįstą mokymąsi bendrojo ugdymo mokyklose? Tyrimo objektas yra vadybiniai pilietiškumo ugdymo veiksniai įgyvendinant iššūkiams grįstą mokymąsi. Projekto tikslas yra atskleisti vadybinius pilietiškumo ugdymo veiksnius įgyvendinant iššūkiams grįstą mokymąsi. Projekto tikslui pasiekti buvo suformuluoti trys uždaviniai: 1) pagrįsti pilietiškumo ugdymo įgyvendinant iššūkiams grįstą mokymąsi vadybinius veiksnius; 2) išanalizuoti dokumentus ir gerosios praktikos pavyzdžius, kuriuose įtvirtintos pilietiškumo ugdymo vadybinės prielaidos; 3) ištirti vadybinius pilietiškumo ugdymo veiksnius įgyvendinant iššūkiams grįstą mokymąsi bendrojo ugdymo mokyklose. Baigiamajame projekte taikyti keli tyrimo metodai. Tai mokslinės literatūros šaltinių analizė ir teorinis modeliavimas, leidę sukonstruoti vadybinių veiksnių teorinį modelį. Taip pat Europos Sąjungos ir Lietuvos švietimo norminių dokumentų turinio analizė, kontekstualiai apibūdinanti pilietiškumo ugdymą taikant inovatyvias edukacines priemones. Gerosios praktikos pavyzdžių lyginamoji analizė buvo skirta nagrinėti, su kokiais iššūkiams susiduria mokyklos Europos Sąjungoje, ugdydamos pilietiškumą įgyvendinant iššūkiams grįstą mokymąsi arba kitas edukacines priemones. Empirinis tyrimas buvo atliktas kokybinio pusiau struktūruoto interviu metodu, vėliau vykdoma surinktų empirinių duomenų dedukcinė kokybinė turinio analizė (Žydžiūnaitė ir Sabaliauskas, 2017). Tyrimo dalyviai atrinkti taikant tikslią kriterinę atranką su didžiausios įvairovės principu. Empiriniame tyrime dalyvavo septyni informantai (I1–I7). Informantai buvo mokyklos direktoriai, direktorių pavaduotojai ugdymui bei mokytojai praktikai. Projektą sudaro įvadas, trys dėstymo skyriai, išvados, rekomendacijos, literatūros ir informacijos šaltinių sąrašai bei priedai. Pirmajame skyriuje pateikiama kritinė mokslinės literatūros analizė ir konstruojamas vadybinių pilietiškumo ugdymo veiksnių įgyvendinant iššūkiams grįstą

mokymąsi teorinis modelis. Antrajame skyriuje analizuojami Europos Sąjungos ir Lietuvos norminiai dokumentai bei Suomijos, Nyderlandų ir Austrijos gerosios praktikos pavyzdžiai. Trečiajame skyriuje aprašoma empirinio tyrimo metodologija ir pateikiama interviu duomenų kokybinė turinio analizė. Projektas baigiamas išvadomis ir rekomendacijomis Lietuvos Respublikos švietimo, mokslo ir sporto ministerijai, Lietuvos bendrojo ugdymo mokykloms bei Lietuvos bendrojo ugdymo mokyklų mokytojams. Atlikus mokslinės literatūros analizę, sukonstruotas teorinis modelis, kuriame vadybiniai veiksniai grupuojami į penkias tarpusavyje sąveikaujančių sąlygų grupes: strateginius, organizacinės kultūros, struktūrinius, išorinių sąveikų bei profesinio tobulėjimo. Norminių dokumentų ir gerosios praktikos pavyzdžių analizė atskleidė, kad Europos Sąjungos lygmeniu vadybinės prielaidos konceptualizuojamos nuosekliai, tačiau nacionaliniu lygmeniu fragmentiškai. Empirinė kokybinė turinio analizė patvirtino penkių teoriniame modelyje sukonstruotų vadybinių pilietiškumo veiksnių grupių aktualumą Lietuvos kontekste, tačiau atskleidė jų netolygumą. Šis netolygumas pasireiškia tuo, kad dalyje mokyklų vadybinės prielaidos veikia kaip tarpusavyje susijusių sprendimų sistema, o kitose kaip pavienės, nuo individualių iniciatyvų priklausančios praktikos. Išryškėjo daugialypis pilietiškumo ugdymo suvokimas. Pirma, kaip strategiškai mokyklos dokumentuose įtvirtintas prioritetas ir antra, kaip „natūraliai vykstantis procesas“, neturintis nuoseklaus vadybinio palaikymo. Tyrimas patikslino teorinį modelį keliomis išvalgomis. Išryškėjo mokyklų vadovų profesinio tobulėjimo poreikis pilietiškumo ugdymo ir inovatyvių edukacinių priemonių vadybos srityje bei stiprybėmis grįsto mokytojų profesinio tobulėjimo modelio potencialas, grindžiamas mokytojų stiprybių atpažinimu ir vidinių mokyklos „ambasadorių“ komandų plėtojimu. Baigiamajame projekte buvo suformuluotos rekomendacijos Lietuvos Švietimo, mokslo ir sporto ministerijai, Lietuvos bendrojo ugdymo mokykloms bei Lietuvos bendrojo ugdymo mokytojams. Projektas baigiamas naudotos mokslinės literatūros ir informacijų šaltinių sąrašais.

Adomaitienė, Sandra. Managerial Factors of Citizenship Education in the Implementation of Challenge-based Learning in General Education Schools. Master's Final Degree Project / supervisor assoc. prof. dr. Jurgita Barynienė; Faculty of Social Sciences, Arts and Humanities, Kaunas University of Technology.

Study field and area (study field group): 03S (L07).

Keywords: citizenship education, challenge-based learning, managerial factors, general education school, organizational culture.

Kaunas, 2026. 78 p.

Summary

Citizenship education is becoming a strategically significant area of education policy in today's context; however, civic engagement, trust in state institutions, and active participation remain fragmented (Schulz et al., 2022). Documents issued by international organizations' (OECD, 2025; EU Council, 2018) as well as Lithuanian education policy documents (NŠA, 2022) emphasize that high-quality citizenship education requires a comprehensive approach encompassing managerial decisions that would help advance citizenship education through innovative educational approaches. Challenge-based learning, during which students solve authentic real-world problems (Barynienė et al., 2023; Schutte et al., 2025), demonstrates the potential to move citizenship education beyond a mere school subject and into the everyday practice of democratic participation. However, the sustainable implementation of challenge-based learning in general education schools depends on numerous managerial factors that have only recently – and not extensively – been examined in the scholarly literature (Sliwka et al., 2024; Schutte et al., 2025). The research problem is formulated as follows: what managerial factors create the conditions for citizenship education when challenge-based learning is implemented in general education schools? The object of research is the managerial factors of citizenship education in the implementation of challenge-based learning. The aim of the project is to reveal the managerial factors of citizenship education in the implementation of challenge-based learning. To achieve this aim, three objectives were formulated: 1) to substantiate the managerial factors of citizenship education in the implementation of challenge-based learning; 2) to analyze documents and good practice examples in which the managerial preconditions of citizenship education are established; 3) to investigate the managerial factors of citizenship education in the implementation of challenge-based learning in general education schools. Several research methods were applied in the final project. These include the analysis of scholarly literature sources and theoretical modelling, which enabled the construction of a theoretical model of managerial factors. Content analysis of European Union and Lithuanian education normative documents was also conducted to characterize citizenship education through innovative educational approaches in its policy context. A comparative analysis of good practice examples was undertaken to examine the challenges that schools in the European Union encounter when fostering citizenship through the implementation of challenge-based learning or other educational approaches. The empirical research was carried out using the qualitative semi-structured interview method, followed by deductive qualitative content analysis of the collected empirical data (Žydzūnaitė and Sabaliauskas, 2017). Research participants were selected through purposive criterion sampling guided by the maximum variation principle. Seven informants (I1–I7) participated in the empirical research. The informants were school principals, deputy principals for education, and practicing teachers. The project consists

of an introduction, three main chapters, conclusions, recommendations, lists of literature and information sources, and appendices. The first chapter presents a critical analysis of scholarly literature and constructs a theoretical model of the managerial factors of citizenship education in the implementation of challenge-based learning. The second chapter analyses European Union and Lithuanian normative documents as well as good practice examples from Finland, the Netherlands, and Austria. The third chapter describes the empirical research methodology and presents the qualitative content analysis of the interview data. The project concludes with conclusions and recommendations addressed to two groups of stakeholders: the Ministry of Education, Science, and Sport of the Republic of Lithuania, and Lithuanian general education schools together with their teachers. Following the analysis of scholarly literature, a theoretical model was constructed in which managerial factors are grouped into five interrelated condition groups: strategic, organizational culture, external interactions, structural and professional development. The analysis of normative documents and good practice examples revealed that at the European Union level the managerial preconditions are conceptualized consistently, whereas at the national level they are conceptualized fragmentarily. The empirical qualitative content analysis confirmed the relevance of the five groups of managerial citizenship education factors constructed in the theoretical model within the Lithuanian context yet revealed their unevenness. This unevenness is manifested in the fact that in some schools the managerial preconditions operate as a system of interrelated decisions, while in others they appear as isolated practices dependent on individual initiatives. A dual perception of citizenship education emerged: first, as a priority goal strategically established in school documents; and second, as a "naturally occurring process" lacking consistent managerial support. The research refined the theoretical model with two insights. It revealed the need for professional development of school leaders in managing citizenship education and innovative educational approaches, as well as the potential of a strengths-based teacher professional development model grounded in the recognition of teachers' strengths and the cultivation of internal school „ambassador“ teams. The final project formulated recommendations for the Lithuanian Ministry of Education, Science and Sports, Lithuanian general education schools and Lithuanian general education teachers. The project concludes with lists of used scientific literature and information sources.

Turinys

Lentelių sąrašas	9
Paveikslų sąrašas	10
Terminų sąrašas.....	11
Įvadas.....	12
1. Pilietiškumo ugdymo įgyvendinant iššūkiams grįstą mokymąsi vadybinių veiksmų teorinis pagrindas.....	15
1.1. Pilietiškumo ugdymo samprata bendrojo ugdymo mokykloje.....	15
1.2. Iššūkiams grįsto mokymosi samprata ir edukacinis potencialas pilietiškumui stiprinti.....	21
1.3. Vadybiniai veiksniai pilietiškumo ugdymui taikant iššūkiams grįstą mokymąsi	25
2. Pilietiškumo ugdymo vadybinių prielaidų Europos Sąjungoje ir Lietuvoje konteksto analizė	33
2.1. Pilietiškumo ugdymo vadybinių prielaidų Europos Sąjungoje ir Lietuvoje normatyvinių dokumentų analizė.....	33
2.2. Pilietiškumo ugdymo gerųjų praktikos pavyzdžių analizė Europos Sąjungos šalyse	40
3. Vadybinių pilietiškumo ugdymo veiksmų įgyvendinant iššūkiams grįstą mokymąsi bendrojo ugdymo mokyklose tyrimas.....	45
3.1. Tyrimo metodika	45
3.2. Empirinio tyrimo duomenų analizė ir rezultatų apibendrinimas	51
Išvados	67
Rekomendacijos.....	69
Literatūros sąrašas	71
Informacijos šaltinių sąrašas	76
Priedai.....	79
1 priedas. Interviu klausimynas	79

Lentelių sąrašas

1 lentelė. Pilietiškumo sampratų palyginimas skirtinguose moksliniuose darbuose.....	16
2 lentelė. ES norminių dokumentų vadybinių prielaidų suvestinė	36
3 lentelė. Lietuvos norminių dokumentų vadybinių prielaidų suvestinė.....	38
4 lentelė. Lyginamoji ES ir Lietuvos norminių dokumentų vadybinių prielaidų suvestinė	39
5 lentelė. Suomijos, Nyderlandų ir Austrijos praktiniai pavyzdžiai.....	40
6 lentelė. Informantų kodavimas ir jų charakteristikos	47
7 lentelė. Interviu klausimyno struktūra ir klausimų sąsajos su teorinėmis kategorijomis	48
8 lentelė. Strateginių vadybinių veiksmų subkategorijos ir empirinė raiška.....	51
9 lentelė. Organizacinės kultūros vadybinių veiksmų subkategorijos ir empirinė raiška	54
10 lentelė. Struktūrinių vadybinių veiksmų subkategorijos ir empirinė raiška	57
11 lentelė. Išorinių sąveikų vadybinių veiksmų subkategorijos ir empirinė raiška.....	61
12 lentelė. Profesinio tobulėjimo vadybinių veiksmų subkategorijos ir empirinė raiška.....	63

Paveikslų sąrašas

1 pav. Pilietiškumo vertybės ir įgūdžiai	15
2 pav. Iššūkiams grįsto mokymosi etapai	23
3 pav. Iššūkiams grįstu mokymusi ugdomos pilietiškumo kompetencijos	25
4 pav. Teorinis modelis: vadybiniai veiksniai, iššūkiams grįstas mokymasis ir pilietiškumo ugdymas	31
5 pav. Tęstinio profesinio tobulėjimo veiklos mokyklų vadovams pilietiškumo ugdymo srityje, 2016-2017 m.	34
6 pav. Tęstinio profesinio tobulėjimo veiklos mokytojams pilietiškumo ugdymo srityje, 2016-2017 m.	35
7 pav. Tyrimo logikos schema.....	45

Terminų sąrašas

Terminai:

Bendrojo ugdymo mokykla – švietimo įstaiga, vykdanči pradinio, pagrindinio ir (ar) vidurinio ugdymo programas, apimanči visus jaunos piliečius nepriklausomai nuo jų socialinės padėties ir sudaranči prielaidas sistemingam pilietiškumo ugdymui nuo ankstyvojo amžiaus iki pilnametystės (LR Švietimo įstatymas, 2011).

Demokratinė mokyklos kultūra – sąmoningai mokyklos vadovų kuriama ir palaikoma aplinka, kurioje sudaromos realios sąlygos mokinių dalyvavimui, atviroms diskusijoms, kritinei refleksijai ir bendram sprendimų priėmimui, užtikrinant, kad pilietiškumo ugdymas būtų autentiškas (Tzankova ir kt., 2022; Bartlett ir Schugurensky, 2023).

Iššūkiams grįstas mokymasis – į besimokantįjį orientuota, patyriminiu ugdymu grindžiama metodologija, kurios metu mokiniai įsitraukia į autentiškų, socialiai reikšmingų problemų atpažinimą, tyrinėjimą ir sprendimų kūrimą, pasitelkdam bendradarbiavimą, kritinius mąstymo įgūdžius ir turimus išteklius (Nichols ir Cator, 2008; Gallagher ir Savage, 2020).

Pilietiškumo ugdymas – daugialypis procesas, apimantis žinių, vertybinių nuostatų ir gebėjimų ugdymą bei mokinių dalyvavimą demokratinėje mokyklos bendruomenės praktikoje, plėtojamas per pažinimo, patirtinę ir demokratinę dimensijas (Schulz ir kt., 2023; Joris ir kt., 2022; Fioretti ir Cabral, 2023).

Vadybiniai veiksniai – mokyklos vadovybės sprendimų visuma, apimanči penkias tarpusavyje susijusias grupes: strateginius, organizacinės kultūros, struktūrinius, išorinių sąveikų ir profesinio tobulėjimo veiksnius, kurie padeda ugdyti pilietiškumą įgyvendinant iššūkiams grįstą mokymąsi.

Įvadas

Temos aktualumas. Šiuolaikinėse demokratiškose valstybėse pilietiškumo ugdymas įgauna strateginę reikšmę, nes nepasitikėjimas valdžios institucijomis, pilietinio ištraukimo stoka kelia grėsmę šių demokratiškų valstybių stabilumui (Kiess ir kt., 2021). Taip pat tyrimai rodo, kad socialinė nelygybė, pastebima politiniame piliečių ištraukime, gali būti iš dalies naikinama tikslingai ugdant pilietiškumą mokykloje (Donbavand ir Hoskins, 2021). Mokykla, būdama viena iš nedaugelio institucijų, galinčių sistemingai pasiekti visus jaunus piliečius nepriklausomai nuo jų socialinės padėties, gali formuoti aktyvių piliečių kompetencijas. Aktyvūs piliečiai, kurie turi reikalingų pilietiškumo kompetencijų, anot Ekonominio bendradarbiavimo ir plėtros organizacijos (OECD, 2025), yra „neatsiejami nuo platesnių viešojo valdymo ir socialinės įtraukties tikslų“.

Dažniausiai pilietiškumo ugdymas pradamas mokyklose ir tai yra įtvirtinta įvairiuose nacionaliniuose dokumentuose. Tačiau Tarptautinės švietimo pasiekimų vertinimo asociacijos (IEA) duomenimis, jaunuolių politinis ištraukimas, pasitikėjimas valstybės institucijomis ir pilietinės dalyvavimo patirtys išlieka nepakankamos bendrojo ugdymo mokyklose (Schulz ir kt., 2022).

Nustatyta, kad pilietiškumo ugdymo mokyklų praktinės patirtys yra itin kontekstualizuotos ir skiriasi (Schulz ir kt., 2022). Remiantis tuo, galima teigti kad mokykloms nepakanka programinių nuostatų kokybiškam pilietiškumo ugdymui užtikrinti ir reikalingas platesnis, kompleksinis požiūris, apimantis vadybinius sprendimus, kurie būtų orientuoti į mokyklos, kaip visos bendruomenės, svarbą stiprinant pilietiškumo ugdymą. Dar daugiau, Europos Ekonominio bendradarbiavimo ir plėtros organizacijos (OECD) apžvalgoje akcentuojama, kad pilietiškumui ugdyti ir jam įgyvendinti stinga nuolatinės stebėsenos ir vertinimo (Borhan, 2025), nes tik į pažinimo kompetenciją koncentruotas pilietiškumo ugdymas neduoda laukiamų rezultatų. Būtent todėl rekomenduojama pilietiškumą ugdyti realiomis, įtraukiančiomis praktikomis ir inovatyviomis metodikomis (Borhan, 2025).

Lietuvoje pilietiškumo pagrindų bendrosios programos įpareigoja mokyklas ugdyti mokinių gebėjimą kritiškai vertinti informaciją, suvokti teises bei pareigas ir atsakingai veikti bendruomenėje (NŠA, 2022). Šios programinės nuostatos turėtų būti įgyvendinamos mokyklos organizacinių sprendimų visuma tam, kad mokyklos bendruomenė ugdytų suvokimą apie pilietiškumą kaip kasdienę praktiką (Karadimou ir Tsioumis, 2021). Mokslinės literatūros studijose pabrėžiama, kad mokyklos, ypač vadybinės dalies, lyderystės įtaka pilietinio ugdymo kokybei yra didelė, o vadovų vaidmuo yra lemiamas, kad pilietiškumo ugdymas būtų visos mokyklos kultūros dalis.

Šiame kontekste reikia nuolat ieškoti naujų būdų, kurie stiprintų pilietiškumo ugdymą mokyklose. Pastaruoju metu vis daugiau diskutuojama apie iššūkiams grįsto mokymosi metodą kaip pedagoginę kryptį, kurio esminis tikslas – „realiu laiku realioje aplinkoje spręsti egzistuojančius iššūkius“ (Barynienė ir kt., 2023). Diskusijos persikelia ir į realias praktikas mokyklose, kuriose akcentuojamas iššūkiams grįsto mokymosi diegimas, o jo centre – mokiniai bei jų aktyvus ištraukimas (Schutte ir kt., 2025). Pilietiškumui reikalingų kompetencijų – dalykinių žinių susiejimo, kritinio mąstymo, aktyvaus veikimo, bendradarbiavimo su išorės partneriais, gebėjimo formuluoti problemas, sampratos apie tvarų vystymąsi – suteikia iššūkiams grįstas mokymasis (Sposab ir Rieckmann, 2024; Rådberg, 2020; Schutte ir kt., 2025). Todėl iššūkiams grįstas mokymasis gali tapti vienu iš inovatyvių ir veiksmingų mechanizmų ugdant pilietiškumą mokyklose.

Tam, kad pilietiškumas bei jo įgyvendinimo mechanizmas – iššūkiams grįstas mokymasis – būtų aktyviai įgyvendinama praktika, reikalingos vadybinės prielaidos. Karadimou ir Tsioumis (2021)

teigia, kad mokyklos vadovo, kaip lyderio, vaidmuo yra esminis – kuo glaudžiau vadovas bendradarbiauja su mokytojais, suinteresuotomis šalimis ir išorės partneriais, tuo labiau mokytojai suvokia pilietiškumo ugdymą kaip svarbią ugdymo dalį ir integruoja ją į kasdienę savo veiklą. Tai patvirtina ir Tejeiro (2024), akcentuodamas, kad pasidalytoji lyderystė sudaro sąlygas inovatyviems metodams nuosekliai įsitvirtinti mokyklos ugdymo turinyje. Dar daugiau, jei mokyklos vadovas įtraukia mokinius į realius mokyklos valdymo iššūkius, jis tiesiogiai ugdo pilietiškumo kompetencijas ir ruošia mokinius tapti aktyviais visuomenės nariais (Flores ir kt., 2024). Iššūkiams grįstas mokymasis reikalauja realių iššūkių, todėl svarbu, kad mokyklos administracija kurtų ir palaikytų nuolatinius ryšius su išoriniais partneriais bei tinkamai paskirstytų institucinius išteklius (Nizamis ir kt., 2026). Schutte ir kt. (2025) teigia, kad mokyklos administracijos vertybinė pozicija, kuri glaudžiai susijusi su pilietiškumu, taip pat yra neatsiejama vadybinių veiksnių dalis, nes pilietiškumo ugdymas yra mokyklos, kaip viešosios vertės kūrėjos, prioritetinė sritis nūdienos pasaulyje.

Temos naujumas. Nemaža dalis tyrimų, kuriuose analizuojamas pilietiškumo ugdymo įgyvendinimas mokykloje, siejasi su pedagoginiais bei didaktiniais aspektais, taip pat su mokymo strategijomis, ugdymo ištekliais ir mokytojų pilietiškumo samprata (Pérez-Rodríguez ir kt., 2024). Taip pat dauguma mokslinių šaltinių iššūkiams grįstą mokymąsi, pilietiškumo ugdymą bei mokyklos valdymo įtaką ugdymo procesams nagrinėja kaip atskirus konceptus. Tačiau, norint išsiaiškinti, kaip šie trys konceptai yra glaudžiai susiję, reikalingi išsamesni tyrimai. Tai patvirtina ir Jungtinėse Amerikos Valstijose (JAV) atlikta sisteminė dešimtmečio apžvalga, kurioje teigiama, kad reikia išsamesnių tyrimų, kurie nagrinėtų kaip mokyklos vadybos mechanizmas galėtų užtikrinti realią įgyvendinimo praktiką (Fitzgerald ir kt., 2021). Paminima, kad mokslinėje literatūroje gausu straipsnių apie iššūkiams grįsto mokymosi pritaikymą aukštojo mokslo įstaigoje, tačiau, kaip teigia Schutte ir kt. (2025), mažai žinoma, kaip iššūkiams grįsto mokymosi įgyvendinimas vyksta bendrojo ugdymo mokyklose. Pavyzdžiui, Karadimou ir Tsioumis (2021) bei Fioretti ir Cabral (2023) labiau akcentuoja mokyklos vadovo lyderystės stiliaus ir pilietiškumo ugdymo sąsajas, tačiau trūksta tyrimų, kokiais būdais mokyklos administracija gali padėti diegti naujus metodus, tokius kaip iššūkiams grįstas mokymasis. Lietuvos kontekste tyrėjai, analizuodami pilietiškumo ugdymą bei kompetencijų stiprinimą labiau akcentuoja pedagoginius principus. Saulėnienė ir Trepekaitė (2023) teigia, kad ugdymo procesas turi būti įtraukiantis, įdomus, o veiklos turėtų padėti tokiu būdu, kad vaikai galėtų ugdyti dėmesingumą, tuo pačiu perimdami demokratines vertybes. Anot Long'o (2018), hierarchinis mokyklos administracijos vaidmuo riboja mokinių įsitraukimą ir dalyvavimą pilietiškoje veikloje, o demokratinė, pasidalytoji mokyklos administracijos lyderystė įgalina tvaresnes demokratines praktikas mokykloje. Iššūkiams grįstas mokymasis, kaip metodas, gali paskatinti mokinius veikti kaip aktyvius piliečius, todėl reikalingas sisteminis tyrimas, padėsiantis išsiaiškinti šio metodo taikymui mokyklose pilietiškumui ugdyti reikalingus vadybinius veiksnius. Trūkstant tyrimų apie iššūkiams grįsto mokymosi metodo pritaikomumą, nuoseklų įgyvendinimą bendrojo ugdymo mokyklose šis darbas siekia iš dalies užpildyti šią spragą, atkreipiant dėmesį į mokyklos, kaip viešosios institucijos, galią ugdyti pilietiškumą praktine prieiga.

Tyrimo problema. Kokie vadybiniai veiksniai sudaro sąlygas pilietiškumo ugdymui įgyvendinant iššūkiams grįstą mokymąsi bendrojo ugdymo mokyklose?

Tyrimo objektas – vadybiniai pilietiškumo ugdymo veiksniai įgyvendinant iššūkiams grįstą mokymąsi.

Projekto tikslas – atskleisti vadybinius pilietiškumo ugdymo veiksmus įgyvendinant iššūkius grįstą mokymąsi.

Projekto uždaviniai:

1. pagrįsti pilietiškumo ugdymo įgyvendinant iššūkius grįstą mokymąsi vadybinius veiksmus;
2. išanalizuoti dokumentus ir gerosios praktikos pavyzdžius, kuriuose įtvirtintos pilietiškumo ugdymo vadybinės prielaidos Europos Sąjungos ir Lietuvos kontekste;
3. ištirti vadybinius pilietiškumo ugdymo veiksmus įgyvendinant iššūkius grįstą mokymąsi bendrojo ugdymo mokyklose.

Tyrimo metodai: Rengiant baigiamąjį projektą, buvo naudoti šie tyrimo metodai: mokslinės literatūros šaltinių analizė, teorinio modelio kūrimas, Europos Sąjungos ir Lietuvos norminių dokumentų turinio analizė, Europos Sąjungos šalių gerųjų praktikos pavyzdžių turinio analizė įgyvendinant iššūkius grįstą mokymąsi pilietiškumo veiklų kontekste, kokybinio tyrimo pusiau struktūruoto interviu metodas bei gautų duomenų turinio analizė. Mokslinės literatūros šaltinių analizė taikyta pirmojo projekto etapo metu, nagrinėjant pilietiškumo stiprinimo mokykloje vadybines prielaidas, identifikuojant sąsajas su iššūkius grįstu mokymusi. Europos Sąjungos norminių dokumentų turinio analizė taikyta antrajame projekto etape siekiant apibrėžti, kokias vadybines sąlygas mokykla sudaro inovacijų, tokių kaip iššūkius grįstas mokymasis, diegimui pilietiškumui stiprinti; šiame etape, siekiant pagrįsti pilietiškumo ugdymo reikšmę bendrojo ugdymo mokyklose bei patvirtinti teoriniame modelyje sukonstruotus vadybinius veiksmus, buvo atlikta Europos Sąjungos ir Lietuvos norminių dokumentų turinio analizė. Empirinio tyrimo metu, pasirinkus kokybinio tyrimo metodiką, pusiau struktūruoto interviu principą, buvo atlikti interviu su mokyklos valdymo ir iššūkius grįsto mokymosi (ar panašaus metodo) įgyvendinimo proceso dalyviais, siekiant atskleisti vadybinius veiksmus, kurie įgalina ar riboja iššūkius grįstą mokymosi taikymą pilietiškumui ugdyti. Trečiajame etape pagal parengtą tyrimo metodiką, buvo atliekamas vadybinių pilietiškumo ugdymo veiksmų įgyvendinant iššūkius grįstą mokymąsi Lietuvos bendrojo ugdymo mokyklose, tyrimas.

Projekto struktūra. Šį darbą sudaro įvadas, trys dėstymo skyriai, išvados bei rekomendacijos, literatūros ir šaltinių sąrašas, priedai. Pirmajame skyriuje pateikiama kritinė mokslinės literatūros apžvalga, kurioje analizuojamas pilietiškumo stiprinimo mokykloje vadybinės prielaidos. Antrajame skyriuje atlikta dokumentų ir gerųjų patirčių analizė, siekiant atskleisti, kokiomis sąlygomis yra įgyvendinamas pilietiškumo ugdymas mokykloje taikant iššūkius grįstą mokymąsi. Trečiajame skyriuje pristatomas empirinis tyrimas: aprašyta tyrimo metodologija, imties sudarymo logika, duomenų rinkimo ir analizės etapai, pateikti ir aptarti gauti rezultatai. Projekto pabaigoje pateikiamos išvados ir rekomendacijos.

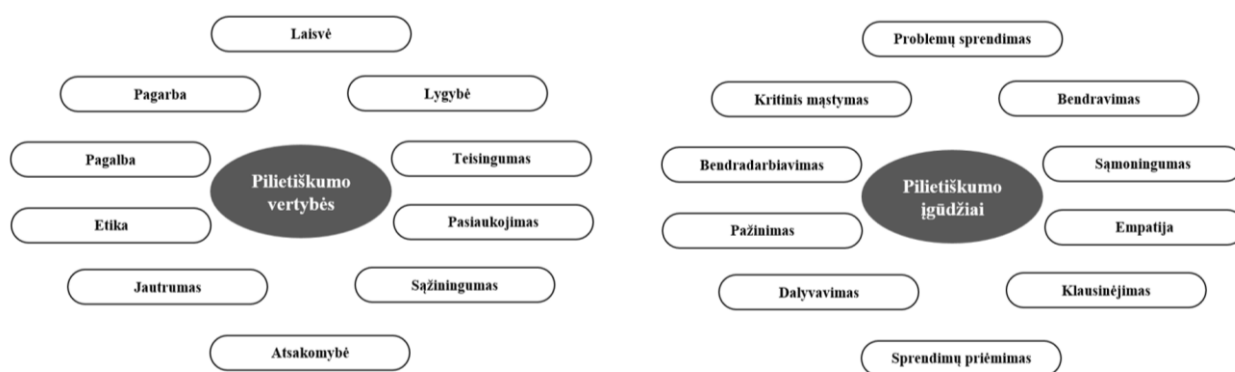
Projektą sudaro 80 puslapių (su priedais), 12 lentelių, 7 paveikslai, 1 priedas. Panaudota 71 mokslinės literatūros šaltinių ir 28 informacijos šaltiniai.

1. Pilietiškumo ugdymo įgyvendinant iššūkiais grįstą mokymąsi vadybinių veiksmų teorinis pagrindas

Pilietiškumas švietimo sistemoje yra svarbi šiuolaikinio ugdymo dalis, nes mokykla atlieka reikšmingą vaidmenį formuojant visos bendruomenės vertybines nuostatas, pilietinę atsakomybę bei santykį su visuomene. Mokykla padeda formuoti asmens identitetui, įgalina veikti atsakingai, dalyvauti bendruomenės gyvenime, prisidėti prie demokratinės visuomenės stiprinimo ugdydama pilietiškumą ir kaip kompetenciją, ir kaip dalyvavimo valstybės gyvenime principą. Šiame skyriuje, konstruojamas teorinis pagrindas tyrimo objektui – vadybiniam pilietiškumo ugdymo veiksmams, įgalinantiems taikyti iššūkiais grįstą mokymąsi bendrojo ugdymo mokyklose. Siekiant atskleisti vadybinius veiksmus, pirmame poskyryje apibrėžiama pilietiškumo samprata ir jos komponentai, išryškinant, kaip pilietiškumą interpretuoja pagrindiniai mokyklos dalyviai. Antrajame poskyryje analizuojama iššūkiais grįsto mokymosi samprata ir jo edukacinis potencialas pilietiškumo ugdymui. Trečiajame poskyryje identifikuojami vadybiniai veiksniai, kurie sudaro prielaidas iššūkiais grįsto mokymosi diegimui pilietiškumo ugdymo kontekste.

1.1. Pilietiškumo ugdymo samprata bendrojo ugdymo mokykloje

Mokslinėje literatūroje sunku rasti unifikuotą pilietiškumo sampratą. Dažniausiai pilietiškumas yra suvokiamas per formalių asmens teisių ir pareigų prizmę, tačiau šiuolaikinėje švietimo sistemoje ši samprata plečiasi ir apima ne tik pilietines žinias, bet ir vertybines nuostatas, kritinį mąstymą, gebėjimą bendradarbiauti, dalyvauti viešajame gyvenime bei prisiimti atsakomybę už bendruomenę. Juo labiau, kad švietimo sistemos kontekste pilietiškumas, kaip rodo mokslininkų darbai (Gökçinar ir Dere, 2023), dažnai apibrėžiamas skirtingai, nes priklauso nuo konteksto, kuriame yra tyrinėjimas, todėl kinta ir pilietiškumo samprata (žr. 1 lent.). Todėl šiame darbe pilietiškumo ugdymo samprata aiškinama kaip daugialypė konstrukcija, savyje talpinanti pažinimo, patirtinę ir demokratinę dimensijas. Ši samprata leidžia pilietiškumą švietimo sistemoje analizuoti kaip mokyklos aplinkoje ugdomą ir patiriamą santykį su demokratinio gyvenimu. Švietimo sistema demokratinis gyvenimo principus stengiasi įdiegti per pilietiškumo ugdymą. Gökçinar'as ir Dere (2023) pateikia išsamų pilietiškos asmenybės vertybių bei įgūdžių sąrašą (žr. 1 pav.), kuriuo dažnai vadovaujasi mokyklos, ugdydamos pilietiškumą. Tačiau svarbu pabrėžti, kad vertybių ir įgūdžių įvardijimas neužtikrina kokybiško pilietiškumo ugdymo. Tam reikalinga įgalinanti aplinka, turinti potencialą, kurioje gali vykti pilietinis dalyvavimas bei įsitraukimas.



1 pav. Pilietiško vertybės ir įgūdžiai (parengta autorės, remiantis Gökçinar ir Dere, 2023)

Pilietiškumo ugdymas formuojamas žinių, nuostatų ir vertybių kontekste, o šis kontekstas gali būti tiek formalus, tiek neformalus (Schulz ir kt., 2023). Bendrojo ugdymo mokykla turi potencialą tapti idealia vieta pilietiškumo ugdymui ir demokratijos principų praktiškam įgyvendinimui (Joris ir Agirdag, 2019), nes moksleiviai nuo ankstyvojo ugdymo iki pilnametystės mokykloje susiduria su pilietiškumo raiška – formaliajame ir neformaliajame ugdyme, atlikdami socialines – pilietines veiklas, dalyvaudami įvairiuose bendruomenės ir tarptautiniuose projektuose. Mokykloje formalus pilietiškumo ugdymas suteikia tam tikrų žinių, dalį įgūdžių, tačiau mokykloje vykstantys procesai gali būti ir neformalaus pilietiškumo ugdymo prielaida.

Mokykla, kaip organizacinė sistema, formaliai perteikdama žinias turi galimybę kurti aplinką, skatinančią pilietinį aktyvumą per savo organizacinę kultūrą, valdymo praktiką, mokyklos aplinkos kultūrinį klimatą. Šiuolaikinės viešojo administravimo teorijos, kaip, pavyzdžiui, naujosios viešosios tarnybos (*angl. New Public Service*), pilietiškumą akcentuoja kaip kintančią kompetenciją, kuri apima aktyvų dalyvavimą viešojo gyvenimo procesuose, vertybinį įsipareigojimą demokratijai ir bendradarbiavimą kuriant viešąją vertę (Denhardt ir Denhardt, 2015). Tai patvirtina Joris ir bendraautorių (2022) atliktas tyrimas, kuris nustatė, kad vyraujanti pilietiškumo ugdymo koncepcija remiasi „pilietiškumo kaip kompetencijos“ samprata. Tačiau analizuotuose moksliniuose darbuose akcentuojama, kad kompetencijomis grįstas požiūris gali būti per siauras, nes orientuojasi į individualias kompetencijas, o giliau neanalizuojama realaus įsitraukimo ir nuoseklaus bendradarbiavimo reikšmė.

1 lentelė. Pilietiškumo sampratų palyginimas skirtinguose moksliniuose darbuose (parengta autorės remiantis mokslinės literatūros analize, 2026)

Autoriai	Kontekstualus pilietiškumo apibrėžimas	Esminiai pilietiškumo elementai	Konceptuali perspektyva	Aktualumas tyrimo objektui
Schulz ir kt. (2023)	Pilietiškumo ugdymas vyksta žinių, nuostatų ir vertybių erdvėje (formalioje ir neformalioje).	Žinios, nuostatos, vertybės; formaliojo ir neformaliojo ugdymo sąveika.	Edukacinė-empirinė; remiasi tarptautinio ICCS tyrimo duomenimis.	Pagrindžia, kad vien formalus pilietiškumo turinio perteikimas negarantuoja gilesnio suvokimo, tačiau iššūkiams grįstas mokymasis gali užpildyti šią spragą.
Denhardt ir Denhardt (2015)	Pilietiškumas kaip kintanti kompetencija, apimanti dalyvavimą viešojo gyvenimo procesuose, vertybinį įsipareigojimą demokratijai ir bendradarbiavimą kuriant viešąją vertę.	Aktyvus dalyvavimas, viešoji vertė, demokratinis įsipareigojimas, bendradarbiavimas.	Naujoji viešoji tarnyba (<i>angl. New Public Service</i>); viešojo administravimo teorija.	Tiesiogiai susieja pilietiškumą su viešuoju administravimu – mokykla kaip viešoji organizacija kuria viešąją vertę per pilietiškumo ugdymą.
Joris ir kt. (2022)	Pilietiškumas kaip kompetencija, apimanti priklausymą bendruomenei bei gebėjimą veikti viešojoje erdvėje.	Priklausymas bendruomenei, veikimas viešojoje erdvėje; kritika individualistiniams požiūriui.	Kritinė-kompetencijų; kvestionuoja instrumentinį supratimą.	Pagrindžia, kodėl mokykloje reikia realaus bendradarbiavimo galimybių. Tai iššūkiams grįsto mokymosi vienas esminių elementų.
Fioretti ir Cabral (2023)	Pilietiškumas kaip visuminė mokyklos praktika (Whole-	Demokratinių principų	Visuminė mokyklos	Tiesiogiai atitinka tyrimo problematiką: vadovų

Autoriai	Kontekstualus pilietiškumo apibrėžimas	Esminiai pilietiškumo elementai	Konceptuali perspektyva	Aktualumas tyrimo objektui
Fioretti ir Cabral (2023)	School Approach), integruojanti demokratinus principus į mokymą, bendruomenės bendradarbiavimą ir mokyklos valdymą.	integracija, bendruomenės bendradarbiavimas, mokyklos valdymas, mokinių dalyvavimas.	prieiga (angl. Whole-School Approach); demokratinė-vadybinė	vaidmuo kuriant demokratinę mokyklos kultūrą kaip iššūkiams grįsto mokymosi pagrindą.
Karadimou ir Tsioumis (2021)	Pilietiškumas kaip aktyvus veikimas, kurį palaiko aktyvūs mokymo metodai ir demokratinis mokyklos klimatas.	Aktyvūs mokymo metodai, demokratinis klimatas, dalyvavimas, bendradarbiavimas.	Empirinė-procesinė; akcentuoja sąsają tarp ugdymo metodų ir sampratos.	Tiesiogiai pagrindžia iššūkiams grįsto mokymosi, potencialą formuoti platesnę pilietiškumo sampratą.
Alscher ir kt. (2022)	Pilietiškumas mokinių akimis tai kompetencijos, domėjimasis politika, motyvacija, teigiamas požiūris ir valia veikti.	Kompetencijos, domėjimasis politika, motyvacija, požiūris, valia.	Kompetencijų; orientuota į individualų mokinių lygmenį.	Atskleidžia kompetencijų požiūrio ribas – neįvertina praktinės mokyklos aplinkos, kurioje šios kompetencijos galėtų būti taikomos.
Albanesi ir kt. (2023)	Dalyvavimas pilietiškumo veiklose stiprina atsakomybę, kritinį mąstymą ir formuoja platesnes nuostatas, įskaitant pasitikėjimą institucijomis.	Dalyvavimas, atsakomybė, kritinis mąstymas, pasitikėjimas institucijomis.	Patirtinė-dalyvaujamoji; pagrįsta empiriniais duomenimis.	Tiesiogiai pagrindžia iššūkiams grįsto mokymosi logiką: realus dalyvavimas formuoja gilesnį pilietiškumo supratimą.
Tzankova ir kt. (2021).	Pilietiškumas kaip jaunų žmonių mokymosi procesas realiose veiklose, turinčiose poveikį jų kasdieniam gyvenimui.	Realus dalyvavimas, kasdienė patirtis, mokymasis per veiklą.	Dalyvaujamoji-patirtinė; akcentuoja kasdieniškumą ir autentiškumą.	Mokykla kaip kasdienė demokratijos praktikos erdvė – iššūkiams grįstas mokymasis šią erdvę struktūrizuoja.
Brummer ir kt. (2025)	Mokyklų vadovai pilietiškumą suvokia dvejopai: kaip ugdymo rezultatą (žinios, kompetencijos) ir kaip kasdienėje praktikoje kuriamą reiškinį (santykiai, kultūra, dalyvavimas).	Dvejopa samprata: instrumentinė (rezultatas) ir patirtinė-demokratinė (praktika).	Vadybinė-dualistinė; atskleidžia vadovų sampratų prieštarą.	Tiesiogiai aktualus: vadovų samprata lemia, ar pilietiškumas taps formalia kompetencija, ar gyva mokyklos praktika.
Long (2018)	Pilietiškumas kaip autentiška, tvari, demokratiniais principais grindžiama mokyklos praktika. Pilietiškumas kaip paviršutiniškai įgyvendinamas ugdymo turinys.	Autentiška vs. paviršutiniška praktika, tvarus demokratinis požiūris.	Empirinė-kritinė; grindžiama Kanados mokyklų duomenimis.	Pagrindžia, kad vadovų pilietiškumo samprata reikalauja gilesnio reflektavimo – iššūkiams grįstas mokymasis gali tapti tokios refleksijos įrankiu.

Lentelėje pateikta pilietiškumo sampratų įvairovė atvaizduoja esminį šios sąvokos bruožą – konceptualų kompleksiskumą, atsispindintį mokslinėje literatūroje. Tyrėjų darbuose pilietiškumas apibrėžiamas tiek kaip priklausomas nuo skirtingų kontekstų, tiek nuo skirtingų perspektyvų. Todėl pilietiškumas gali būti suprantamas ir kaip individuali kompetencija (Alscher ir kt., 2022), ir kaip

kolektyvinis dalyvavimas bendruomenėje (Joris ir kt., 2022; Albanesi ir kt., 2023), ir kaip visos mokyklos praktika (Fioretti ir Cabral, 2023), ir kaip viešosios vertės kūrimo procesas (Denhardt ir Denhardt, 2015). Ši sampratų įvairovė leidžia teigti, kad pilietiškumo ugdymas reikalauja požiūrio, apimančio individualų ir organizacinį lygmenis, kitaip tariant, žinių perdavimas, vertybių formavimas ir praktinis dalyvavimas turi vykti kartu, o šį procesą turi įgalinti mokyklos vadovybė. Organizacijose, tokiose kaip bendrojo ugdymo mokyklos, kurios valdomos viešojo administravimo principais, pilietiškumo turinio spektras yra platus. Svarbu yra priklausymas politinei ar pilietinei bendruomenei, šio priklausymo prasmė, akcentuojamos piliečiui būtinos dorybės, vertybės ir nuostatos bei gebėjimas veikti viešojoje erdvėje (Joris ir kt., 2022). Reikia pastebėti, kad ši pilietiškumo sampratos dalių visuma viešojo administravimo kontekste yra prasminga, nes tokiu atveju pilietiškumas traktuojamas kaip sąveika tarp institucijos ir piliečio. Šioje sąveikoje taip pat svarbus demokratinės valdysenos dėmuo, nes jis leidžia minėtoms pilietiškumo savybėms pasireikšti daugelyje sričių.

Coopmans'as ir bendraautorai (2020) siūlo išsamų mokyklos efektyvumo modelį pilietiškumui ugdyti, kuriame išskiria keturias tarpusavyje susijusias sritis: mokyklos pilietiškumo ugdymo politiką ir strategiją, profesinę mokymosi aplinką, pilietiškumo ugdymo praktikas, ir pedagoginę mokymo aplinką (klasės klimatą). Šis modelis papildo visuminės mokyklos prieigos (angl. Whole-School Approach) koncepciją. Šioje koncepcijoje mokiniai praktikuoja pilietiškumą integruojant demokratinis principus į mokymo ir mokymosi procesą, mokyklos ir bendruomenės bendradarbiavimą bei mokyklos valdymą (Fioretti ir Cabral, 2023). Aptarti modeliai yra svarbūs viešojo administravimo perspektyvai, nes rodo, kad pilietiškumo ugdymas priklauso vadybinių sprendimų. Dar daugiau, minėti modeliai demonstruoja ir sąveiką tarp pilietiškumo ugdymo dalyvių: mokinių, mokytojų bei mokyklos administracijos. Taip pat galima daryti prielaidą, kad pilietiškumo samprata tarp visų dalyvių skiriasi, todėl būtina surasti bendras jungtis, kurių pagalba sėkmingai gali būti ugdomas pilietiškumas. Tam būtina išsiaiškinti, kaip pilietiškumo samprata atsispindi mokytojų, mokinių ir mokyklos vadovybės veikloje, nes skirtingi dalyviai supranta pilietiškumą skirtingai.

Mokytojų įsitikinimai apie pilietiškumo ugdymą yra vieni svarbiausių veiksnių, formuojančių, kaip pilietiškumo ugdymas realiai atrodo klasėje ir už jos ribų. Mokslinėje literatūroje dominuoja požiūris, kad mokytojų pilietiškumo sampratai stinga nuoseklumo, nes, nors ji formuojasi vertybiniu ir praktiniu lygmeniu, yra priklausoma nuo mokykloje turimų išteklių, ugdymo programų, taikomų metodų ir organizacinės paramos (Pérez-Rodríguez ir kt., 2024). Tai reiškia, kad šalia mokytojų individualių nuostatų reikia atsižvelgti ir į mokyklos aplinką, kaip mokykloje yra skatinamas bendradarbiavimas, profesinis pasitikėjimas ir atvirumas aktyvioms ugdymo praktikoms, kurios padeda formuoti pilietiškumo sampratai. Šį ryšį patvirtina moksliniai tyrimai, rodantys, kad praktiškai taikomo pilietiškumo sampratą dažniau palaiko tie mokytojai, kurie taiko aktyvius mokymo metodus ir dirba demokratinio mokyklos klimato sąlygomis (Sampermans ir kt., 2021; Karadimou ir Tsioumis, 2021). Taigi, mokytojų pilietiškumo samprata yra veikiami taikomų ugdymo strategijų bei darbo aplinkos: kuo ugdymas labiau orientuotas į dalyvavimą, bendradarbiavimą ir kolegialų ryšį, tuo dažniau pilietiškumas suprantamas kaip aktyvus veikimas, o ne normų laikymasis. Dėl to ir mokyklos vadovybė, siekianti stiprinti pilietiškumo apraiškas, turėtų sudaryti sąlygas tokioms praktikoms, kurios skatintų mokytojus taikyti inovatyvius, tvarius pilietiškumo ugdymo metodus. Tačiau dalis tyrimų indikuoja, jog mokytojai vis dar linkę pilietiškumą sieti su tradiciniais „gero piliečio“ bruožais – įstatymų laikymusi, pagarba institucijoms, tradicijų ir nusistovėjusių socialinių normų palaikymu, o ne su kritišku, konfliktų nevengiančiu ir politiškai aktyviu dalyvavimu (Turgay Ontas ir kt., 2020; Pérez-Rodríguez ir kt., 2024). Ši samprata yra ribojanti, nes pilietiškumą

izoluoja saugioje, depolitizuotoje ir dažnai tikrovės neatspindinčioje erdvėje. Tuo tarpu pilietiškumas yra daugiau nei prisitaikymas prie normų, tai yra gebėjimas vertinti, svarstyti, keisti. Ferguson ir bendraautorių (2023) tyrimas šią problemą išryškina, parodydamas, kad dalis mokytojų pilietiškumą suvokia fragmentiškai, vengia išeiti iš savo profesinio komforto zonos ir pilietiškumą laiko tik dėstymu dalyku. Aiški skirtis tarp deklaruojamo pilietiškumo ugdymo svarbos ir neveiklumo mokykloje gali riboti aktyvias, kritinio mąstymo reikalaujančias ir dalyvavimu grįstas pilietiškumo ugdymo formas. Tuo tarpu DiGiacomo ir bendraautoriai (2021) teigia, kad mokytojams, net ir pripažįstantiems pilietiškumo ugdymo svarbą realiais veiksmais, reikia sisteminės ir struktūrinės mokyklos paramos. Vadinasi, pilietiškumą, kaip aktyvų veikimą, galima įgalinti per mokytojų, administracijos ir mokinių bendradarbiavimą.

Mokiniai pilietiškumo sampratą traktuoja šiek tiek kitaip nei mokytojai. Mokinių suvokimą apie pilietiškumą galima rekonstruoti iš to, kokios žinios, nuostatos ir veiklos mokiniams apibūdina pilietiškumo raiškos formas. Viena tyrimų kryptis mokinių pilietiškumą stengiasi apibrėžti per kompetencijas – domėjimąsi politika, motyvaciją, požiūrį ir valią veikti (Alscher ir kt., 2022). Tačiau šis aiškinimas nepakankamai parodo, kaip mokiniai pilietiškumą patiria praktiškai mokyklos gyvenime. Todėl reikia atkreipti dėmesį į tyrimus, kurie rodo, kad mokiniai pilietiškumą labiau sieja su aktyviu dalyvavimu tada, kada jiems suteikiamos realios veikimo galimybės. Albanesi ir bendraautorių (2023) tyrimo duomenys leidžia teigti, kad dalyvavimas pilietiškumo veiklose stiprina atsakomybės už bendruomenę jausmą, kritinį mąstymą ir problemų įvardijimą, taip pat formuoja platesnes mokinių nuostatas, pavyzdžiui, pasitikėjimą valstybės institucijomis. Šie duomenys rodo, kad mokinių pilietiškumo sampratą tvirtiau formuoja ne teorinis ugdymo turinys, tačiau praktinės veiklos. Tą patį patvirtina ir Schulz'o ir bendraautorių (2023) apibendrinti duomenys, kad formalus mokinių supažindinimas su pilietiškumo ugdymo turiniu negarantuoja gilesnio demokratijos principų išmanymo, o, atvirkščiai, susidomėjimas pilietinėmis veiklomis apie jas sužinant tik iš teorinės pusės, gali net sumažėti. Tai leidžia daryti prielaidą, kad švietimo sistemoje vyraujantis pilietiškumo ugdymas vis dar pernelyg dažnai lieka tik pažinimo kompetencijų lygmenyje ir sunkiai skinasi kelią į prasmingą demokratinio dalyvavimo patirtį. Šią problemą įvardija Joris ir bendraautoriai (2022), kritikuodami situacijas, kai mokiniai raginami būti atsakingi už socialinius pokyčius, tačiau jiems nesuteikiamos realios galimybės tą atsakomybę įgyvendinti. Tokiu atveju pilietiškumas mokinių tarpe lieka ne praktikuojama, o deklaruojama forma.

Pastaruoju metu atlikti moksliniai tyrimai akcentuoja, kad jauni žmonės išmoksta būti pilietiškais realiai dalyvaudami pilietinėse veiklose, kurios įtakoja jų kasdienį gyvenimą (Tzankova ir kt., 2021; Rinnooy Kan ir kt., 2024). Ši perspektyva leidžia traktuoti mokyklą kaip pozityvų demokratijos simuliacijos modelį, kur mokiniai pilietiškumą patiria kasdien, bendradarbiaudami su mokytojais, bendraamžiais ir kitais mokyklos bendruomenės nariais. Pilietiškumo, kaip praktikumo, idėja patraukli ir neabejotinai verčianti diskutuoti, tačiau pastebimas atotrūkis tarp teorinių siekių ir praktinio įgyvendinimo. Ispanijoje atliktas atvejo tyrimas atskleidė, kad pilietiškumo ugdymas negali būti redukuojamas į pavienes papildomas veiklas; jis turi būti suvokiamas kaip visos mokyklos bendruomenės siekiamybė ir integrali mokyklos kultūros ir etoso dalis (Parareda-Pallarès ir kt., 2016). Demokratinę mokyklos kultūros etosą ir šio etoso kūrėjų veiksmus atliepia mokslininko Kiess'o (2022) siūlomas cikliškas demokratiško elgesio modelis, kurio esmė, kad demokratiškas elgesys sąlygoja demokratišką asmens identitetą, o pastarasis, savo ruožtu, formuoja demokratišką elgesį. Šią išvadą Kiess'as (2022) pateikia remdamasis tuo, kad jo tyrime respondentai, kurie dalyvavo pilietinėse veiklose lankydami mokyklą, aktyviau įsitraukė į politines veiklas ir labiau

pasitikėjo valstybės politinėmis institucijomis. Kita vertus, rezultatai gali pasirodyti neobjektyvūs, nes respondentai atsakinėjo retrospektyviai, jie jau buvo baigę lankyti mokyklą. Tačiau mokinių dalyvavimas pilietinėse veiklose automatiškai nesąlygoja jų optimalaus supratimo, kas yra pilietiškumas. Tai patvirtina Tzankova ir bendraautorių (2022) išvada, kad formaliai demokratinis mokyklos klimatas savaime negarantuoja aktyvesnio pilietinio įsitraukimo ateityje. Šį prieštaravimą pagrindžia Ott'o ir bendraautorių (2023) išvalga apie pseudodalyvavimą, kai mokiniai išsako savo nuomonę, tačiau ši nuomonė neturi realios įtakos. Taip yra iškraipoma pilietiškumo, kaip vertybės, samprata, nes neturint realios praktinės pilietiškumo ugdymo patirties, negalima suprasti ir pačios pilietiškumo ugdymo prasmės.

Pilietiškumą mokykloje tyrinėjantys mokslininkai įvardija šį reiškinį kaip vieną svarbiausių šiuolaikinės švietimo sistemos sričių, tačiau tyrimų, kurie atskleistų, kaip pilietiškumą suvokia šios sistemos dalyviai – mokyklos vadovybė – nėra gausu. Mokyklos vadovybės pilietiškumo samprata šiame darbe svarbi būtent kaip prielaida vadybiniams sprendimams, lemiantiems, kaip pilietiškumas bus institucionalizuojamas ir per kokias edukacines priemogas įgyvendinamas. Vieną reikšmingiausių pastarojo meto indėlių, analizuojant mokyklų vadovų pilietiškumo sampratą, pateikė Brummer ir bendraautoriai (2025). Autoriai, remdamiesi kokybiniu tyrimu, atliktu su trylika vidurinių mokyklų vadovų Flandrijoje (Belgija), atskleidė, kad pilietiškumą švietimo organizacijų vadovai suvokia dvejopai. Viena vertus, pilietiškumas interpretuojamas kaip ugdymo rezultatas, susijęs su mokiniams perteikiamomis pilietinėmis žiniomis, ugdymomis vertybinėmis nuostatomis ir šių aspektų raiška pasiekimų lygmeniu; kita vertus, pilietiškumas suprantamas kaip kasdienėje mokyklos praktikoje kuriamas ir patiriamas reiškinys, pasireiškiantis per tarpusavio santykius, dalyvavimą, mokyklos kultūrą ir bendruomeninį gyvenimą (Brummer ir kt., 2025). Tokia dvilypė pilietiškumo samprata išryškina teorinę ir praktinę priešpriešą tarp dviejų pilietiškumo ugdymo orientacijų: instrumentinės, orientuotos į apibrėžtų pilietinių kompetencijų formavimą, ir patirtinės-demokratinės, akcentuojančios mokyklą kaip erdvę, kurioje pilietiškumas yra traktuojamas kaip vienas iš ugdymo tikslų, kuris gali virsti kasdiene socialine praktika. Todėl mokyklų vadovams, suvokiantiems pilietiškumą kaip pamatuojamą rezultatą, kyla rizika pervertinti pedagogines praktikas, kurios orientuotos į pilietinių žinių stiprinimą. Panašius rezultatus galima pastebėti ir platesniame tarptautiniame mokyklų kontekste. Long'as (2018), tyrinėjęs mokyklų vadovų pateiktus duomenis Kanadoje apie pilietiškumą, nustatė, kad tik nedidelė dalis vadovų pilietiškumą apibūdino kaip autentišką, tvarią ir demokratiniais principais grindžiamą praktiką, o daugumos vadovų samprata pasirodė esanti labiau paviršutiniška. Tai leidžia manyti, kad mokyklų vadovų pilietiškumo samprata ne visada yra konceptualiai nuosekli ir neretai svyruoja tarp formalaus pripažinimo, kad pilietiškumas yra svarbus, ir gilesnio suvokimo, ką tai reiškia kasdienei mokyklos veiklai. Kiti tyrimai pabrėžia, kad vadovų, mokyklos administracijos pilietiškumo samprata susijusi su vadovavimo ypatumais. Remiantis Fioretti ir Cabral'io (2023) tyrimu, mokyklų vadovai, kurie propaguoja dalyvaujamoji sprendimų priėmimą, įtraukia mokyklos politiką ir skatina mokinius įsitraukti į mokyklos gyvenimo organizavimą, pilietiškumo ugdymą laikė prioritetine sritimi. Tai leidžia teigti, kad mokyklos vadovų požiūris į pilietiškumą nėra neutralus – tai labiau apgalvoti, konkretūs veiksmai, įgalintys mokinius. Tačiau vienos pilietiškumo koncepcijos mokyklų vadovai neturi, tai rodo Biseth ir bendraautorių (2021) apžvalga, kurioje minima, jog Šiaurės Europos šalių mokyklų vadovai pirmenybę dažniau teikia mokinių kritinio ugdymo mąstymo gebėjimams, o demokratinis mokinių dalyvavimas nėra mokyklų vadovų prioritetas. Todėl, net ir teigiamai vertindami pilietiškumą, vadovai rizikuoja jį sutapatinti tik su ugdymo turiniu.

Šiuolaikinėje bendrojo ugdymo mokykloje pilietiškumo ugdymo samprata pasižymi konceptualių daugiasluoksniškumu ir praktinio įgyvendinimo įvairove. Atlikta mokslinės literatūros analizė atskleidė, kad pilietiškumas „neveikia“, jei yra redukuojamas vien į formalių žinių, normų ar vertybinių nuostatų perdavimą. Vis dažniau pilietiškumas švietimo sistemos tiesioginių dalyvių – mokytojų, mokinių ir mokyklos vadovybės atstovų – siejamas su aktyviu dalyvavimu, kritiniu mąstymu, bendradarbiavimu, atsakomybės už bendruomenę prisiėmimu ir gebėjimu veikti demokratinėje aplinkoje. Kita vertus, minėti mokyklos veikėjai šią sampratą interpretuoja nevienodai: mokytojai pilietiškumą dažnai sieja su ugdymo turiniu ir normatyviniais „gero piliečio“ modeliais, mokiniai jį labiau atpažįsta per realaus dalyvavimo, balso ir įsitraukimo patirtis, o mokyklų vadovų požiūris svyruoja tarp pilietiškumo kaip pamatuojamo ugdymo rezultato ir pilietiškumo kaip visą mokyklos gyvenimą persmelkiančios demokratinės praktikos. Šiame darbe pilietiškumas suprantamas plačiąja prasme – kaip gebėjimas prasmingai dalyvauti demokratiname gyvenime, kritiškai vertinti visuomeninius reiškinius ir atsakingai prisidėti prie viešosios vėrtės kūrimo. Ši sąveika leidžia pilietiškumo ugdymo sampratą mokykloje apibrėžti kaip visos mokyklos bendruomenės patiriamą reiškinį – žinant, įsitraukiant, dalyvaujant, suprantant, organizuojant ir vertinant realius veiksmus. Ši išvada sudaro prielaidas pereiti prie klausimo, kokios edukacinės priemonės gali padėti stiprinti pilietiškumą mokykloje per realią bendruomenės patirtį ir veikimą.

1.2. Iššūkiams grįsto mokymosi samprata ir edukacinis potencialas pilietiškumui stiprinti

Pirmajame poskyryje atlikta mokslinės literatūros analizė atskleidė, kad pilietiškumas mokykloje ugdomas ne vien per žinių perteikimą, bet ir per dalyvavimą, patirtį, santykį su kitais bei galimybę veikti realiame socialiniame kontekste. Tai leidžia teigti, kad pilietiškumo stiprinimui nepakanka tradicinių, daugiausia į turinio perteikimą orientuotų ugdymo modelių, todėl vis daugiau dėmesio skiriama aktyvioms, į mokinių orientuotoms pedagoginėms priemonėms, siejančioms mokymąsi su realiomis problemomis ir bendruomenės gyvenimu (Schulz ir kt., 2023; Karadimou ir Tsioumis, 2021; Albanesi ir kt., 2023; Tzankova ir kt., 2021). Viena iš tokių priemonių yra iššūkiams grįstas mokymasis (*angl. challenge-based learning*). Nors šis modelis plačiausiai taikomas ir tyrinėjamas aukštojo mokslo kontekste, pastaraisiais metais daugėja tyrimų ir bendrojo ugdymo mokyklose, nors jų vis dar nėra gausu. Tačiau iš esamų tyrimų taip pat galima daryti tam tikras teorines išvagas, kaip iššūkiams grįsto mokymosi samprata dera su pilietiškumo samprata, koks yra iššūkiams grįsto mokymosi edukacinis potencialas ugdant pilietiškumą mokyklose. Moksliniuose darbuose greta teorinių priemonių aptariami ir empiriniai radiniai, leidžiantys vertinti šio metodo galimybes stiprinti pilietiškumą, ugdyti svarbias kompetencijas bei išryškinti esamas tyrimų spragas. Iššūkiams grįsto mokymosi reikšmė pilietiškumo stiprinimo kontekste atsiskleidžia per patį šio metodo veikimo principą, nes mokymasis šiuo metodu grindžiamas prasmingų problemų atpažinimu, jų tyrinėjimu, sprendimų kūrimu bei refleksija. Dėl to mokiniai, mokydamiesi šio metodo pagalba, tampa aktyviais veikėjais, kurie mokosi analizuoti realaus gyvenimo problemas, derinti skirtingas pozicijas, bendradarbiauti ir prisiimti atsakomybę už siūlomus sprendimus. Todėl šiame darbe iššūkiams grįstas mokymasis traktuojamas kaip edukacinė priemonė, sudaranti prielaidas ugdyti pilietiškumą.

Šiuolaikinėje švietimo sistemoje vis aiškiau pripažįstama, kad mokykla turi ugdyti aktyvius, kritiškai mąstančius bei atsakingus piliečius. Todėl vis didesnę reikšmę įgauna klausimas, kokiomis pedagoginėmis ir organizacinėmis priemonėmis galima tvariai stiprinti pilietiškumą mokykloje. Tradiciniai ugdymo modeliai, grindžiami žinių perteikimu ir pasiekimų vertinimu standartizuotais testais, vis dažniau vertinami kritiškai, nes jie nepakankamai prisideda prie tų kompetencijų ugdymo, kurios būtinos šiuolaikinėje visuomenėje veikiančiam piliečiui (Johnson ir kt., 2009). Todėl aktualu

ieškoti tokių ugdymo priedų, kurios sudarytų sąlygas mokiniams suprasti visuomeninius procesus bei aktyviai juose dalyvauti. Būtent šiame kontekste iššūkiams grįstas mokymasis gali būti laikomas perspektyvia ugdymo prieda, siejančia realių problemų analizę, mokinių iniciatyvumą, bendradarbiavimą ir veikimą autentiškose situacijose. Iššūkiams grįsto mokymosi metodas remiasi patyriminiu ugdymu, todėl mokiniai įtraukiami į autentiškų, realiame gyvenime kylančių problemų atpažinimą, analizę ir sprendimų kūrimą. Nichols'as ir Cator'as (2008) pabrėžia, kad iššūkiams grįstas mokymasis yra įtrauki ir daug dalykų apimanti metodologija, skatinanti mokinius pasitelkti prieinamas technologijas, informacinius išteklius ir socialinius ryšius sprendžiant tiek vietos bendruomenei, tiek globaliam pasauliui reikšmingus iššūkius.

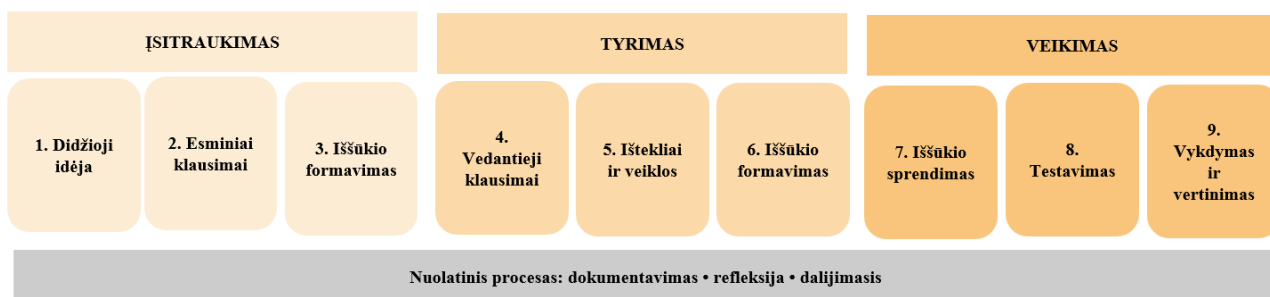
Pilietiško ugdymas mokyklose, kaip parodė teorinė pilietiško sampratos analizė šiuolaikinėje švietimo sistemoje, taip pat tampa tiek mokyklos organizaciniu, tiek pedagoginiu iššūkiu. Iššūkiams grįsto mokymosi charakteristikos, tokios kaip mokinių įsitraukimas į visuomeninių problemų sprendimą, dėmesys bendradarbiavimui, suinteresuotųjų šalių įtraukimas, glaudžiai siejasi su pilietiško sampratomis globalioje visuomenėje. Schutte ir bendraautorius (2025) tyrimas, atliktas Nyderlandų vidurinėse mokyklose, parodė, kad iššūkiams grįsto mokymosi taikymas darnaus vystymosi ugdymo kontekste prisideda prie pilietinių gebėjimų stiprinimo, nes mokiniai įgalinami veikti kaip aktyvūs pokyčių kūrėjai. Atsižvelgiant į tai, šiame darbo skyriuje siekiama suformuoti teorinį pagrindą, leidžiantį nuosekliai atskleisti iššūkiams grįsto mokymosi sampratą ir jo edukacinį potencialą stiprinant pilietišumą. Remiantis sistemine mokslinės literatūros analize, nagrinėjamos iššūkiams grįsto mokymosi ištakų pagrindai, apžvelgiami empiriniai tyrimai apie jo edukacinius rezultatus ir kritiškai vertinamos galimybės ugdyti pilietiško kompetencijas mokyklos aplinkoje.

Iššūkiams grįsto mokymosi teorinės ištakos siejamos su pažangiojo ugdymo idėjomis, ypač John Dewey (1938, cituojama Johnson ir kt., 2009) požiūriu, kad mokymasis turi būti grindžiamas autentiška patirtimi, realiomis problemomis, socialine sąveika ir aktyviu dalyvavimu. Atsižvelgdama į šias išvalgas Apple kompanija pirmoji JAV pristatė iššūkiams grįsto mokymosi koncepciją kaip mokymosi praktiką. Ši praktika buvo skirta bendrojo ugdymo mokykloms, vėliau išplito ir įsitvirtino aukštosiose mokyklose. Kaip rodo atlikta sisteminė literatūros apžvalga, iššūkiams grįsto mokymosi prieda, nors ir buvo sukurta adaptuoti būtent mokyklose, šiandien labiausiai plėtojama ir praktiškai įgyvendinama aukštojo mokslo įstaigose. Tyrimai, kurie atliekami apie iššūkiams grįsto mokymosi reikšmę, pritaikomumą, yra daug platesni aukštojo mokslo kontekste, o tuo tarpu bendrojo ugdymo mokyklų kontekste, ypač Europos lygmeniu, tyrimų nėra itin daug. Tačiau vienas svarbiausių elementų, kodėl iššūkiams grįstą mokymąsi reikia tyrinėti pilietiško ugdymo mokyklose kontekste yra tai, kad šio mokymosi metodo esminė nuostata yra artima pilietiškos asmenybės charakteristikai – mokiniai turi būti laikomi aktyviais veikėjais, gebančiais tyrinėti, bendradarbiauti ir prisidėti prie pokyčių savo bendruomenėje.

Kadangi iššūkiams grįstas mokymasis remiasi keliomis ugdymo teorijos kryptimis, mokslinėje literatūroje jo teorinis pagrindas aiškinamas nevienodai. Dažniausiai šis metodas siejamas su aktyvaus mokymosi paradigma, pabrėžiančia, kad mokymasis yra veiksmingiausias tada, kai mokiniai patys aktyviai dalyvauja žinių kūrimo procese, o ne vien perima jiems pateikiamą informaciją. Vis dėlto Gallagher'is ir Savage (2020) atkreipia dėmesį, kad bendro sutarimo dėl tikslios iššūkiams grįsto mokymosi teorinės kilmės nėra, tačiau dauguma autorių sutaria, kad šiam mokymuisi svarbios yra praktinės patirtys. O per praktines patirtis mokomasi „bendradarbiavimo, kūrybiškumo, problemų sprendimo, kritinio mąstymo, komunikacijos ir kitų įgūdžių“ (Barynienė ir kt., 2023). Sukackė ir bendra autoriai pažymi (2022), kad į besimokantįjį orientuotas iššūkiams grįsto

mokymosi pobūdis atitinka būtent tokią mokymosi sampratą, kurioje aktyvus dalyvavimas tampa esmine ugdymo sąlyga. Be to, iššūkiais grįstą mokymąsi galima sieti ir su mokinio savarankiško mokymosi stiprinimu, nes šis metodas sudaro prielaidas mokiniams mokytis autonomiškai, stiprinant pilietiškumo kompetencijas ir veikti bendradarbiaujant su kitais, o tai yra svarbūs vidinės motyvacijos veiksniai (Schutte ir kt., 2025). Ne mažiau svarbus ir kitas iššūkiais grįsto mokymosi aspektas - tai mokytis per patirtį. Mokslininkų darbuose pažymima, kad gilesnis ir tvaresnis supratimas formuojasi tuomet, kai mokiniai problemą nagrinėja ne teoriškai, o aktyviai įsitraukdami į realias situacijas mokymosi procese (Pérez-Sánchez ir kt., 2023). Iššūkiais grįsto mokymosi išskirtinumas ir yra grindžiamas tuo, kad mokiniai skatinami neapsiriboti problemos analize, bet pereiti prie sprendimų kūrimo bei šių sprendimų išbandymo praktikoje.

Praktikoje iššūkiais grįstas mokymasis įgyvendinamas keliais etapais (žr. 2 pav.). Pirmiausia svarbus įsitraukimas, vėliau tyrinėjimas ir veikimas (Nichols ir Cator, 2008). Pirmajame etape nuo plačios ir socialiai reikšmingos idėjos pereinama prie konkretaus iššūkio, kuris mokiniams yra suprantamas ir prasmingas. Antrajame etape mokiniai kelia klausimus, ieško informacijos, analizuoja įvairius šaltinius ir gilina problemos supratimą. Trečiajame etape jie kuria, įgyvendina ir vertina sprendimus, kartu reflektuodami visą mokymosi procesą. Tiek teorinė samprata, tiek praktinės priegos leidžia teigti, kad iššūkiais grįstas mokymasis yra kompleksiškas, tačiau įgyvendinamas, pritaikomas ugdymo praktikoje. Mokslinėje literatūroje matoma tendencija, kad iššūkiais grįstas mokymasis labiausiai pritaikomas inžinerijos, technologijų ir panašiose srityse, tačiau galima daryti prielaidą, kad šio metodo lanksčios pritaikymo galimybės gali pasitarnauti ir pilietiškumo stiprinimui mokyklose. Tai gali būti vertinama kaip nauja iššūkiais grįsto mokymosi metodo panaudojimo galimybė.



2 pav. Iššūkiais grįsto mokymosi etapai (parengta autorės, remiantis „Apple“ modeliu, 2026)

Praktinė iššūkiais grįsto mokymosi logika leidžia aiškiau pamatyti šio metodo sąsajas pilietiškumui ugdyti. Įsitraukimo etape mokiniai mokosi atpažinti socialiai reikšmingas problemas, kurios yra susijusios ir su jų asmenine patirtimi, ir su platesniu bendruomenės bei visuomenės kontekstu. Tyrinėjimo etape jie kelia klausimus, ieško informacijos, vertina skirtingus šaltinius ir analizuoja alternatyvias pozicijas, todėl stiprinamas kritinis mąstymas, pilietinis raštingumas ir gebėjimas argumentuotai vertinti viešojo gyvenimo reiškinius. Veikimo etape mokiniai kuria ir išbando sprendimus, bendradarbiauja su kitais bei reflektuoja padaryto sprendimo poveikį, todėl ugdomas atsakomybės jausmas, iniciatyvumas, socialinė atsakomybė. Taigi iššūkiais grįstas mokymasis pilietiškumo požiūriu yra svarbus kaip struktūruota ugdymo priega, kuri leidžia pilietiškumą patirti per realų veikimą. Tyrimai, atlikti per paskutinius dešimtmečius, leidžia daryti išvadą, kad šis metodas yra naudingas įvairiais mokymosi aspektais. Pavyzdžiui, kompetencijų ugdymas, didėjanti mokinių mokymosi motyvacija bei įsitraukimas – visa tai, ką pabrėžia ir šiandienos švietimo politikos formuotojai.

Vieni pirmųjų iššūkiams grįsto mokymosi tyrimų rodo teigiamą šio metodo vertinimą, taip pat leidžia suprasti, kokio pobūdžio ugdymo poveikis įgyvendinamas. Johnson'o ir bendraautorių (2009) apibendrinti tyrimo duomenys, teigiantys, kad net 97 proc. tyrime dalyvavusių mokinių iššūkiams grįsto mokymosi patirtį laikė prasminga ir vertinga, leidžia manyti, jog metodo veiksmingumą rodo teigiamas ryšys tarp mokymosi veiklos ir jos praktinės prasmės. Tai, kad mokytojai šiame tyrime (Johnson ir kt., 2009) liko nustebinti mokinių motyvacija, gali suponuoti idėją, jog iššūkiams grįstas mokymasis gali keisti įprastą mokinių įsitraukimo dinamiką. Todėl šie rezultatai leidžia iššūkiams grįstą mokymąsi vertinti kaip metodą, kuris teigiamus ugdymo rezultatus kuria formuojant prasmingą, dalyvavimu ir įtraukiančiomis veiklomis grįstą mokymosi aplinką. Kūrybiškumo stiprinimo aspektu nagrinėjęs iššūkiams grįsto mokymosi pritaikomumą, Moreira-Alcivar (2025) nustatė, kad šis metodas skatina originalių idėjų generavimą, stiprina kūrybinį savarankiškumą ir didina vidinę mokymosi motyvaciją. Šiame tyrime atsiskleidė iššūkiams grįsto mokymosi vienas svarbiausių elementų – tai gebėjimas bendradarbiauti, o bendradarbiaujant keistis skirtingomis perspektyvomis ir kurti bendrus sprendimus (Moreira-Alcivar, 2025). Kitą iššūkiams grįsto mokymosi elementą – realų mokinių įsitraukimą – pagrindė Schutte ir bendraautorių (2025) tyrimas Nyderlandų vidurinio ugdymo mokyklose, kuris parodė, kad iššūkiams grįsto mokymosi prieiga sudaro prielaidas ugdyti pilietiškumo gebėjimus, o mokytojo vaidmuo šiame procese kinta nuo žinių perteikėjo prie mokymosi proceso konsultanto. Šie empiriniai tyrimai leidžia iššūkiams grįstą mokymąsi vertinti kaip metodą, kuris kuria pridėtinę vertę skirtingose ugdymo srityse. Nors šios srities tyrimų dar nėra daug, tačiau tikėtina, kad iššūkiams grįstas mokymasis gali svariai prisidėti prie praktiškai įgyvendinamų teorinių žinių, kūrybiškumo, bendradarbiavimo ir motyvacijos stiprinimo bei pilietiškumo ugdymo.

Iššūkiams grįstas mokymasis gali būti laikomas perspektyvia ugdymo prieiga ir kalbant apie pilietiškumo ugdymą mokykloje (žr. 3 pav.). Pagal mokslinių šaltinių analizės duomenis, iššūkiams grįsto mokymosi edukacinis potencialas pastebimas keliuose srityse. Viena svarbiausių yra kritinis mąstymas. Pérez-Sánchez ir bendraautoriai (2023) pabrėžia, kad iššūkiams grįstas mokymasis skatina jaunuolius atpažinti problemą, sistemingai ją nagrinėti, vertinti skirtingas alternatyvas bei priimti pagrįstus sprendimus. Moreira-Alcivar'as (2025) taip pat pažymi, kad iššūkiams grįstas mokymasis stiprina gebėjimą savarankiškai planuoti, stebėti ir koreguoti savo pažintines strategijas. Šie gebėjimai yra itin svarbūs pilietiškumui, nes demokratinėje visuomenėje dalyvavimas reikalauja ne pasyvaus informacijos priėmimo, o kritiško ir atsakingo jos vertinimo. Kita svarbi kryptis yra bendradarbiavimo ir komunikavimo gebėjimų stiprinimas. Iššūkiams grįsto mokymosi aplinkoje mokiniai dirba komandose, susiduria su skirtingomis nuomonėmis, interesais ir patirtimis, mokosi derinti pozicijas ir ieškoti bendrų sprendimų. Tokia patirtis yra ypač ženkliai pilietiškumo požiūriu, nes ugdo gebėjimą veikti bendradarbiaujant su kitais. Höffken'as ir Lazendic-Galloway (2024) nustatė, kad iššūkiams grįstas mokymasis ugdo komandiniam darbui būtinas tarpasmenines kompetencijas. Panašius pastebėjimus Kohn Rådberg'as ir bendraautoriai (2020) pateikia, akcentuodami, kad iššūkiams grįsto mokymosi metodo taikymo aplinkoje besimokantieji tobulina gebėjimą dirbti tarpdisciplininėse komandose ir bendradarbiauti su skirtingomis suinteresuotosiomis šalimis. Tai tiesiogiai siejasi su pilietiškumu, nes bendri sprendimai dažniausiai kyla iš dialogo, gebėjimo bendradarbiauti. Panašius rezultatus pateikė Schutte ir bendraautorių (2025) tyrimas, rodantis, kad iššūkiams grįstas mokymasis sudaro prielaidas ugdyti pilietiškumo kompetencijas, tokias kaip kritinis ir kūrybinis mąstymas, socialinė atsakomybė ir demokratinis dalyvavimas.



3 pav. Iššūkiams grįstu mokymusi ugdomos pilietiškumo kompetencijos (parengta autorės, remiantis Pérez-Sánchez ir kt. (2023); Moreira-Alcivar (2025); Höffken ir Lazendic-Galloway (2024); Kohn Rådberg ir kt. (2020); Schutte ir kt. (2025), 2026)

Nors mokslinėje literatūroje iššūkiams grįstas mokymasis dažniausiai siejamas su teigiamu edukaciniu potencialu, empirinė bazė vis dar nėra itin plati, o nemaža dalis tyrimų remiasi atvejo analizėmis ar pačių dalyvių patirties vertinimais (Gallagher ir Savage, 2020; Sukackė ir kt., 2022). Be to, tiesioginis ryšys tarp iššūkiams grįsto mokymosi ir nuoseklaus pilietiškumo ugdymo mokyklose dar nėra empiriškai pakankamai ištirtas. Tačiau, remiantis tyrimais, galima daryti prielaidą, kad iššūkiams grįstas mokymasis turi reikšmingą potencialą pilietiškumui ugdyti. Metodo struktūra įgalina mokinius kritiškai mąstyti, bendrauti ir bendradarbiauti, tapti socialiai atsakingais piliečiais ir praktiškai taikyti pilietiškumo kompetencijas bei savo vertybines nuostatas. Žvelgiant iš platesnės perspektyvos, pilietiškumas yra visos mokyklos bendruomenės atsakomybė, ne tik mokinių. Todėl, iššūkiams grįstą mokymąsi laikant priemone pilietiškumo ugdymui, mokyklos vadovybės žingsnis būtų nustatyti aiškią teorinio ir praktinio įgyvendinimo kryptį. Tam, kad šis procesas nebūtų suvokiamas kaip savaiminis, reikia pabrėžti, kad jo įgyvendinimas priklauso nuo tam tikrų vadybinių veiksnių. Todėl, siekiant suprasti, kaip iššūkiams grįstas mokymasis gali prisidėti prie pilietiškumo ugdymo mokykloje, svarbu išnagrinėti vadybinius veiksnius, identifikuojamus mokslinėje literatūroje. Šis teorinis pagrindas gali tapti kryptimi, parodančia, kaip pilietiškumo ugdymas, įgyvendinant iššūkiams grįstą mokymąsi, tiesiogiai priklauso nuo mokyklos vadovybės sprendimų bei įsitraukimo.

1.3. Vadybiniai veiksniai pilietiškumo ugdymui taikant iššūkiams grįstą mokymąsi

Mokyklos valdymo ir pilietiškumo ugdymo rezultatų ryšys yra daugialypis, todėl reikalinga tarpinė grandis, ugdymo metodai, kuriuos mokyklos vadovai pasirenka įteisinti, institucionalizuoti, aprūpinti reikalingais ištekliais ir tuo pačiu metu suteikti organizacines sąlygas šiems ugdymo metodams veikti. Šiame darbe pilietiškumo ugdymas laikomas vienu iš esminių mokyklos įgyvendinamų praktiškų, o iššūkiams grįstas mokymasis yra suvokiamas kaip viena iš inovatyvių edukacinių priemonių, kurios pagalba mokykloje visapusiškai stiprinamas pilietiškumas. Tuo tarpu vadybiniai veiksniai pilietiškumo ir iššūkiams grįsto mokymosi kontekste apibrėžia organizacines, struktūrines ir kultūrines sąlygas, kurios įgalina sąveiką tarp ugdymo turinio bei ugdymo metodo. Darbo kontekste vadybiniai veiksniai suprantami kaip mokyklos lygmens vadybiniai sprendimai ir valdymo praktika, sudarantys arba ribojantys sąlygas iššūkiams grįstam mokymuisi tapti tvaria stiprinimo praktika. Šie veiksniai apima penkias tarpusavyje susijusias grupes. Tai strateginiai (apimantys mokyklos vadovų lyderystę bei ilgalaikės pilietiškumo ugdymo krypties įtvirtinimą), organizacinės kultūros (apimantys demokratinį mokyklos klimata, mokytojams sukuriamas bendradarbiavimo sąlygas), struktūriniai

(susiję su išteklių paskirstymu, tvarkaraščiu ir ugdymo organizavimo lankstumu), išorinių sąveikų (apimančius partnerystes su išorinėmis organizacijomis) ir profesinio tobulėjimo (susijusius su mokytojų kompetencijų stiprinimu). Šiuo požiūriu vadybiniai veiksniai formuoja palankią institucinę aplinką, kurioje galima plėtoti inovatyvius ugdymo metodus ir jų pagalba ugdyti pilietiškumą.

Reikia pabrėžti, kad dažnai mokslinėje literatūroje šios trys dimensijos – mokyklos valdymas, pilietiškumas ir iššūkiams grįstas mokymasis – nagrinėjamos atskirai. Pilietiškumas dažnai aptariamas kaip ugdymo turinio siekinys, mažiau dėmesio skiriant mokyklos vadybiniams sprendimams, padedantiems šį turinį kokybiškai įgyvendinti. Tuo tarpu inovatyvios edukacinės priegos nagrinėjamos per pedagoginę prizmę, atsakomybę teikiant mokytojo pastangoms, o mokyklos vadovų požiūris, pagalba, visa mokyklos kultūra inovacijų įgyvendinimui paliekama antrame plane. Dėl šios fragmentacijos pilietiškumo ugdymo ir stiprinimo sėkmė mokykloje neretai suvokiama tik kaip ugdymo turinys, kuris „pagyvinamas“ individualiomis mokytojų iniciatyvomis, o mokyklos suteikiamos organizacinės sąlygos, lemiančios iniciatyvų tvarumą, lieka neišanalizuotos. Dėl šios priežasties vadybinė perspektyva yra svarbi, nes leidžia analizuoti, kokiomis sąlygomis pilietiškumą stiprinančios praktikos virsta nuosekliai įgyvendinama mokyklos kryptimi. Ši takoskyra tarp pilietiškumo ugdymo turinio bei tam turiniui įgyvendinti mokyklos vadovybės skiriamo dėmesio kelia klausimą, kodėl inovacinės priegos vienose mokyklose įsitvirtina ir pasilieka, o kitose mokyklose lieka fragmentiškos arba tik pavienių mokytojų iniciatyva. Vieną iš atsakymų pateikia Mincu (2022), teigdama, kad pokyčiai, arba, šiuo atveju, ugdymo transformacija negali vykti organizaciniame vakuume; tai yra, pokytis priklauso nuo visos mokyklos bendruomenės ir nuo to, kaip mokykla sugeba naują praktiką paversti bendra ugdymo kryptimi. DiGiacomo ir bendraautorai (2021) atliepia šią problemą, savo tyrime parodydami, kad mokytojai, nors ir supranta pilietiškumo svarbą mokykloje, tačiau dažnai neturėdami sisteminio palaikymo, negali užtikrinti, kad pilietiškumas taptų kasdiene visos mokyklos praktika. Todėl mokyklos valdymo principais paremti vadybiniai veiksniai yra tie įgalinantys elementai, kurie lemia, kokią ugdymo kryptį renkasi mokykla, kokiais būdais galima ugdyti pilietiškumą.

Strateginių vadybinių veiksnių kategorijoje pirmiausia dėmesys yra skiriamas mokyklos vadovų lyderystei, nes nuo jos priklauso, ar pilietiškumo ugdymas tampa nuoseklia institucine kryptimi. Mokslinėje literatūroje lyderystė dažniausiai įvardijama kaip vienas svarbiausių vadybinių veiksnių, įtakojančių, ar pilietiškumą stiprinančios edukacinės inovacijos mokykloje išlieka pavienės, ar tampa nuoseklia organizacijos kryptimi (Brummer ir kt., 2025; Fioretti ir Cabral, 2023; Karadimou ir Tsioumis, 2021; Mincu, 2022). Tačiau analizuotoje literatūroje išryškėja tendencija, rodanti, kad mokyklos vadovo lyderystė automatiškai neužtikrina sėkmingo pilietiškumo ugdymo. Todėl reikšmingesnis nei vadovo lyderystės stilius tampa vadovo gebėjimas aiškiai artikuliuoti pilietiškumo viziją, legitimuoti mokinių balsą, telkti mokytojus bendradarbiavimui ir nuosekliai sudaryti organizacines sąlygas inovacijų įgyvendinimui. Kaip teigia Mincu (2022), hierarchinė lyderystė linkusi primesti pokyčius iš viršaus, o horizontali stokoja organizacinio nuoseklumo. Ši išvalga leidžia teigti, kad pilietiškumą stiprinančiai edukacinei prieigai diegti reikalinga tokia lyderystė, kuri derintų ir organizacijos ilgalaikę kryptį, ir mokyklos bendruomenės veikimo laisvę. Mokslininkų nuomone, mokyklos vadovų lyderystės stilius gali kelti ir riziką pilietiškumo ugdymui, jei tik švietimo įstaigų vadovai ribotai, siaurai suvokia pilietines praktikas (Long, 2018). Panašią tendenciją mini Sousa ir Ferreira (2024), teigdami, kad šalia mokyklos vadovo esantys mokinių patariamieji organai, kaip pavyzdžiui mokinių tarybos, lieka imitacinio ir patarimo pobūdžio elementai, jei mokyklos vadovo lyderystės stilius paremtas griežta hierarchija. Tokiu atveju, kai dalyvavimo

mechanizmai mokyklos viduje yra tik simboliniai, pilietiškumo ugdymas tampa imitacija. Mokyklos vadovas šiuo atveju gali būti laikomas tarpininku tarp švietimo politikos ir mokykloje priimtos ugdymo praktikos, nes nuo jo priklauso, kaip pilietiškumo ugdymo, kaip prioritetinės srities, principai bus interpretuojami, institucionalizuojami ir paverčiami kasdienėmis mokyklos veiklos formomis (Brummer ir kt., 2025). Mincu (2022) teigia, kad švietimo įstaigos lyderystė užtikrina visos organizacijos kokybę, ir ši lyderystė turi būti įtvirtinama per visas mokyklos veiklos sritis. Pabrėžtina, kad įstaigos lyderis turi suprasti pilietiškumo ugdymo ir stiprinimo svarbą, kaip vieną esminių švietimo sistemos misijų, kuriai skirta jaunas žmones praktiškai mokyti pilietiškumo. Tačiau ne kiekvienas lyderis suvokia pilietiškumo svarbą. Mokslinės literatūros analizė rodo, kad, nors mokyklų vadovai taiko įvairius lyderystės stilius, tačiau daugelis vadovų sunkiai geba paaiškinti praktiškai įgyvendinamą pilietiškumo strategiją mokykloje, o dažniausiai remiasi bendra mokyklos vizija (Brummer ir kt., 2025). Tai rodo, kad mokyklos vadovui stokoiant aiškios, aktyvios, praktiškos lyderystės mokyklos bendruomenės aktyvūs dalyviai, mokytojai ir mokiniai, gali pritrūkti pasitikėjimo savo jėgomis plėtojant pilietiškas temas, kurios reikalauja kelti sudėtingus, kartais kontraversiškus klausimus. Lyderystės pobūdis lemia tiek strateginės krypties pasirinkimą mokykloje, tiek ir tai, ar pilietiškumo ugdymui būtinos struktūros tikrai bus sukurtos ir įgyvendinamos. Sliwka ir bendraautorai (2024) teigia, kas sisteminiams pokyčiams, struktūriniams sprendimams ir tikslingam laiko bei erdvės planavimui mokykloje reikalinga transformuojančios lyderystės išraiška. Tačiau kartu pabrėžia, kad net ir inovatyviausias vadovas, nesulaukęs palaikymo iš švietimo politikos formuotojų, gali veikti tik labai apribotame veiksmų lauke (Sliwka ir kt., 2024). Pilietiškumo ugdymo strateginių veiksmų kontekste ne mažiau svarbi ir pasidalytoji lyderystė, kuri įteisina mokinių balsą, bendrą sprendimų priėmimą ir atsakomybės pasidalijimą tarp bendruomenės narių (Dambrauskienė, 2019; Flores ir Ahn, 2024; Tejeiro, 2024). Tokia lyderystės forma teoriniu požiūriu yra palanki pilietiškumo ugdymui, nes atveria daugiau galimybių autentiškam mokinių dalyvavimui. Tačiau, kita vertus, praktikoje pasidalytosios lyderystės įgyvendinimą riboja nusistovėjęs hierarchinės struktūros, aiškių reguliavimo mechanizmų stoka ir netolygus mokyklos bendruomenės narių pasirengimas priimti bendrą atsakomybę (Dambrauskienė, 2019; Tejeiro, 2024). Strateginiu požiūriu sėkmingam pilietiškumo ugdymui įgyvendinant iššūkius grįstą mokymąsi reikalinga tokia lyderystė, kuri suderintų ilgalaikę organizacinę kryptį su bendruomenės veikimo įgalinimu.

Strateginė mokyklos kryptis sukuria pamatą pilietiškumo ugdymui, tačiau taip pat pilietiškumo ugdymas reikalauja ir palankios organizacinės kultūros. Pastaroji pirmiausia atsiskleidžia per demokratinį mokyklos klimatą, kuris pilietiškumo ugdymo kontekste yra vienas esminių dalykų, nes sukuria realias organizacines sąlygas mokinių dalyvavimui, mokytojų bendradarbiavimui bei kritinei refleksijai. Tai svarbus akcentas pilietiškumo ugdymo kontekste, nes demokratiškai valdomose mokyklose skatinamos atviros diskusijos, sąžiningas elgesys ir prasmingas mokinių dalyvavimas (Tzankova ir kt., 2022). Vadovai, įgalinantys mokinių dalyvavimą mokinių tarybose, formaliose ir neformaliose su mokyklos valdymu susijusiose veiklose ir sprendimų priėmimo procesuose, kuria pasitikėjimo kultūrą institucijomis, taip pat ir pačia mokykla. Taip pat svarbu ir tai, kad demokratinis mokyklos klimatas pats iš savęs nėra idealus, nes skambios deklaracijos negarantuoja, kad mokiniai iš tiesų turi realią galimybę veikti ir daryti įtaką mokyklos sprendimams. Todėl svarbu atkreipti dėmesį, ar ir kaip mokyklos vadovybė geba sukurti tokius mokinių dalyvavimo mechanizmus, kurie leistų mokiniams būti išklaustytiems, leistų įtakoti sprendimus ir matyti šių sprendimų pasekmes. Šis demokratinio mokyklos klimato pavyzdys parodomas Bartlett'o ir Schugurensky (2023) tyrime, kuriame mokiniai dalyvaujamojo biudžeto projekte sprendė dėl mokyklos išteklių panaudojimo. Šis

autentiškas, struktūruotas dalyvavimas leido mokiniams priimti sprendimus juos apsvarsčius, taip pat paskatino juos įgyti pilietinių žinių, formuoti nuostatas ir gebėjimus. Tačiau kartu šis pavyzdys parodo, kad demokratiniam klimatui, kaip vadybiniam veiksmui, atsirasti reikia ne spontaniškumo, bet sąmoningų vadybinių sprendimų, kurie įgalina išgirsti mokinių balsą ir patirti jų įsitraukimą bei dalyvavimą mokyklose gyvenime. Reikia pastebėti, kad, vienadienės dalyvavimo akcijos ar tik formaliai dalyvavimą imituojančios iniciatyvos negali būti laikomos įrodymu, jog mokykloje vyrauja demokratinis klimatas (Brummer ir kt., 2025; Albanesi ir kt., 2023). Todėl demokratinis mokyklos klimatas turėtų būti traktuojamas ne kaip vertybinė mokyklos nuostata, tačiau sąmoningai mokyklos vadovų kuriama ir palaikoma mokinių dalyvavimo erdvė, nuo kurios priklauso, ar pilietiškumo ugdymas yra autentiškas.

Ne mažiau svarbus pilietiškumo ugdymo įgyvendinimui ir stiprinimui yra mokytojų bendradarbiavimo klausimas. Demokratinėje mokyklos klimato erdvėje, atrodo, yra idealios sąlygos mokytojų bendradarbiavimui, tačiau mokslinėje literatūroje tai yra įvardijama kaip vienas sunkiausiai įgyvendinamų vadybinių uždavinių, juo labiau, kad, kaip nurodo Sliwka ir bendraautorai (2024), bendradarbiaujančių mokytojų iš skirtingų disciplinų komandų sukūrimas yra vienas sudėtingiausių vadybinių uždavinių. Šią išvadą patvirtina ir mokslinės literatūros analizės tyrimai, atlikti Tonnetti ir Lentillon-Kaestner'io (2023), kurie indikuoja, kad reali mokykloje taikomų disciplinų integracija yra reta; šį reiškinį lemia net keletas priežasčių – tai ir mokytojų nuostata koncentruotis į savo dalyką, nepasitikėjimą savimi mokytį kito dalyko turinio ir apskritai menkesnis pasirengimas dirbti neapibrėžtomis sąlygomis. Kiti tyrimai rodo, kad ne vien jau išvardytos priežastys trukdo kokybiškam mokytojų bendradarbiavimui, bet ir visos mokyklos ugdymo organizavimo logika, kuri tiesiogiai priklauso nuo mokyklos vadybinių bei organizacinių sprendimų (Early ir kt., 2025). Kaip rodo Nyderlanduose atliktas tyrimas, dalykinė ugdymo sistema, kai pamokos vyksta pagal tvarkaraštį, itin nepalankiai vertinama mokytojų, kurie turi galimybių ir noro bendradarbiauti, tačiau yra stabdomi sisteminių rėmų bei pačių mokyklos vadovų dėl nelanksčiai organizuojamo darbo grafiko (Schutte ir kt., 2025). Šis pavyzdys parodo mokyklos vadybinį paradoksą, nes rodo, kad, nors mokyklos vadovai gali remti inovacijas, tačiau jų sprendimai dėl išteklių paskirstymo, tvarkaraščių sudarymo ir darbo krūvio gali būti lemiami sunaikinant bet kokias iniciatyvas ugdymo inovacijoms diegti, tuo pačiu užkertant kelią mokytojų bendradarbiavimui. Todėl, kad sėkmingai būtų įgyvendinamas mokytojų bendradarbiavimas, reikia itin lankstaus požiūrio į mokyklos darbo organizavimo tvarką; žinoma, tai neturi virsti chaosu, kur kiekvienas daro tai, ką nori. Tačiau būtina įsiklausyti į mokytojus, jų pasiūlymus; taip pat skatinti mokytojų bendradarbiavimą ugdymo procese. Pilietiškumo ugdymo požiūriu, kaip teigia Brummer'is ir bendraautorai (2025) savo tyrime, vadovai, nors ir pripažino, kad reikia teikti paramą mokytojams, tačiau nesistengė išplėsti paramos formų. Tai dar kartą įrodo, kad nuo mokyklos vadovybės sprendimų priklauso, ar mokytojai bus linkę bendradarbiauti, imtis iniciatyvų, kurios būtų palaikomos ir taip galės stiprinti pilietiškumą mokykloje.

Realiai įgyvendinant pilietiškumo ugdymą per iššūkius grįstą mokymąsi reikalinga užtikrinti sąlygas mokytojų bendradarbiavimui, taip pat sukurti ir plėtoti sąlygas partnerystėms su išorinėmis organizacijomis. Mokyklų vadovai bei mokytojai supranta, kad formalios partnerystės su išorės partneriais mokiniams atveria naujas, autentiškas galimybes pilietiškumo stiprinimui; partnerystės taip pat yra viena iš esminių iššūkių grįsto mokymosi elementų. Tačiau realaus įgyvendinimo prasme, ypatingai bendrojo lavinimo mokykloje, tai nėra lengva padaryti – kaip teigia Schutte ir bendraautorai (2025), įgyvendinant iššūkius grįsto mokymosi praktikas aštuoniose bendrojo ugdymo mokyklose, tik viena mokykla realiai turėjo partnerį iš išorės, o tuo tarpu kitos mokyklos,

argumentuodamos, kad išorės partnerystės reikalauja daug laiko ir pastangų, verčiau rinkosi organizuoti trumpalaikes neįpareigojančias partnerytes. Vadinasi, mokykloje, idant atsirastų tvirta kryptis partnerystėms plėtoti, reikia aiškaus vadovybės palaikymo, formalių susitarimų, veiklų su išorės partneriais integravimas į ugdymo aplinką bei turinį, atsakomybių pasidalijimo bei išteklių. Tai yra didžiulis uždavinys mokyklų vadovams, nes reikalauja derinti labai daug organizacinių aspektų. Nors bendrojo ugdymo mokyklose partnerysčių gerųjų patirčių nėra itin daug, tačiau mokslinė literatūra aukštojo mokslo kontekste pateikia išsamių pavyzdžių: pavyzdžiui, Italijos universitetas pasirinko bendrojo ugdymo mokyklą kaip partnerį pilietiškumo ugdymo kontekste ir šios partnerystės dokumentavimas rodo, kad mokyklos vadovo palaikymas bei formalus tarpinstitucinis susitarimas buvo vienas esminių sėkmingai įgyvendintos partnerystės faktorių (Albanesi ir kt., 2023). Todėl mokyklų bendradarbiavimui su išoriniais partneriais patiriant sunkumų dėl vidinių organizacinių kliūčių, tokių kaip silpna komunikacija, riboti žmogiškieji ištekliai ir skirtingai suprantama abipusė nauda reikalauja nuoseklios, tvirtos mokyklos lyderystės, bendrų susitarimų bei sąmoningai kuriamų organizacinių sąlygų bendradarbiavimui (Haight ir kt., 2024; Korhonen ir kt., 2024).

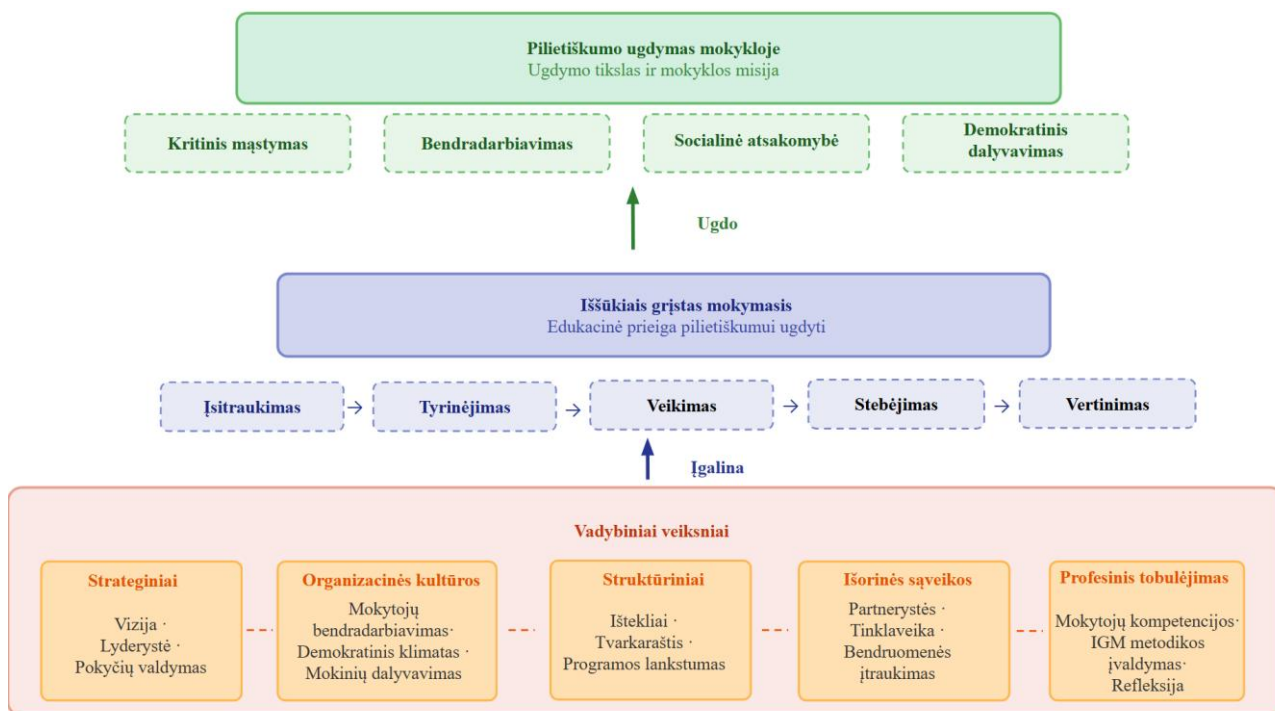
Vis dėlto praktinis pilietiškumo stiprinimas taikant iššūkius grįstą mokymąsi labiausiai priklauso ne nuo mokyklos vadovų išreikštos pozicijos inovatyvioms edukacinėms priemonėms, tačiau nuo to, ar mokykla sugeba taip sutvarkyti organizacinį darbą, kad iššūkius grįsto mokymosi prieiga galėtų veikti pilietiškumo ugdymo kontekste. Šiame kontekste labiausiai išryškėja kliūtys, tokios kaip perkrautos ugdymo programos, nelankstūs mokymosi rezultatai, ribotos tarpdisciplininio bendradarbiavimo galimybės, laiko stoka bei menkai išplėtotą pedagoginę ir organizacinę paramą pedagogams (Schutte ir kt., 2025). Tai leidžia daryti prielaidą, kad inovatyvios edukacinės priemonės, šio darbo kontekste – iššūkius grįstas mokymasis – labiausiai reikalauja numatytos vietos esamoje ugdymo ir vertinimo sistemoje; tai nėra alternatyva, tai metodas, užtikrinantis, kad sėkmingai jį įvaldžius, pilietiškumo ugdymo kompetencijos bus įgyvendinamos praktiškai. Todėl, jei tik inovatyvi edukacinė prieiga traktuojama kaip papildoma projektinė veikla, tai gali būti suprantama kaip mokyklos vadovybės ilgalaikio planavimo trūkumas. Žinoma, mokyklos autonomija dažnai yra ribota, tačiau jos negalima prilyginti neveiknumui. Net ir veikdama nacionalinės švietimo politikos rėmuose, mokykla gali priimti vadybinius sprendimus, kurie palaiko iššūkius grįsto mokymosi institucionalizavimą, pavyzdžiui, persikirstyti pamokų laiką, sudaryti palankias sąlygas formuoti mokytojų mokymosi bendruomenėms, kurti naujus integruotus mokymosi modelius mokiniams ir aiškiai iškomunikuoti šią viziją bei įgyvendinimo planą mokyklos bendruomenei (Schutte ir kt., 2025; Albanesi ir kt., 2023). Taigi, šiuo atveju svarbiausia yra tai, ar mokykla pasiryžta savo turimus autonomijos įrankius panaudoti pilietiškumą ugdyti per iššūkius grįstą mokymąsi.

Greta struktūrinių ir organizacinių sąlygų mokslinėje literatūroje dažnai akcentuojamos mokytojų kompetencijos bei jų profesinis tobulėjimas, siekiant kokybiško pilietiškumo ugdymo per inovatyvias edukacines priemones (Schutte ir kt., 2025; DePryck ir Wambacq, 2025; Grevle, 2022). Iššūkius grįstas mokymasis mokytojo vaidmenį keičia iš žinių perteikėjo į mokymosi proceso konsultantą ir pagalbininką (Schutte ir kt., 2025), todėl mokytojams reikalingos kompetencijos bei gebėjimai organizuoti tarpdisciplininį mokymąsi, valdyti neapibrėžtumą bei kurti autentiškas mokymosi situacijas. Tačiau moksliniai tyrimai rodo, kad mokytojų pasirengimas dirbti tokiomis sąlygomis dažnai yra nepakankamas. Grevle (2022) atskleidė, kad mokytojai dažnai stokoja kompetencijų kūrybiškai organizuoti pamokas. Šį atradimą papildė Tonnetti ir Lentillon-Kaestner'io (2023) tyrimas, kad mokytojai nepasitiki savo jėgomis, jei reikia mokyti kito dalyko turinio, taip pat kyla sunkumų dirbti neapibrėžtomis sąlygomis. Todėl mokslininkų įžvalgos, teigiančios, kad mokytojų,

ugdantių mokinių pilietiškumo kompetencijas, praktinė veikla yra priklausoma nuo turimų išteklių bei organizacinės paramos (Pérez-Rodríguez ir kt., 2024) yra pagrįstos; tai suponuoja, kad pilietiškumo ugdymo kompetencijos, kurias turėtų turėti mokytojas, turėtų būti dalis mokytojų profesinio tobulėjimo. Tai patvirtina ir Olmo-Extremera ir bendraautorė (2025) tyrimas, kuriame nustatytas teigiamas ryšys tarp mokyklos vadovų struktūrinės paramos mokytojams bei pastarųjų noro dalintis patirtimi, reflektuoti praktines veiklas bei teikti grįžtamąjį ryšį. Iššūkiams grįsto mokymosi kontekste taip pat pastebima, kad viena pagrindinių kliūčių yra mokytojų visapusiškas pasirengimas ir nuolatinio tobulėjimo siekis (DePryck ir Wambacq, 2025). Labiausiai šie veiksniai priklauso nuo mokyklos vadovybės, nes jos iniciatyva mokytojams gali būti suteikiamos galimybės profesiniam tobulėjimui. Tačiau kai kurie autoriai pastebi, kad vadovai, nors ir pripažįstantys profesinio tobulėjimo poreikį mokytojams, tačiau nesistengia plėsti paramos formų (Brummer ir kt., 2025), o tai rodo, kad profesinio tobulėjimo organizavimas tebėra vienas ir nepakankamai išnaudojamų vadybinių instrumentų pilietiškumo ugdymui. Todėl vadybiniu požiūriu mokytojų profesinis tobulėjimas turėtų būti traktuojamas kaip vienas iš mokyklos vadovų uždavinių, kuriuo būtų siekiama sukurti nuoseklią, tęstinę profesinio tobulėjimo sistemą, apimančią tiek pilietiškumo kompetencijų, tiek inovatyvių edukacinių priemonių įgyvendinimo metodinę pasirengimą.

Analizuojant mokslinę literatūrą apie pilietiškumo ugdymui per iššūkiams grįstą mokymąsi reikalingus vadybinius veiksnius, pastebėta tyrimų ribotumą, kurie leidžia kritiškai pažvelgti į nagrinėjamą temą. Pirmiausia, tai didžioji dalis tyrimų, minėtų mokslinėje literatūroje, buvo atlikti remiantis mokyklų vadovų ir mokytojų nuostatomis, tačiau tiesioginių vadybinių praktikų stebėjimo ir jų poveikio pilietiškumo stiprinimui buvo nedidelė dalis. Ši įžvalga gali rodyti teorinę tendenciją, kaip vadybiniai veiksniai yra suvokiami, tačiau silpniau atskleidžia, kaip jie pritaikomi praktikoje. Antra, daugelyje atrastų tyrimų naudojamos mažos ir nereprezentatyvios imtys, o tai riboja galimybę daryti apibendrintas išvadas. Patys autoriai pažymi didesnių ir įvairesnių imčių poreikį (Schutte ir kt., 2025; Sliwka ir kt., 2024), nes inovatyvios edukacinės priemonės pilietiškumui stiprinti turi neišnaudotą potencialą ir dar nepažįstamos kaip galimos veiklos didžiajai daliai mokytojų. Mokslinėje literatūroje atskleisti ribotumai rodo, kad vadybiniai veiksniai, įtakojantys pilietiškumo ugdymą per iššūkiams grįstą mokymąsi, nepakankamai išnagrinėti, todėl išvadas reikia daryti atsargiai. Dėl šių ribotumų sunku įvertinti ilgalaikį vadybinių veiksnių poveikį pilietiškumo ugdymui diegiant iššūkiams grįstą mokymąsi. Kita vertus, šie ribotumai parodo ir galimybes, link kurių gali judėti kiti tyrimai, ypač atsižvelgiant į tai, kad tema yra nauja, tačiau šiandienos visuomenės kontekste aktuali ir svarbi.

Vadybiniai veiksniai, įtakojantys pilietiškumo stiprinimą per iššūkiams grįstą mokymąsi, sudaro tarpusavyje susijusių organizacinių sąlygų visumą (žr. 4 pav.). Mokyklos strateginiai sprendimai, demokratinis klimatas, mokytojų bendradarbiavimas bei profesinis tobulėjimas, partnerystės gali užtikrinti sėkmingą iššūkiams grįsto mokymosi įgyvendinimą pilietiškumui ugdyti, kai gali veikti struktūriškai palankiomis įgyvendinimo sąlygomis. Pavienės iniciatyvos nėra ilgalaikės ir veiksmingos, tačiau mokyklos gebėjimas suderinti savo strateginę kryptį, dalyvavimo mechanizmus, organizacinę paramą gali suteikti aplinką sėkmingai ugdyti pilietiškumą per iššūkiams grįsto mokymosi priemonę.



4 pav. Teorinis modelis: vadybiniai veiksniai, iššūkiams grįstas mokymasis ir pilietiško ugdymas (parengta autorės, remiantis teorinės dalies analize, 2026)

Pateiktame teoriniame modelyje (žr. 4 pav.) parodoma vadybinių veiksnių, iššūkiams grįsto mokymosi ir pilietiško ugdymo sąveika, kuri leidžia suprasti, kokiais būdais mokyklos vadovybė gali padėti stiprinti pilietiško ugdymą taikydama inovatyvias edukacines priemones. Vadybinių veiksnių visuma sukuria prielaidas ugdyti pilietišumą įgyvendinant iššūkiams grįstą mokymąsi. Strateginiai veiksniai leidžia mokyklos vadovybei įtvirtinti pilietiško ugdymą kaip nuoseklią organizacijos kryptį (Brummer ir kt., 2025; Sliwka ir kt., 2024). Organizacinės kultūros veiksniai suteikia erdvę pilietiniam realiam dalyvavimui, kuriame iššūkiams grįstas mokymasis įgauna realų pobūdį (Tzankova ir kt., 2022; Bartlett ir Schugurensky, 2023). Struktūriniai veiksniai kartu su išorinių sąveikomis bei profesinio tobulėjimo veiksniais užtikrina, jog inovatyvi edukacinė priemonė taptų tvari mokyklos veiklos dalis (Schutte ir kt., 2025; Nizamis ir kt., 2026). Iššūkiams grįstas mokymasis veikia kaip edukacinis metodas pilietiško ugdymui, kurį įgalina vadybiniai mokyklos vadovybės sprendimai. Todėl iššūkiams grįsto mokymosi dėka mokiniai atpažįsta socialiai reikšmingas problemas, jas analizuoja, kuria sprendimus ir reflektuoja savo mokymosi patirtį. Pilietiško ugdymas atspindi mokyklos siekiamą rezultatą, kai norima ugdyti pilietiško kompetencijas per kritinį mąstymą, bendradarbiavimą, socialinę atsakomybę ir demokratinį dalyvavimą. Teorinis modelis pagrindžia esminę prielaidą, kokie vadybiniai veiksniai padeda ugdyti pilietišumą įgyvendinant iššūkiams grįstą mokymąsi.

Remiantis pirmajame darbo skyriuje atlikta mokslinės literatūros analize, galima teigti, kad pilietiško ugdymas mokykloje taikant iššūkiams grįstą mokymąsi yra kompleksinis reiškinys. Jis atsiskleidžia per pilietiško daugialypių sampratų, edukacinių priemonių ir vadybinių veiksnių dimensijas, kurios yra glaudžiai susijusios. Teorinė analizė parodė, kad pilietiško ugdymas mokykloje neapsiriboja tik žiniomis apie valstybę, asmens teises ir pareigas; pilietiškas bei jo raiška mokykloje yra vertybės, reali patirtis ir dalyvavimas bendruomenės gyvenime. Todėl pilietiškas turi būti suvokiamas kaip visos mokyklos kultūrą bei veiklos sritis apimanti kryptis. Šiai

krypčiai pavirsti į realią praktiką padeda iššūkiams grįstas mokymasis, nes jo modelis sudaro prielaidas mokiniams atpažinti socialiai svarbias problemas, jas tyrinėti, kritiškai analizuoti ir bendradarbiaujant kurti sprendimus bei juos taikyti. Šio metodo edukaciniam potencialui įgyvendinti reikalingi vadybiniai veiksniai, kurie įgalina pilietiškumo ugdymą per iššūkiams grįsto mokymosi priegos įgyvendinimą. Mokslinėje literatūroje išskiriamos kelios grupės vadybinių veiksnių – strateginiai, organizacinė mokyklos kultūra, profesinis tobulėjimas, partnerystės įveiklinimas bei struktūrinių prielaidų sudarymas, nes jie užtikrinta sėkmingą pilietiškumo ugdymą taikant iššūkiams grįstą mokymąsi. Šis teorinis pagrindas sudaro prielaidas nagrinėti, kaip norminiuose dokumentuose apibrėžiamos, o geruosiuose pavyzdžiuose taikomos vadybinės prielaidos, sudarančios sąlygas pilietiškumo ugdymui taikant inovatyvias edukacines priemones.

2. Pilietiškumo ugdymo vadybinių prielaidų Europos Sąjungoje ir Lietuvoje konteksto analizė

Šiame skyriuje aptariama, kokių ir kaip norminių dokumentų pagrindu bei praktiniais pavyzdžiais švietimo sistemoje siekiamos įtvirtinti vadybinės prielaidos ugdyti pilietiškumą taikant inovatyvias edukacines priemogas. Norminių dokumentų analizė parodo, kaip Europos Sąjungos (toliau – ES) ir Lietuvos dokumentuose apibrėžiama pilietiškumo ugdymo paskirtis, kokios vertybinės nuostatos turi būti diegiamos, kokie instituciniai sprendimai turi būti įgyvendinami, kokie lūkesčiai keliami mokyklos vadovybei. Analizė struktūruojama dviem lygmenimis, laikantis dokumentų hierarchijos principo: pirmiausia nagrinėjami ES ir Europos Tarybos (toliau – ET) dokumentai, formuojantys bendrą pilietiškumo ugdymo kryptį bei organizacinę erdvę, o vėliau nagrinėjami Lietuvos teisės aktai ir ugdymo turinį reglamentuojantys dokumentai, kurie europinę kryptį perkelia į nacionalinę švietimo sistemą. Poskyrio pabaigoje atliekama lyginamoji analizė, identifikuojant ES ir Lietuvos norminių dokumentų panašumus ir skirtumus vadybinių prielaidų požiūriu. Papildant norminių dokumentų analizę, kitame poskyryje nagrinėjami gerosios patirties pavyzdžiai. Šie pavyzdžiai atspindi bendrą Europos šalių švietimo sistemų požiūrį į pilietiškumo ugdymą bei leidžia suprasti, kaip Europos Sąjungos rekomendacijos įtvirtinamos šalių lygmeniu. Kadangi analizuojamose šalyje surasti konkretūs pavyzdžiai – mokyklos, kuriose buvo taikomis inovatyvios edukacinės priemogos, ieškoma ryšio tarp šių priemogų bei pilietiškumo ugdymo bei atskleidžiami sėkmės veiksniai, kurie įtakojo pilietiškumo ugdymą paversti realia ugdymo praktika.

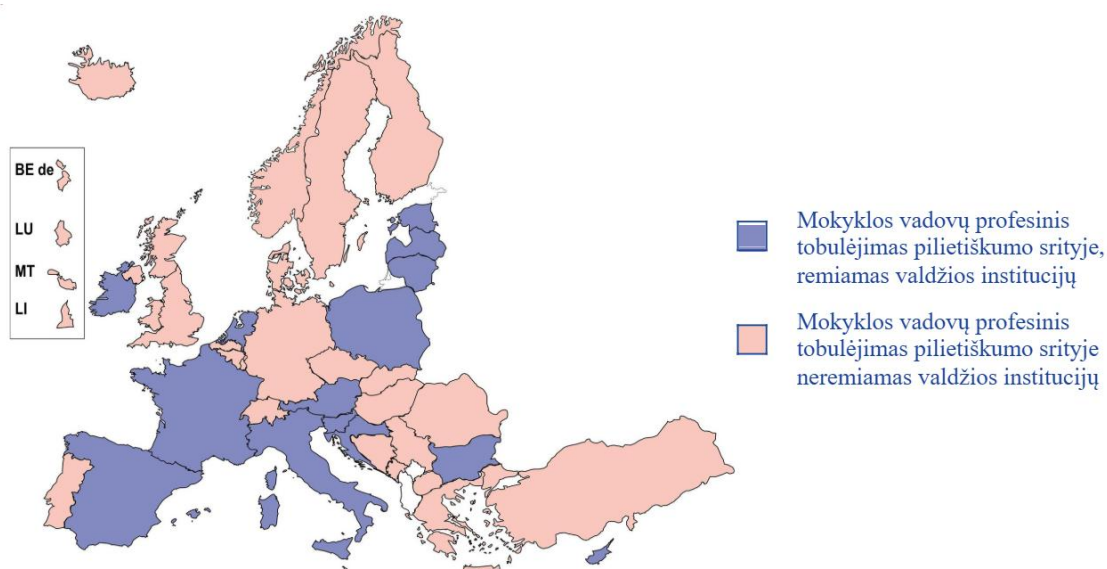
2.1. Pilietiškumo ugdymo vadybinių prielaidų Europos Sąjungoje ir Lietuvoje normatyvinių dokumentų analizė

ES ir Europos Tarybos pilietiškumo ugdymo politika formavosi nuosekliai nuo XXI amžiaus pradžios. Šią raidą žymi keli pamatiniai dokumentai: 2002 m. Europos Tarybos Ministrų komiteto rekomendacija dėl ugdymo demokratiniam pilietiškumui (Europos Tarybos Ministrų komitetas, 2002) pirmą kartą suformulavusi pilietiškumo ugdymo kaip atskiros ugdymo srities koncepciją; 2006 m. Europos Parlamento ir Tarybos rekomendacija dėl bendrųjų mokymosi visą gyvenimą trunkančio mokymosi gebėjimų (Europos Parlamentas ir Taryba, 2006), įtvirtinusi socialinę ir pilietinę kompetenciją kaip vieną iš aštuonių esminių kompetencijų; 2010 m. Europos Tarybos Chartija dėl demokratinio pilietiškumo ugdymo ir žmogaus teisių švietimo (Europos Tarybos Ministrų komitetas, 2010), pirmą kartą susiejusi pilietiškumo ugdymą su institucinėmis sąlygomis ir partnerystės struktūromis; 2015 m. Paryžiaus deklaracija dėl pilietiškumo ir bendrų vertybių puoselėjimo per švietimo sistemą (ES Švietimo ministrai, 2015), labiausiai dėmesį skirianti kritiniam mąstymui ir medijų raštingumui; 2018 m. gegužės 22 d. ES Tarybos rekomendacija, kuri iki šiol yra galiojantis ES bendrųjų kompetencijų orientyras, juo labiau, kad šiame dokumente pilietiškumo kompetencija pirmą kartą išskirta kaip savarankiška (ES Taryba, 2018). Ši dokumentuose fiksuojama raida rodo, kad pilietiškumo ugdymo samprata Europos lygmeniu nuosekliai vystėsi nuo dalykinio turinio link kompetencijomis grįstos ir organizacinės priemogos.

ES švietimo politikos dokumentai yra daugiausia rekomendacinio pobūdžio: ES vaidmuo apsiriboja koordinavimu ir gerosios patirties sklaida, o švietimo turinio ir organizavimo klausimai priklauso valstybių narių kompetencijai. Europos Sąjungos Tarybos rekomendacijoje dėl bendrųjų mokymosi visą gyvenimą kompetencijų (ES Taryba, 2018), pakeitusioje 2006 m. rekomendaciją, pilietiškumo kompetencija įtvirtinta kaip viena iš aštuonių esminių kompetencijų, siejama su atsakingu piliečių visapusišku dalyvavimu pilietiniame ir socialiniame gyvenime. Rekomendacija valstybėms narėms palieka autonomiją pasirinkti konkrečius ugdymo metodus, tačiau nustato bendrą kompetencijų

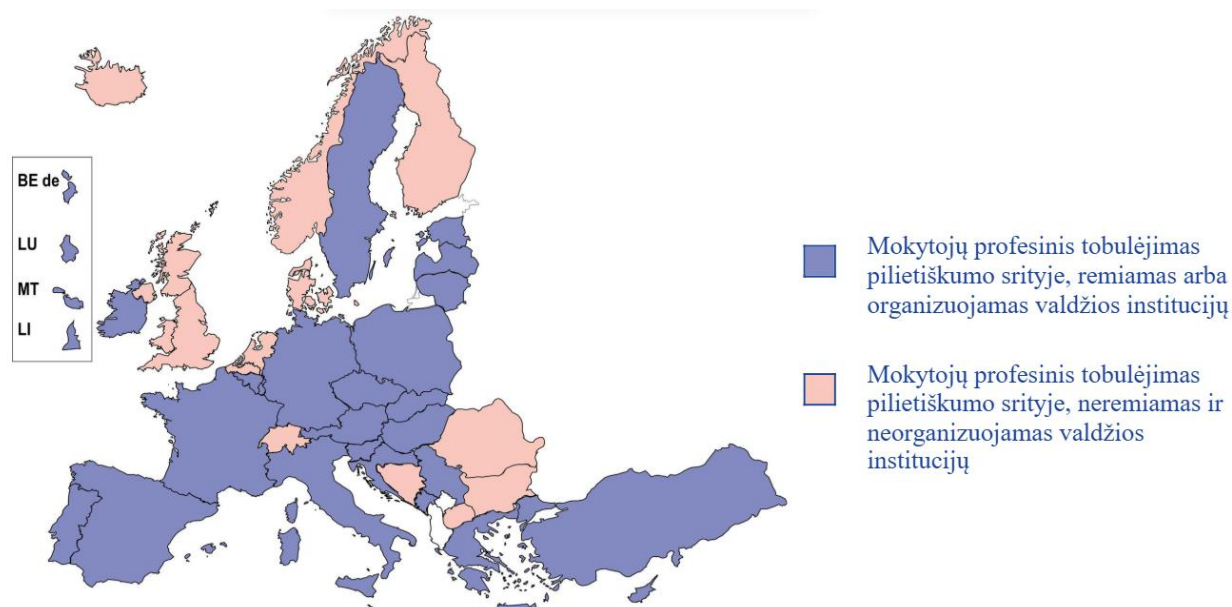
sistemą kaip orientyrą. Svarbu pabrėžti, kad tame pačiame dokumente šalys narės įpareigojamos kurti vertinimo sistemas, pajėgias fiksuoti žinias bei vertybines nuostatas (ES Taryba, 2018). Šis įpareigojimas netiesiogiai siejasi su inovatyviomis pilietiškumo ugdymo priemonėmis, nes apsiribojant vien formalių žinių perdavimu negalima pasiekti, kad mokiniai suformuotų tvirtas pilietiškumo vertybines nuostatas – jos turėtų formuotis per praktinę patirtį.

Šią sampratą, paremtą kompetencijomis, papildė 2018 m. Europos Tarybos parengta Kompetencijų sistema demokratinei kultūrai (toliau – RFCDC), kurioje pateikiamas 20 kompetencijų modelis, skirtas aktyviam pilietiniam dalyvavimui (Europos Taryba, 2018). RFCDC siūlomos šešios gairių sritys – ugdymo turinio, pedagogikos, vertinimo, mokytojų rengimo, visuminės mokyklos požiūrio ir atsparumo radikalizmui – tiesiogiai siejasi su mokyklos vadybos klausimais, nes šių gairių įgyvendinimas pirmiausia tenka mokyklų vadovams, kurių praktinis diegimas priklauso nuo valstybių narių politinio apsisprendimo ir adaptavimo nacionaliniu lygmeniu, o mokyklos lygmeniu – nuo vadovų vadybinių sprendimų (Europos Taryba, 2018). Eurydice ataskaita (Europos Komisija/EACEA/Eurydice, 2017) suteikia empirinį kontekstą šioms rekomendacijoms: joje akcentuojama, kad formalus pilietiškumo ugdymo įtvirtinimas programose daugelyje Europos šalių nereiškia nuoseklaus įgyvendinimo – mokyklos vadovų ir mokytojų pasirengimas tarp šalių skiriasi iš esmės. Tai ypač akivaizdu mokyklų vadovų lygmeniu bei mokytojų profesinio tobulėjimo lygmeniu: Eurydice (Europos Komisija/EACEA/Eurydice, 2017) duomenimis, tik trečdalis Europos šalių švietimo sistemų organizavo mokyklų vadovams tęstinio profesinio tobulėjimo veiklas pilietiškumo ugdymo srityje (žr. 5 pav.), o tuo tarpu mokytojams tęstinio profesinio tobulėjimo veiklos, susijusios su pilietiškumo ugdymu, buvo skatinamos daugumoje Europos Sąjungos šalių (žr. 6 pav.). Remiantis šia ataskaita akivaizdu, kad, nors pilietiškumo ugdymui ES šalys skiria daug dėmesio, tačiau nepakankamai įvertina mokyklų vadovų vaidmenį, nes didesnė dalis šalių koncentruojasi į pedagoginių darbuotojų – mokytojų – tęstinio profesinio tobulėjimo veiklas. Šie Eurydice duomenys (Europos Komisija/EACEA/Eurydice, 2017) leistų daryti prielaidą, kad ES šalys narės tokiu būdu pilietiškumo ugdymą labiau traktuoja kaip mokomojo dalyko turinio dalį, tačiau neįvertina mokyklų vadovų vaidmens pilietiškumo ugdyme visos mokyklos, kaip bendruomenės, kontekste.



5 pav. Tęstinio profesinio tobulėjimo veiklos mokyklų vadovams pilietiškumo ugdymo srityje, 2016-2017 m. (Europos Komisija/EACEA/Eurydice, 2017)

Europos švietimo politikos dokumentuose (Europos Komisija, 2017; 2020) pilietiškumo ugdymas orientuojamas kaip visuminės mokyklos požiūris, reiškiantis, kad pilietiškumas turi būti ugdomas per mokykloje vykstančius procesus (Europos Komisija, 2015; Europos Komisija/EACEA/Eurydice, 2017; Europos Komisija, 2020). Tai kuria vadybinę prielaidą inovatyvioms edukacinėms priemonėms, grindžiamoms mokyklos ir bendruomenės sąveika. ES dokumentuose iššūkiams grįstas mokymasis nėra įvardijamas kaip tiesiogiai rekomenduojamas metodas. Tačiau Europos Sąjungos Tarybos (Europos Sąjungos Taryba, 2018) rekomendacijos priede pateikiami gerosios praktikos pavyzdžiai – projektinis, integruotas, bendradarbiavimu grįstas, probleminis mokymasis – sudaro prielaidas taikyti ir iššūkiams grįstą mokymąsi. RFCDC pedagogikos gairėse (Europos Taryba, 2018, III tomas) rekomenduojami metodai, iš esmės atitinkantys iššūkiams grįsto mokymosi principus: mokymasis per realių problemų sprendimą, bendradarbiavimą ir kritinį mąstymą. Dokumentuose išreikštos rekomendacijos atsispindi ir praktikoje: 2025 m. Europos Komisijos Inovatyvaus mokymo apdovanojimai buvo skirti pilietiškumo ugdymo temai, akcentuojant inovatyvius pedagoginius metodus (Europos Komisija, 2025).



6 pav. Tęstinio profesinio tobulėjimo veiklos mokytojams pilietiškumo ugdymo srityje, 2016–2017 m. (Europos Komisija/EACEA/Eurydice, 2017)

ES dokumentuose nuosekliai pabrėžiamas tarpsektorinis bendradarbiavimas kaip pilietiškumo ugdymo sėkmės prielaida. Europos Tarybos 2024–2030 m. švietimo strategija „Besimokantieji pirmiausia“ (Europos Taryba, 2023) akcentuoja viešojo, privataus ir pilietinės visuomenės sektorių partnerystes vietiniu, nacionaliniu ir tarptautiniu lygmenimis. 2025-ieji metai buvo paskelbti Europos skaitmeninio pilietiškumo ugdymo metais (Europos Taryba, 2023b), siekiant stiprinti tarpsektorinį bendradarbiavimą ir skaitmeninę kompetenciją, kuri apima gebėjimą naudoti skaitmenines technologijas aktyviam pilietiškumui palaikyti (Europos Taryba, 2018). Be to, Europos Tarybos rekomendacijoje (Europos Taryba, 2018) pabrėžiama, kad pilietiškumo ugdymui įgyvendinti būtina parama mokytojams bei kitiems mokymosi procesą palaikantiems subjektams, o Europos Komisijos dokumentuose (Europos Komisija/EACEA/Eurydice, 2017) mokytojų profesinis tobulėjimas įvardijamas kaip prioritetinė sritis. Galima daryti prielaidą, kad sėkmingas tarpsektorinis bendradarbiavimas ir inovatyvių metodų diegimas įgalinamas labiau, kai mokykla turi aiškias vadybines struktūras šiems procesams koordinuoti.

Išanalizavus pasirinktus ES dokumentus, vadybinės prielaidos pilietiškumo ugdymui per inovatyvių edukacinių priemonių taikymą pasiskirsto netolygiai (žr. 2 lent.).

2 lentelė. ES norminių dokumentų vadybinių prielaidų suvestinė (parengta autorės, remiantis ES norminių dokumentų analize, 2026)

Vadybinė prielaida	ES Tarybos rekomendacija dėl bendrųjų kompetencijų (ES Taryba, 2018)	RFCD (Europos Taryba, 2018)	EEA / ET strateginiai dokumentai (Europos Komisija, 2017; 2020; Europos Taryba, 2023a, 2023b)
Mokyklų autonomija	Netiesiogiai – per subsidiarumą: valstybėms narėms paliekama teisė pasirinkti inovatyvius metodus.	Netiesiogiai – per visuminio mokyklos požiūrio gaires, kuriose sprendimų priėmimas nukreipiamas į mokyklą.	Tiesiogiai – per demokratinį valdymą ir partnerystės struktūras.
Visuminis mokyklos požiūris (Whole-School Approach)	Netiesiogiai – akcentuojamas kompetencijų ugdymas įvairiose aplinkose, bet mokyklos lygmens modelis neįvardytas.	Tiesiogiai – viena iš šešių gairių sričių, siejama su mokyklos valdymu ir kasdieniu demokratinės kultūros ugdymu.	Tiesiogiai – pilietiškumo ugdymas orientuojamas kaip visą mokyklą apimantis požiūris.
Mokytojų profesinis tobulėjimas	Tiesiogiai – būtina parama mokytojams įvardyta kaip vienas pagrindinių iššūkių.	Tiesiogiai – specialios mokytojų rengimo gairės (III tomas).	Tiesiogiai – mokytojų profesinis tobulėjimas įvardytas kaip prioritetinė sritis.
Tarpsektorinė partnerystė	Tiesiogiai – parama mokytojams ir kitiems mokymosi procesą palaikantiems subjektams, įskaitant šeimas.	Tiesiogiai – per visuminio mokyklos požiūrio principą ir suinteresuotųjų šalių įtraukimą.	Tiesiogiai – viešojo, privataus ir pilietinės visuomenės sektorių partnerystės.
Kompetencijų vertinimas	Tiesiogiai – šalys narės įpareigojamos kurti vertinimo sistemas, fiksuojančias žinias, vertybines nuostatas.	Tiesiogiai – išreiškiamos visos 20 kompetencijų.	Netiesiogiai – per bendrą stebėsenos ir kokybės užtikrinimo kryptį.
Inovatyvių edukacinių priemonių palaikymas	Tiesiogiai – įvairios mokymosi priemonės, gerosios praktikos pavyzdžiai (projektinis, problemiškas, bendradarbiavimu grįstas mokymasis).	Tiesiogiai – pedagogikos gairėse rekomenduojami metodai, atitinkantys iššūkiams grįstus mokymosi principus.	Tiesiogiai – EITA 2025 m. apdovanojimai skirti pilietiškumo ugdymo inovatyviems metodams.

Šie duomenys rodo, kad ES dokumentai formuoja rekomendacinį pagrindą, kuriame pilietiškumas siejamas su kompetencijomis grįstu, tarpdisciplininiu ir visą mokyklą apimančiu požiūriu. Labiausiai akcentuojamos tarpsektorinės partnerystės ir mokytojų tobulėjimo prielaidos, tuo tarpu mokyklų autonomija ir inovatyvių metodų diegimo skatinimas išreiškiami nevienodai, konkrečius įgyvendinimo mechanizmus paliekant nacionaliniam valstybių narių lygmeniui.

Atlikus Lietuvos norminių dokumentų analizę, galima pastebėti, kad pilietiškumo ugdymo koncepcija formavosi keletu etapų. 2003 m. pilietiškumo ugdymas buvo integruotas į bendrąsias programas kaip socialinio (nuo 2022 m. – visuomeninio) ugdymo dalis (Lietuvos Respublikos Seimas, 2003; toliau – LR Seimas), o 2022 m. atnaujintose bendrojo ugdymo programose įvyko esminis pokytis – pilietiškumo kompetencija įtraukta į visus bendrojo ugdymo dalykus kaip viena iš 7 universalių

kompetencijų (Švietimo, mokslo ir sporto ministerija, 2022a; toliau - ŠMSM), tačiau kartu buvo išlaikytas ir atskiras mokomasis dalykas pagrindinio ugdymo rėmuose (ŠMSM, 2022b).

Dėl minėto pokyčio, įvykusio 2022 m., pilietiškumo ugdymas Lietuvos mokyklose veikia trimis lygmenimis: kaip atskiras mokomasis dalykas, kaip integruotas turinys kituose mokomuosiuose dalykuose ir kaip universali kompetencija. Ši trijų lygmenų pilietiškumo struktūra potencialiai sudaro prielaidas diegti inovatyvias edukacines priemogas bet kuriame lygmenyje arba visuose iš karto. Pilietiškumo pagrindų programos tikslas – „ugdyti sąmoningą, savarankišką ir veiklią asmenybę, gebančią kritiškai vertinti informaciją ir kurti pažangią pilietinę visuomenę“ (ŠMSM, 2022b) – tiesiogiai koreliuoja su iššūkiams grįsto mokymosi principais. Juo labiau, kad programoje taip pat akcentuojama tyrinėtojų bendruomenės kūrimas, kurioje mokiniai bendradarbiaudami analizuoja visuomenės procesus ir sieja juos su realiomis bendruomenės problemomis (ŠMSM, 2022b). Šių dokumentų analizė leidžia pastebėti, kad lieka neaišku, kokios sisteminės priežastys lemia, kad šios programinės nuostatos kol kas nėra susietos su konkrečiomis inovatyviomis edukacinėmis priemonėmis. Nors pilietiškumo pagrindų programoje (ŠMSM, 2022b) rekomenduojama naudoti diskusijų, debatų, konkrečių atvejų analizę, kūrybines užduotis, dokumentų analizę ir projektų rengimą, o Geros mokyklos koncepcijoje (Švietimo ir mokslo ministerija, 2015; toliau - ŠMM) akcentuojama, kad mokymasis turi vykti sprendžiant gyvenimiškas problemas, bet visi šie metodai apsiriboja dalyko turinio rėmu, be platesnio mokyklos bendruomenės ir suinteresuotų šalių įsitraukimo. Nei 2015 m., nei 2022 m. dokumentuose nebuvo pasiūlyta konkrečių, bendrojo ugdymo mokyklose pritaikomų integruotų, inovatyvių edukacinių priemonių. Be to, Lietuvos norminiuose švietimo dokumentuose (ŠMSM, 2022a; 2022b) pabrėžiamas formalus vertinimas, o tai galima laikyti viena iš ribojančių prielaidų taikyti iššūkiams grįstą mokymąsi, nes rezultatas dažnai būna atviras ir negali būti įvertinamas standartizuotais kriterijais.

Tuo tarpu vadybinės prielaidos pilietiškumui ugdyti taikant inovatyvias edukacines priemogas suteikia kontraversišką poveiklį. Lietuvos Respublikos Švietimo įstatymas (1991) bei jo redakcijos nustato švietimo tinklo valdymo struktūrą, kurioje ŠMSM formuoja politiką, savivaldybės administruoja mokyklų tinklą, o mokykloms suteikiama autonomija ugdymo organizavimo srityje. Ši autonomija teoriškai sudaro prielaidas per vadybinius instrumentus diegti inovatyvias edukacines priemogas. Mokyklų autonomiją akcentuoja ir Geros mokyklos koncepcija (Vaicekauskienė ir kt., 2013), kurioje pabrėžiama, kad kiekviena mokykla gali pasirinkti, kokius veiklos aspektus tobulinti pirmiausia, gali ir turi veikti savarankiškai, atsiskaitydama už sutartus rezultatus. Bendrojo ugdymo mokyklos kaitos gairėse (LR Seimas, 2017) akcentuotas kompetencijomis grįstas ugdymas, o 2022 m. bendrųjų programų atnaujinimas (ŠMSM, 2022a) teoriškai skiria 30 proc. mokymosi laiko pasirenkamam turiniui formuoti, todėl tai galima laikyti vadybine prielaida, nes mokyklos administracija derina su mokytojais metinius ugdymo planus ir gali inicijuoti juos koreguoti. Tačiau vis dėlto konkrečių vadybinių gairių inovatyvioms edukacinėms priemonėms nacionaliniu lygmeniu stokojama: programose daugiausia dėmesio skiriama dalykinėms žinioms bei kompetencijų apibrėžtims. Tuo pačiu, norint integruoti iššūkiams grįsto mokymosi metodiką, stinga ir rekomendacijų, ir konkrečių vadybinių mechanizmų, mokytojų tobulėjimo programų. Todėl tai galima traktuoti kaip vadybinę spragą tiek nacionaliniu, tiek instituciniu lygmeniu. Tačiau tiek Geros mokyklos koncepcijoje, tiek atnaujintose ugdymo programose yra akcentuojamas klasės be sienų principas (Vaicekauskienė ir kt., 2013; ŠMSM, 2022a) ir pilietiškumo ugdymo integravimas į bendruomenės veiklas (ŠMSM, 2022b). Dar 2006 m. LR Seimo priimtoje Ilgalaikio pilietinio ugdymo programoje (LR Seimas, 2006) buvo numatyta nevyriausybinų organizacijų dalyvavimas įgyvendinant pilietinio ugdymo prioritetus, todėl

tai gali būti laikoma viena ankstyviausių norminių nuostatų dėl tarpsektorinės partnerystės mokykloje.

Lietuvos norminių dokumentų analizė rodo, kad nuo 2022 metų pilietiškumo ugdymas veikdamas trimis kryptimis potencialiai sudaro sąlygas inovatyvioms edukacinėms priemonėms, įskaitant ir iššūkiams grįstą mokymąsi (žr. 3 lent.). Tačiau dokumentuose išlieka esminis atotrūkis tarp rekomenduojamų ugdymo metodų ir konkrečių vadybinių gairių jiems įgyvendinti.

3 lentelė. Lietuvos norminių dokumentų vadybinių prielaidų suvestinė (parengta autorės, remiantis LR norminių dokumentų analize, 2026)

Vadybinė prielaida	Švietimo įstatymas (LR Seimas, 2011)	Geros mokyklos koncepcija (ŠMM, 2015)	Atnaujintos BP / Pilietiškumo BP (ŠMSM, 2022)
Mokyklų autonomija	Tiesiogiai – mokykloms suteikiama teisė pasirinkti ugdymo metodus, formas ir priemones.	Tiesiogiai – kiekviena mokykla gali pasirinkti, kokius veiklos aspektus tobulinti; veikia savarankiškai, atsiskaitydama už sutartus rezultatus.	Netiesiogiai – 70/30 principas suteikia mokytojui 30 proc. turinio laisvės; mokyklos administracija peržiūri ir koreguoja metinius planus.
Visuminis mokyklos požiūris (Whole-School Approach)	Netiesiogiai – pilietiškumo ugdymas įtvirtintas kaip visos švietimo sistemos tikslas, bet mokyklos lygmens modelis neįvardytas.	Tiesiogiai – „klasės be sienų“ principas; ugdymas siejamas su bendruomeniškumu, dialogu, mokinių dalyvavimu ir mokyklos kultūra.	Tiesiogiai – pilietiškumo kompetencija įtvirtinta kaip universali, per visus dalykus; numatytas integravimas į bendruomenės veiklas.
Mokytojų profesinis tobulėjimas	Netiesiogiai – bendra nuostata dėl mokytojų kvalifikacijos kėlimo, bet pilietiškumo ugdymo specifika neišskirta.	Netiesiogiai – per kokybės vertinimą ir profesinės veiklos refleksiją, bet konkrečios programos neįvardytos.	Tiesiogiai – pilietiškumo ugdymas įtrauktas į mokytojų kvalifikacijos tobulinimo prioritetus 2023–2025 m. Tačiau inovatyvių metodų komponentas silpnas.
Tarpsektorinė partnerystė	Netiesiogiai – numatyta bendruomenės dalyvavimo galimybė, bet mechanizmai nekonkretizuoti.	Tiesiogiai – viziją ir strategiją kuria mokyklos darbuotojai, mokiniai, tėvai, vietos bendruomenė ir savininkai.	Tiesiogiai – pilietiškumo ugdymas neatsiejamas nuo mokinių įsitraukimo į bendruomenės, socialines-pilietines ir neformaliojo švietimo veiklas.
Kompetencijų vertinimas	Netiesiogiai – nustatyta bendra ugdymo kokybės užtikrinimo sistema, bet kompetencijų vertinimo specifika nedetalizuota.	Tiesiogiai – platesnė kokybės samprata: vertinami akademiniai rezultatai, asmenybės branda, patirtys, pažanga.	Tiesiogiai – numatyti pilietiškumo kompetencijos pasiekimų lygiai. Tačiau vertinimo sistema orientuota į žinių patikrinimą. .
Inovatyvių edukacinių priemonių palaikymas	Netiesiogiai – mokyklų autonomija pasirinkti metodus, bet konkretūs inovatyvūs metodai neįvardyti.	Netiesiogiai – akcentuojama, kad mokomasi „sprendžiant gyvenimiškas problemas, tyrinėjant, eksperimentuojant, kuriant“, iššūkiams grįstas mokymasis neįvardytas	Netiesiogiai – rekomenduojami aktyvūs metodai (diskusijos, debatai, projektų rengimas, atvejų analizė), tačiau jie fragmentiški ir telkiasi dalyko turinio rėmuose.

Palyginus ES ir Lietuvos švietimo politikos norminius dokumentus vadybinių prielaidų požiūriu, galima identifikuoti tiek panašumus, tiek skirtumus. Abiejų lygmenų dokumentai pilietiškumą traktuoja kaip universalią kompetenciją, taip pat akcentuoja, kad pilietiškumo ugdymas turi peržengti atskiro mokomojo dalyko ribas. ES dokumentuose tai išreiškiama per visuminės mokyklos požiūrį, o Lietuvos dokumentuose per pilietiškumo, kaip universalios kompetencijos, figūruojančios visuose mokomuosiuose dalykuose, įtvirtinimą. Taip pat tiek ES, tiek Lietuvos norminiai dokumentai akcentuoja tarpsektorinę partnerystę ir mokytojų bei vadovų profesiniam tobulėjimui būtinas sąlygas. ES norminiai dokumentai, būdami daugiausia rekomendacinio pobūdžio, vadybinių mechanizmų įgyvenimą pilietiškumo ugdyme palieka valstybėms narėms. Tačiau Lietuvos norminiuose dokumentuose, nors ir akcentuojamas tarpdisciplininis pilietiškumo ugdymas, tačiau stokojama vadybinių gairių įgyvendinimui, atsakomybę paliekant pedagoginiams darbuotojams. Jei ES norminiai dokumentai įvardija keletą inovatyvių priedų, tai Lietuvos dokumentai labiausiai akcentuoja klasės rėmuose pritaikomus ugdymo metodus. Detalesnis vadybinių prielaidų palyginimas pateikiamas 4 lentelėje (žr. 4 lent.).

4 lentelė. Lyginamoji ES ir Lietuvos norminių dokumentų vadybinių prielaidų suvestinė (parengta autorės, remiantis ES ir Lietuvos norminių dokumentų analize, 2026)

Vadybinė prielaida	ES lygmuo	Lietuvos lygmuo
Mokyklų autonomija	Netiesiogiai – valstybėms narėms paliekama teisė pasirinkti metodus (EST, 2018). RFCDC nukreipia sprendimus į mokyklos lygmenį (ET, 2018).	Tiesiogiai – Švietimo įstatymas suteikia teisę pasirinkti ugdymo metodus (LR Seimas, 2011 redakcija). 70/30 turinio laisvė (ŠMSM, 2022a). Tačiau praktikoje dominuoja kontrolės modelis.
Visuminis mokyklos požiūris	Tiesiogiai – RFCDC viena iš šešių gairių sričių, siejama su mokyklos valdymu ir demokratinės kultūros ugdymu (ET, 2018). EEA dokumentuose pilietiškumas pozicionuojamas kaip visą mokyklą apimantis požiūris (EK, 2017; 2020).	Netiesiogiai – Geros mokyklos koncepcijoje akcentuojamas „klasės be sienų“ principas ir bendruomeniškumas (Vaicekauskienė ir kt., 2013), tačiau šis principas nėra tiesiogiai susietas su pilietiškumo ugdymu norminiuose aktuose.
Mokytojų profesinis tobulėjimas	Tiesiogiai – EST (2018) rekomendacijoje įvardijama kaip pagrindinis iššūkis. RFCDC III tomas skirtas mokytojų rengimo gairėms (ET, 2018). EEA dokumentuose įvardijamas kaip prioritetinga sritis (EK, 2017).	Tiesiogiai – pilietiškumo ugdymas įtrauktas į mokytojų kvalifikacijos tobulinimo prioritetus 2023–2025 m. (ŠMSM, 2022a). Tačiau inovatyvių pedagoginių metodų komponentas yra fragmentiškas.
Tarpsektorinė partnerystė	Tiesiogiai – EST (2018) numato paramą bendruomenei. RFCDC akcentuoja suinteresuotųjų šalių įtraukimą (ET, 2018). <i>Learners First</i> strategija akcentuoja viešojo-privataus-NVO partnerystes (ET, 2023a).	Tiesiogiai – Geros mokyklos koncepcijoje viziją kuria darbuotojai, mokiniai, tėvai, bendruomenė (Vaicekauskienė ir kt., 2013). Pilietiškumo BP numato bendruomenės veiklas (ŠMSM, 2022a).
Kompetencijų vertinimas	Tiesiogiai – EST (2018) įpareigoja kurti vertinimo sistemas, fiksuojančias žinias, vertybines nuostatas.	Tiesiogiai – numatyti pilietiškumo kompetencijos pasiekimų lygiai (ŠMSM, 2022a). Geros mokyklos koncepcija vertina akademinis rezultatus, patirtis (Vaicekauskienė ir kt., 2013). Tačiau vertinimo sistema vis dar orientuota į žinių patikrinimą.
Inovatyvių edukacinių priedų palaikymas	Tiesiogiai – EST (2018) priede rekomenduojamas projektinis, probleminis, bendradarbiavimu grįstas mokymasis. RFCDC gairės atitinka iššūkiams grįsto mokymosi principus (ET, 2018). EITA 2025 m. skirti pilietiškumo inovacijoms.	Netiesiogiai – rekomenduojami aktyvūs metodai, tačiau jie fragmentiški ir telkiasi dalyko turinio rėmuose. Trūksta metodinių rekomendacijų.

Norminių dokumentų analizė atskleidžia, kad tiek ES, tiek Lietuvos lygmeniu egzistuoja palankus, bet nepakankamai konkrečiai reglamentuotas kontekstas inovatyvioms pilietiškumo ugdymo priemonėms. Dokumentų sistema kuria vadybinių sprendimų poreikį, tačiau palieka neapibrėžtą jų turinį bei įgyvendinimo mechanizmus. Tai pagrindžia poreikį toliau tirti, kokie vadybiniai veiksniai bendrojo ugdymo mokykloje sudaro sąlygas nuosekliai stiprinti pilietiškumo ugdymą taikant inovatyvias edukacines priemones, tokias kaip iššūkiams grįstas mokymasis. Gerosios praktikos pavyzdžiai, analizuojami tolesniame poskyryje, leis identifikuoti konkrečias švietimo sistemos ir mokyklų organizacinius mechanizmus, kurie skatina pilietiškumo ugdymą taikant inovatyvius mokymosi metodus.

2.2. Pilietiškumo ugdymo gerųjų praktikos pavyzdžių analizė Europos Sąjungos šalyse

Norminių dokumentų analizė atskleidė, kad rekomendacijos, kuriomis siekiama paskatinti pilietiškumo ugdymą mokyklose, dažnai apsiriboja gairėmis, todėl pažvelgti, kaip rekomendacijas interpretuoja ES šalių švietimo sistemos bei atskiros mokyklos, yra svarbu. Skirtingos šalys pasirenka įvairius pilietiškumo ugdymo būdus bei edukacines priemones. Šiame poskyryje nagrinėjamos pilietiškumo ugdymui palankios edukacinės priemonės, kurios pasiteisino ES šalyse. Gerųjų patirčių analizė apima du vienas kitą papildančius lygmenis: tai ir sisteminiai Europos šalių švietimo modeliai ir kai kurių šalių konkrečių mokyklų pavyzdžiai. Šiai gerųjų patirčių analizei atrinktos šalys pagal tris kriterijus: ryšys tarp inovatyvių metodų ir pilietiškumo ugdymo tikslų, aiškiai dokumentuotos vadybinės sąlygos ir aktualumas Lietuvos kontekstui. Šie trys kriterijai atsispindi pasirinktose šalyse – Suomijoje, Nyderlanduose ir Austrijoje, kurių gerieji praktiniai pavyzdžiai (žr. 5 lent.) yra dokumentuoti bei pristatyti mokslinėje literatūroje.

5 lentelė. Suomijos, Nyderlandų ir Austrijos praktiniai pavyzdžiai (parengta autorės remiantis Lähdemäki (2018); Schutte ir kt., (2025); Bisanz ir kt., (2019))

Palyginimo kriterijus	Suomija	Nyderlandai	Austrija
Inovatyvi edukacinė priemonė	Fenomenais grįstas ugdymas.	Iššūkiams grįstas mokymasis.	Iššūkiams grįstas mokymasis.
Pilietiškumo ugdymo pobūdis	Integruotas per tarpdisciplinines kompetencijas.	Savarankiška ugdymo sritis, prilyginta kalbos, matematikos ir skaitmeninio raštingumo gebėjimams.	Tarpdisciplininis mokymosi principas, integruotas į istorijos dalyką.
Mokyklų autonomijos laipsnis	Didelis – decentralizuotas valdymas, savivaldybių lygmens lankstumas, mokyklos nevykdo standartizuotų testų.	Didelis – konstitucinė autonomijos garantija renkantis edukacines priemones ir mokyklos ugdymo filosofiją.	Vidutinis – struktūrą nubrėžia pagrindinis dekretas ir kompetencijų modelis, tačiau mokyklos gali rinktis metodus.
Vadybinės prielaidos sėkmei	Pasidalytoji lyderystė, mokytojų bendradarbiavimo kultūra, organizacinis lankstumas, nėra standartizuotų testų.	Mokyklos vadovybės įsipareigojimas, inovatyvioms priemonėms palanki aplinka, nors mokytojams trūksta pasirėngimo ir pasitikėjimo.	Ilgalaikis (dvejų metų) tęstinis mokytojų rengimas, integracija į esamus mokomuosius dalykus, partnerystės su bendruomene.
Bendruomenės ir išorinių	Mokinių savivalda kaip privalomas demokratinio	Vietos organizacijos ir Jungtinių Tautų darnaus vystymosi tikslai kaip projektų atspirties taškas.	Universitetai (pvz., Vienos ekonomikos ir verslo

Palyginimo kriterijus	Suomija	Nyderlandai	Austrija
partnerių vaidmuo	dalyvavimo elementas mokyklos lygmeniu.		universitetas), muziejai (ZOOM), verslumo renginiai.
Identifikuoti iššūkiai ir ribotumai	Pilietiškumo ugdymo kokybė priklauso nuo mokyklos vadovybės išpareigojimo; praktinis taikymas skiriasi tarp mokyklų dėl nevienodo mokytojų pasirengimo.	Perkrautos ugdymo programos, laiko valdymo stoka, minimali mokytojų parama, abejonės dėl mokyklos vadovybės supratimo apie netradicinius metodus.	Programa taikyta tik Vienos regiono pradinėse mokyklose; pilietiškumas ugdomas per verslumo prizmę, ribojant dalyvavimo ir žmogaus teisių aspektus.
Indėlis į pilietiškumo ugdymą	Sisteminis modelis, kuriame inovatyvi prieiga įtvirtinta kaip privalomas visos švietimo sistemos elementas.	Mokyklų autonomijos pavyzdys, rodantis, kad edukacinių priemonių įvairovė gali būti stiprybė ir eksperimentinė erdvė.	Struktūruotos tęstinės mokytojų parengimo sistemos bei partnerystės su išoriniais subjektais svarba.

Jau daugiau nei dešimtmetį Suomijoje pagrindinio ugdymo nacionalinėje programoje yra įtvirtintas fenomenais grįstas mokymasis (*angl. Phenomenon-Based Learning, PhBL*), kuris taikomas ir kaip inovatyvi edukacinė prieiga ir kaip privalomas ugdymo elementas (Suomijos nacionalinė švietimo taryba, 2016). Suomijos pagrindinio ugdymo nacionalinėje programoje yra numatyta, kad kiekvienas mokinys nuo 7 iki 16 metų privalo dalyvauti bent viename tarpdisciplininiame mokymosi modulyje per metus (Suomijos nacionalinė švietimo taryba, 2016). Šie moduliai yra orientuojami į realius pasaulio reiškinius, tokius kaip klimato kaita, migracija ar demokratinis dalyvavimas (Lähdemäki, 2018). Nors Suomijos švietimo dokumentuose pilietiškumo ugdymas nėra išskirtas kaip atskiras dalykas, jis integruojamas į tarpdisciplinines kompetencijas, tokias kaip dalyvavimas, įtaka ir tvarios ateities kūrimas, kurios tiesiogiai apima demokratinį dalyvavimą, pilietinį įsitraukimą ir atsakingą veikimą (Halinen, 2018). Be to, Suomijos mokyklos privalo turėti mokinių savivaldą, kuri suteikia galimybę mokiniams praktikuoti demokratinį dalyvavimą mokyklos lygmeniu (Suomijos nacionalinė švietimo taryba, 2016). Šios sąlygos išryškina, kad pilietiškumo ugdymas Suomijoje yra įgyvendinamas praktinės patirties ir institucinio dalyvavimo principu. O tai iš esmės atitinka ir Europos Tarybos demokratinės kultūros kompetencijų sistemos (RFCDC) nuostatą, kad demokratinės kompetencijos yra ugdomos per praktines veiklas (Europos Taryba, 2018). Suomijos švietimo sistemoje veikiantis fenomenais grįsto mokymosi modelis remiasi keliomis vadybinėmis prielaidomis, kurios lemia šio mokymosi modelio sėkmę. Nors mokykloms yra privaloma sekti nacionalinės švietimo programos pagrindu, tačiau mokyklų valdymas yra decentralizuotas, nes, kaip teigia Sahlberg'as (2015), visos Suomijos savivaldybės organizuoja mokymosi procesą pagal vietinės bendruomenės diktuojamus poreikius, jei tik pasiekia nacionalinėje programoje iškeltus tikslus. Pažymėtina, kad šios programos įgyvendinimo procesas vyko per pasidalytosios atsakomybės prizmę, nes buvo įtraukti šimtai pedagogų ir kitų švietimo srities profesionalų (Tian ir Risku, 2019). Tai rodo, kad švietimo programos įgyvendinimo sėkmė yra sąlygota visos švietimo bendruomenės įsitraukimo. Suomijos švietimo sistema rekomenduoja, kad mokyklos turėtų išvystytą mokytojų bendradarbiavimo kultūrą bei palaikytą organizacinį lankstumą, siekiant įgyvendinti programas, reikalaujančias tarpdisciplininio įsitraukimo (Lähdemäki, 2018). O tokia edukacinė prieiga, kaip fenomenais grįstas mokymasis, ir yra paremta mokomųjų dalykų integracija. Sahlberg'as (2015) mini, kad Suomijos fenomenais grįsto mokymosi modelis iš dalies sėkmingas dėl to, kad Suomijos mokyklos neturi atlikti privalomų standartizuotų testų, taip pat neturi ir išorinio audito. Tai reiškia, kad mokykloms yra sudaromos sąlygos inovatyvioms edukacinėms priemonėms, nes mokyklos nepatiria spaudimo mokinius ruošti tik testams ar egzaminams laikyti. Ir vietoje to gali laiką skirti

ugdyti kompetencijoms, tarp jų ir pilietiškumo, kaip rekomenduoja Suomijos nacionalinė švietimo taryba (2016). Žinoma, Suomijoje taikomas fenomenais grįstas mokymasis sulaukia ir kritikos, nes be išorinio vertinimo pilietiškumo ugdymo kokybė gali likti priklausoma nuo individualių mokyklų vadovybės išipareigojimo (EK, Eurydice, 2017). Šią riziką patvirtina Wolff'as (2024), teigdamas, kad praktinis fenomenais grįsto mokymosi taikymas labai skiriasi tarp mokyklų dėl mokytojų profesinio pasirengimo. Tačiau Suomijos mokyklų pavyzdžiai rodo, kad fenomenais grįstą mokymąsi galima įgyvendinti atsižvelgus į anksčiau minėtas vadybines prielaidas.

Konkretų pavyzdį, kaip inovatyvi prieiga gali būti diegiama mokykloje, pateikia Suomijos Oulu mieste įsikūrusios Ritaharju mokyklos (Lähdemäki, 2018) atvejis. Mokiniai, dalyvavę šiame eksperimentiniame mokyklos veiklos modelyje, pasirinko tyrinėti reiškinius, susijusius su lygybe, tvariu vystymusi, medijų raštingumu – temomis, turinčiomis aiškias sąsajas su pilietiškumo ugdymu (Lähdemäki, 2018). Tai leidžia daryti prielaidą, kad inovatyvios mokymosi priegos suteikia galimybę pilietiškumo ugdymui tapti tvaria, pačių mokinių pradėta iniciatyva. Kaip pažymėjo tuometis Ritaharju mokyklos vadovas, dalyvaujant pilotiniame projekte buvo svarbu atsižvelgti į mokyklos, kaip bendruomenės, kultūros pokytį, į bendradarbiavimą, atvirumą ir pasitikėjimą tarp mokytojų (Lähdemäki, 2018). Tai rodo, kad mokyklos vadovybė suvokė fenomenais grįsto mokymosi diegimą ir kaip pedagoginį, ir kaip vadybinį uždavinį. Mokyklos vadovybė ėmėsi lyderystės projekto įgyvendinimui bei visos mokyklos naudai. Pavyzdžiui, mokyklos administracija turėjo sudėlioti lankstų pamokų tvarkaraštį, kai įprastos pamokos yra stabdomos, o mokytojai ir mokiniai dirba komandose. Ši mokyklos vadovybės pozicija yra artima pasidalytosios lyderystės valdymo modeliui, įtvirtintam Suomijos pagrindinio ugdymo nacionalinėje programoje (Tian ir Risku, 2019).

Kita Europos šalis, Nyderlandai, pasižymi tuo, kad šalies Konstitucijoje (Konstitucijos 23 straipsnis) yra įtvirtinta nuostata, suteikianti mokykloms švietimo laisvės garantiją. Tai reiškia, kad mokyklos turi didelę autonomiją renkantis edukacines priemones bei mokyklos ugdymo filosofiją. Nyderlandai gana nuosekliai įgyvendina ir pilietiškumo ugdymą. 2006 m. pilietiškumo ugdymas tapo teisiškai įtvirtintas Nyderlandų švietimo sistemoje, tačiau, kaip pažymi Leeman'as ir bendraautoriai (2020), tuometiniai minimalūs reikalavimai nesudarė sąlygų tvariam pilietiškumo ugdymo įgyvendinimui. Tai patvirtino ir tyrimas, atliktas autorių (Leeman ir kt., 2020), nes mokytojams, kurie patys kūrė pilietiškumo ugdymo turinį ir jį taikė per inovatyvias edukacines priemones, trūko tiek ugdymo dizaino kūrimo gebėjimų, tiek socialinių ir politinių žinių, tiek pasitikėjimo savo jėgomis diskutuojant kontraversiškomis temomis klasėje. Išanalizavęs tyrimų duomenis, Nyderlandų parlamentas priėmė pilietiškumo ugdymo įstatymą, nustatydamas pagrindinius akcentus – pilietiškumo ugdymas turi būti nuoseklus, tikslingas ir atpažįstamas, o mokyklos aplinka turi užtikrinti demokratinių vertybių sklaidą (Nyderlandų švietimo, kultūros ir mokslo ministerija, 2021). Taip pat atnaujinti švietimo ugdymo tikslai pilietiškumo ugdymą pozicionuoja šalia kalbos, matematikos ir skaitmeninio raštingumo gebėjimų (Nyderlandų švietimo, kultūros ir mokslo ministerija, 2021). Nors pilietiškumo ugdymas oficialiai Nyderlanduose nėra susietas su konkrečia inovatyvia edukacine prieiga, kaip, pavyzdžiui, Suomijoje, tačiau šalies švietimo sistema sudaro sąlygas įvairioms inovatyvioms edukacinėms priemonėms, kurios padėtų ugdyti pilietiškumo kompetenciją.

Nyderlandų mokyklos, pasinaudamos savo teise į autonomiją, taip pat išbando inovatyvias edukacines priemones. Iššūkiams grįsto mokymosi edukacinės priegos tyrimą atlikę mokslininkai nustatė, kad ši edukacinė prieiga leido mokiniams vystyti projektus, susijusius su Jungtinių Tautų darnaus vystymosi tikslais bei pilietiškumo gebėjimais, nes mokiniai turėjo ugdyti kritinį ir kūrybinį

mąstymą, vertinti šaltinių patikimumą, bendradarbiauti su bendraamžiais (Schutte ir kt., 2025). Šiame tyrime dalyvavo aštuonios mokyklos, kurios įgyvendino projektus, remdamasi iššūkiiais grįsto mokymosi strategija. Mokiniai sprendė realaus pasaulio iššūkius, tokius kaip ekologinės dilemos ir kūrė apie tai filmus, analizavo švarios energijos naudojimo galimybes, kūrė pagalbos priemonės neįgaliesiems bendradarbiaujant su vietos organizacijomis ir nagrinėjo Amsterdamo miesto tvarumo problemas (Schutte ir kt., 2025). Šis platus spektras iššūkių rodo, kokia yra iššūkiiais grįsto mokymosi prieiga lanksti ir pritaikoma. Tame pačiame tyrime, mokiniai, pagal savo atliktą tyrimą sužinoję, kad sojų pramonės poveikis tropiniams miškams yra didžiulis, net pakeitė savo požiūrį į vartojimo įpročius, o mokytojas tai įvertino kaip įrodymą, kad iššūkiiais grįsto mokymosi prieiga ir panašūs projektai gali turėti realų poveikį jaunų žmonių pilietinėms nuostatoms (Schutte ir kt., 2025). Tačiau tyrimas taip pat atskleidė ir sunkiai įgyvendinamus mokyklos vadybos uždavinius, nes visos tyrime dalyvavusios mokyklos susidūrė su perkrautomis ugdymo programomis, taip pat su sunkumais organizuojant integruotas pamokas bei mokyklos, kaip organizacijos, laiko valdymo kompetencijos stoką (Schutte ir kt., 2025). Taip pat taikant iššūkiiais grįsto mokymosi prieigą net penkiose iš aštuonių mokyklų mokytojai gavo tik minimalią paramą apie proceso valdymą, juo labiau, kad ir mokymai, kuriuose mokytojai galėtų įgyti praktinės patirties, mokytojams nebuvo suteikti (Schutte ir kt., 2025). Tyrimo metu net buvo suabejota, ar tikrai mokyklos vadovybė, neskirdama pakankamai dėmesio inovatyviems ugdymo metodams, supranta netradicinių mokymosi metodų naudą (Schutte ir kt., 2025). Todėl galima teigti, kad, nors iššūkiiais grįsto mokymosi edukacinė prieiga atliepia pilietiškumo ugdymo principus, tačiau kartu patiria ir sunkumų, kuriuos turi spręsti tiek mokyklų vadovybė, tiek apskritai švietimo politikos formuotojai.

Trečias šios gerųjų praktikų analizės pavyzdys pasirinkta yra Austrija, nes, kaip ir Lietuvoje, pilietiškumo ugdymas Austrijoje yra privalomas kaip tarpdisciplininis mokymosi principas, kurį reglamentuoja Pilietinio ugdymo pagrindinis dekretas (*vok. Grundsatzlerlass zum Unterrichtsprinzip Politische Bildung*, Rundschreiben Nr. 12/2015). Šis dekretas taip pat remiasi Europos Tarybos Chartija dėl demokratinio pilietiškumo ugdymo ir žmogaus teisių švietimo (Europos Taryba, 2010), taip susiejant Austrijos nacionalinę švietimo sistemą su ES pilietiškumo ugdymo politika. Nors Austrijos mokyklos neturi pilietiškumo ugdymo pamokų, tačiau pilietiškumas yra integruojamas į istorijos dalyką ir nuo 2016 m. labiausiai yra orientuojamas į kompetencijomis grįstą modelį, vadinamąjį „Austrijos politinio raštingumo kompetencijų modelį“ (*vok. Kompetenzmodell Politische Bildung*, 2016). Šis modelis, nors ir Austrijos sukurtas savarankiškai, yra artimas minėtam Europos Tarybos RFCDC (2018) demokratiškos kompetencijų sistemai.

Austrijos sisteminis pilietiškumo ugdymo kontekstas leidžia aptarti ir mokslinėje literatūroje dokumentuotus geruosius praktinius pavyzdžius, kaip pilietiškumo kompetencijos buvo ugdomos per iššūkiiais grįstą mokymąsi. Bisanz'as ir bendra autoriai (2019) aprašo trijų metų bandomąjį laikotarpį (2015-2018), kurio metu 14 Austrijos mokyklų dalyvavo programoje „Kiekvieno vaiko įgalinimas“ (*angl. Empowering Each Child*). Pradinių klasių mokiniai šioje programoje turėjo patys pasirinkti iššūkius, tarp kurių buvo ir „Mano bendruomenės iššūkis“ identifikuoti problemą, susijusią su vienu iš Jungtinių Tautų Darnaus vystymosi tikslų bei kurti kūrybiškus sprendimus (Bisanz ir kt., 2019). Aptartas atvejis parodo, kad tam, jog mokiniai sėkmingai eitų iššūkių keliu, buvo labai svarbus mokytojų pasirengimas dirbti su iššūkiiais grįsto mokymosi edukacine prieiga, nes kaip teigia autoriai, mokytojams, dalyvavusiems šiame projekte, du metus prieš projektą buvo organizuojami tęstiniai mokymai (Bisanz ir kt., 2019), kurie padėjo visiems mokytojams gauti vienodas mokymosi galimybes ir pritaikyti žinias praktiškai. Reikia taip pat pastebėti, kad iššūkiiais grįsto mokymosi

edukacinės prieigos principais sukurta programa „Kiekvieno vaiko įgalinimas“ buvo integruota į mokomuosius dalykus (Bisanz ir kt., 2019), todėl šis Austrijos pasirinktas modelis leido mokykloms pasirinkti keletą iššūkių per metus ir juos integruoti į esamus mokomuosius dalykus taip vengiant sukurti papildomą apkrovą ugdymo programai. Įgyvendinat šią programą aktyviai buvo įtraukiama bendruomenė bei išoriniai partneriai – pavyzdžiui, organizuotoje „Turgaus dienoje“ mokiniai pristatinėjo ir pardavinėjo savo sukurtus produktus Vienos ekonomikos ir verslo universitete, o Vienos vaikų muziejuje ZOOM organizavo „Šiukšlių vertės festivalį“. Tačiau reikia pažymėti, kad ši programa, nors ir buvo sukurta visų lygių bendrojo ugdymo mokykloms, tačiau taikoma ir dokumentuota tik Vienos regiono pradinėse mokyklose, todėl rezultatai dar nėra baigtiniai, tačiau leidžia susidaryti gana aiškų vaizdą (Bisanz ir kt., 2019). Be to, pilietiškumo ugdymas šioje programoje buvo ugdomas per verslumo prizmę, todėl ribojamos mokinių galimybės ugdytis supratimą apie dalyvavimą ar žmogaus teises. Tačiau vis dėlto Austrijos pavyzdys rodo, kad iššūkiams grįsto mokymosi edukacinė prieiga pilietiškumo ugdymui yra vertinga, nes suteikia mokytojams struktūrą, mokyklos vadovams – galimybę planuoti bei megzti partnerystes su vietos bendruomene ir išoriniais partneriais. Tai aktualu ir Lietuvos kontekstui, nes 2022 m. atnaujintose bendrosiose ugdymo programose akcentuojamas kompetencijomis grįstas ugdymas, kuriame pilietiškumo kompetencija taip pat yra išskiriama, o Austrijos mokyklų pavyzdys rodo, kad Lietuvoje gali būti sudarytos galimybės diegti inovatyvias edukacines priemones pilietiškumo ugdymui.

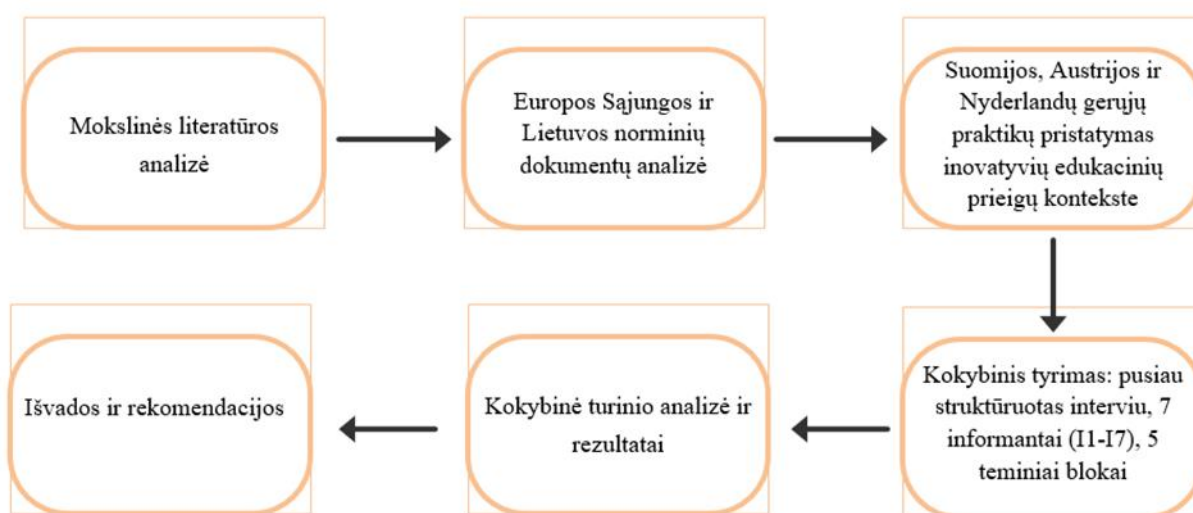
Remiantis ES ir Lietuvos norminių dokumentų analize, galima teigti, kad tiek ES, tiek Lietuvos švietimo politikos dokumentuose pilietiškumas nuosekliai įtvirtinamas kaip universali kompetencija, integruojama į visą ugdymo procesą. Šie dokumentai sudaro vadybines prielaidas švietimo sistemos dalyviams – mokykloms – įgyvendinti švietimo politikos rekomendacijas. Dokumentuose išryškėjo keletas šių prielaidų: pirmiausia, kad mokyklos, ugdydamos pilietiškumą, turi vadovautis visuminės mokyklos požiūriu bei jį taikyti, taip pat svarbu išlaikyti mokyklos autonomiją inovatyvioms edukacinėms priemonėms savarankiškai taikyti, užtikrinti tęstinį mokytojų bei mokyklos vadovų profesinį tobulėjimą pilietiškumo srityje, skatinti plėtoti partnerystes su išorinėmis suinteresuotomis šalimis. Tačiau pažymėtina, kad išvardytų vadybinių prielaidų raiška yra nevienoda. Pavyzdžiui, ES dokumentuose jos konceptualizuojamos nuosekliai, aiškiai siejamos su demokratinės mokyklos klimato palaikymu, o nacionaliniu lygmeniu dažniau pastebimas fragmentiškumas bei orientavimasis į ugdymo turinio įgyvendinimą. Gerosios praktikos šalių ir konkrečių mokyklų pavyzdžių analizė (Suomijos, Nyderlandų ir Austrijos atvejai) papildė normatyvinių dokumentų analizę. Nagrinėti atvejai atskleidė, kad efektyvus pilietiškumo ugdymas per inovatyvias edukacines priemones yra neatsiejamas nuo keleto vadybinių sąlygų: mokytojų profesinio pasirengimo, mokyklos vadovų lyderystės, tarpdisciplininio bendradarbiavimo kultūros ir išorinių partnerystės palaikymo. Nagrinėtų atvejų analizė parodė, kad minėtos vadybinės sąlygos nebūtinai yra užtikrinamos automatiškai, greičiau atvirkščiai, nes visuose atvejuose pastebėti ir iššūkiai, su kuriais susidūrė mokyklos – tai ir mokytojų profesinio pasirengimo netolygumai Suomijoje (Wolff, 2024), perkrautos programos Nyderlanduose (Schutte ir kt., 2025) bei per siaurai ugdomas pilietiškumas Austrijoje (Bisanz ir kt., 2019). Tai leidžia teigti, kad inovatyvios edukacinės priemonės sudaro prielaidas pereiti prie tokios pilietiškumo ugdymo sistemos, kuri būtų tvari, ilgalaikė ir praktiška, į mokinio veikimą orientuota praktika, kuri remia, palaiko ir skatina mokyklos vadovai. Minėtos įžvalgos sudaro teorinį pagrindą empiriniam tyrimui, kuriuo siekiama atskleisti Lietuvos mokyklų situaciją stiprinant pilietiškumą per inovatyvias ugdymo priemones.

3. Vadybinių pilietiškumo ugdymo veiksnių įgyvendinant iššūkiams grįstą mokymąsi bendrojo ugdymo mokyklose tyrimas

Siekiant nustatyti vadybinius veiksnus, kurie įtakoja pilietiškumo ugdymą įgyvendinant iššūkiams grįstą mokymąsi Lietuvos bendrojo ugdymo mokyklose, šiame skyriuje pateikiama empirinio tyrimo metodika bei tyrimo rezultatai. Remiantis empirinio tyrimo duomenimis, atskleidžiami vadybiniai veiksniai, jų įgyvendinimo prielaidos Lietuvos bendrojo ugdymo mokyklose.

3.1. Tyrimo metodika

Tyrimo strategija. Tyrimo strategija yra bendrasis tyrimo planas, lemiantis tiriamojo reiškinio pažinimą (Kardelis, 2016; Žydžiūnaitė ir Sabaliauskas, 2017). Siekiant atskleisti vadybinius veiksnus, sudarančius prielaidas pilietiškumo ugdymui įgyvendinant iššūkiams grįstą mokymąsi bendrojo ugdymo mokyklose, pasirinkta kokybinio tyrimo strategija. Ši strategija įgyvendinama kaip taikomasis empirinis tyrimas. Tyrimo dizainas yra grindžiamas analitine prieiga, kurioje analizės vienetą ir yra tyrimo objektas, vadybiniai veiksniai, įvairiapusiškai pasiskirstantys tarp tyrimo dalyvių. Kokybinis tyrimas pasirinktas atsižvelgiant į tai, kad tiriamas objektas yra daugiasluoksnis, reikalauja giluminio supratimo, kurį galima pasiekti tik per dalyvių pasakojimus ir refleksiją (Žydžiūnaitė ir Sabaliauskas, 2017). Vadybiniai pilietiškumo ugdymo veiksniai įgyvendinant iššūkiams grįstą mokymąsi moksliniuose tyrimuose dar nėra plačiai išnagrinėti (Schutte ir kt., 2025; Sliwka ir kt., 2024), todėl kokybinė prieiga leidžia išvengti reiškinio supaprastinimo. Tyrimo strategija apima loginį kelią nuo mokslinės analizės iki empirinės analizės bei išvadų ir rekomendacijų. Šis loginis kelias susideda iš šešių komponentų. Tai yra mokslinės literatūros sisteminė analizė, Europos Sąjungos ir Lietuvos norminių dokumentų analizė, Europos šalių gerosios praktikos atvejų turinio analizė, pirminių empirinių duomenų rinkimas pusiau struktūruoto interviu metodu, šių duomenų interpretacija turinio analizės metodu bei parengtos išvados ir rekomendacijos (žr. 7 pav.).



7 pav. Tyrimo logikos schema (parengta autorės, 2026)

Tyrimo metodai. Šiame darbe, siekiant atskleisti vadybinių veiksnus, kurie sudaro prielaidas pilietiškumo ugdymui įgyvendinant iššūkiams grįstą mokymąsi bendrojo ugdymo mokyklose, buvo pasirinktas taikomasis empirinis kokybinis tyrimas. Empirinių duomenų rinkimui buvo pasitelktas kokybinio tyrimo instrumentas, pusiau struktūruotas interviu. Naudojantis šia metodika buvo

siekama atskleisti, kokie vadybiniai veiksniai įtakoja pilietiškumo ugdymo prielaidas per išsūkius grįstą mokymąsi Lietuvos bendrojo ugdymo mokyklose. Pirminių duomenų rinkimui pasirinktas pusiau struktūruotas interviu. Šis metodas vertingas tuo, kad jame iš anksto parengtas klausimų sąrašas tarnauja kaip pokalbio gairės, tačiau tyrėjas turi laisvę formuluoti papildomus klausimus, reaguodamas į informantų atsakymų turinį. Tokia duomenų rinkimo forma leidžia derinti struktūruotos temos kryptį su lankstumu, būtinu norint atskleisti netikėtus, tačiau reikšmingus tyrimo aspektus (Gaižauskaitė ir Valavičienė, 2016). Šis metodas tinka atliekamam tyrimui, nes, iš vienos pusės, leidžia pokalbį organizuoti pagal teorijoje identifikuotas vadybinių veiksmų kategorijas, iš kitos pusės, sudaro sąlygas informantams atskleisti aspektus, kurių galbūt nebuvo galima numatyti iš anksto.

Tyrimo imtis. Tyrimo dalyviai buvo atrenkami taikant tikslinę atranką, kuri grindžiama iš anksto apibrėžtais kriterijais: dalyvio kompetencija, profesinė patirtis ir pozicija tiriamojo reiškinių atžvilgiu (Gaižauskaitė ir Valavičienė, 2016; Žydžiūnaitė ir Sabaliauskas, 2017). Pasirinkta kriterinė atranka kartu su didžiausios įvairovės elementu (Rupšienė, 2018; Žydžiūnaitė ir Sabaliauskas, 2017), siekiant užtikrinti, kad informantai turėtų tiesioginę patirtį su tiriamu reiškiniu, o didžiausios įvairovės principas leidžia atskleisti vadybinių veiksmų raišką iš skirtingos mokyklos valdymo lygmenų perspektyvos. Šiame kokybiniame tyrime prioritetas teikiamas informaciniam sodrumui ir tiriamo reiškinių atskleidimo gilumui (Bitinas, Rupšienė ir Žydžiūnaitė, 2008; Rupšienė, 2018). Kaip pabrėžia Busetto ir kt. (2020), tikslinė atranka yra natūrali kokybinio tyrimo dalis, nes tyrėjas dar planavimo etape apibrėžia, kokie dalyviai užtikrins reikiamą informacinę įvairovę. Tyrimo lauką sudaro Lietuvos bendrojo ugdymo mokyklos, kuriose įgyvendinamas išsūkius grįstas mokymasis ar giminingos į mokinį orientuotos ugdymo priemonės bei vykdomos veiklos, siejamos su pilietiškumo ugdymu. Tinkamos mokyklos identifikuotos analizuojant mokyklų svetaines, projektinių veiklų ataskaitas, edukacinių iniciatyvų viešinimo svetaines. Identifikavus tinkamas mokyklas, konkretiems asmenims buvo išsiųstas individualus kvietimas dalyvauti tyrime. Kvietime buvo supažindinama su tyrimo tikslu, duomenų panaudojimo paskirtimi ir konfidencialumo užtikrinimu. Atrankos procese taikytas ir sniego gniūžtės atrankos principas, kai informantai į tyrimą buvo pakviesti kitų tyrimo dalyvių ar profesinio konteksto asmenų rekomendacijomis (Rupšienė, 2018; Žydžiūnaitė ir Sabaliauskas, 2017), nes Lietuvoje išsūkius grįstas mokymasis yra retai taikoma pedagoginė praktika, todėl potencialūs informantai identifikuojami per profesinius mokytojų bei mokyklos vadovų tinklus. Visi rekomenduoti kandidatai buvo vertinti pagal tuos pačius atrankos kriterijus, o kreipimasis siūstas individualiai; tarpininkaujantys asmenys nebuvo informuojami apie galutinį kandidato apsisprendimą dalyvauti tyrime. Siekiant užtikrinti įvairialypį požiūrį ir atskleisti vadybinių veiksmų suvokimą iš skirtingų mokyklos bendruomenės narių pozicijų, į tyrimą buvo įtraukti dalyviai iš trijų kategorijų. Tai mokyklų direktoriai, direktorių pavaduotojai ugdymui ir mokytojai, turintys patirties įgyvendinant išsūkius grįstą mokymąsi ar kitas panašias edukacines priemones. Įvairovė yra svarbi, nes, kaip atskleidė teorinė analizė, pilietiškumo ugdymo suvokimas tarp skirtingų mokyklos dalyvių varijuoja (Brummer ir kt., 2025; Long, 2018). Pačių informantų atrankos kriterijai yra tiesiogiai susiję su tyrimo tikslu. Pasirinkus informantus, kurie turėtų ne mažesnę nei 3 metų darbo patirtį bendrojo ugdymo mokykloje, buvo siekiama užtikrinti refleksijos gylį bei gebėjimą lyginti skirtingas profesinės veiklos situacijas. Taip pat buvo svarbus tiesioginis ryšys su mokyklos valdymu, pilietiškumo ugdymu arba inovatyvių edukacinių priemonių įgyvendinimu. Empiriniame tyrime dalyvavo septyni informantai. Pagal metodologinius principus, kokybinio tyrimo imties dydis priklauso nuo tyrimo tikslo ir informacinio sodrumo (Bitinas, Rupšienė ir Žydžiūnaitė, 2008). Todėl, esant specifiniam tikslui, kuriame susijungia ir du konceptai – pilietiškumas bei išsūkius grįstas

mokymasis, septyni informantai yra pakankamas skaičius atrasti gilios, su tyrimo tikslu susijusios informacijos (Patton, 2014). Informantų tapatybei apsaugoti kiekvienam dalyviui suteiktas individualus kodas (I1–I7) (žr. 6 lent.).

6 lentelė. Informantų kodavimas ir jų charakteristikos (parengta autorės, 2026)

Kodas	Pareigos / vaidmuo	Darbo patirtis	Ryšys su tyrimo objektu
I1	Mokyklos direktorius	Daugiau nei 3 metai	Vertina iššūkiais grįstą mokymąsi kaip inovatyvią edukacinę prieigą; kelia kaip vieną iš būsimų strateginių tikslų. Pilietiškumo ugdymą sieja su konkrečiomis veiklomis.
I2	Mokytojas	Daugiau nei 3 metai	Taiko iššūkiais grįstą mokymąsi kaip inovatyvią edukacinę prieigą; artikuluoja pilietiškumo ugdymą, įvardina mokyklos administracijos sprendimus, paveikiančius pilietiškumo ugdymą per inovatyvių edukacinių prieigų taikymą.
I3	Direktoriaus pavaduotojas ugdymui	Daugiau nei 3 metai	Inovatyvių edukacinių prieigų koordinatorius bendrojo ugdymo mokykloje.
I4	Mokytojas	Daugiau nei 3 metai	Taiko iššūkiais grįstą mokymąsi kaip inovatyvią edukacinę prieigą; artikuluoja pilietiškumo ugdymą, įvardina mokyklos administracijos sprendimus, paveikiančius pilietiškumo ugdymą per inovatyvių edukacinių prieigų taikymą.
I5	Direktoriaus pavaduotojas ugdymui	Daugiau nei 3 metai	Strateginiu lygmeniu kuriama pilietiškumo ugdymo sistema; koordinuoja inovatyvių edukacinių prieigų įgyvendinimą mokykloje.
I6	Mokyklos direktorius	Daugiau nei 3 metai	Vertina pilietiškumo ugdymą kaip prioritetinę sritį, susipažinęs su iššūkiais grįstu mokymusi, skatina mokytojus išbandyti kaip naują pedagoginę praktiką.
I7	Mokytojas	Daugiau nei 3 metai	Taiko iššūkiais grįstą mokymąsi kaip inovatyvią edukacinę prieigą; artikuluoja pilietiškumo ugdymą, įvardina mokyklos administracijos sprendimus, paveikiančius pilietiškumo ugdymą per inovatyvių edukacinių prieigų taikymą.

Tyrimo instrumentas. Interviu klausimynas buvo sukonstruotas deduciniu principu – jo struktūra tiesiogiai atspindi teorinėje darbo dalyje identifikuotas vadybinių veiksnių kategorijas ir subkategorijas, kurios iškilo analizuojant mokslinę literatūrą, norminius dokumentus ir gerosios praktikos pavyzdžius. Klausimynas organizuotas pagal penkis tematinis vadybinių veiksnių blokus: strateginius, organizacinės kultūros, išorinės sąveikos, struktūrinių bei profesinio tobulėjimo. Kiekvienam blokui suformuluoti ir pagrindiniai, ir pagalbiniai klausimai, leidžiantys nuosekliai atskleisti informantų suvokimą bei patirtis konkrečioje vadybinių veiksnių srityje. Tokiu būdu klausimyno loginė sandara atspindi teorinį modelį (žr. 4 pav.), kuriame vadybiniai veiksniai traktuojami kaip tarpusavyje sąveikaujančių organizacinių sąlygų sistema. Kartu pusiau struktūruoto interviu pobūdis suteikė informantams galimybę peržengti iš anksto numatytų klausimų ribas ir papildyti dialogą neplanuotais aspektais. Pokalbis pradedamas įžanginiu bloku – tyrimo tikslo pristatymu, konfidencialumo tvarkos paaiškinimu ir informuoto sutikimo gavimo procedūra. Toliau klausimai pateikiami nuo bendresnių (lyderystės, mokyklos strateginės krypties) link specifinių (struktūrinių sąlygų, išteklių paskirstymo), o interviu užbaigiamas refleksiniu klausimu, sudarančiu

galimybę informantui papildyti pokalbį savo pastebėjimais. Interviu klausimyno struktūra ir klausimų sąsajos su teorinėmis kategorijomis pateikiamos lentelėje (žr. 7 lent.).

7 lentelė. Interviu klausimyno struktūra ir klausimų sąsajos su teorinėmis kategorijomis (parengta autorės, remiantis teorinės dalies analize, 2026)

Teorinė kategorija	Klausimas	Teorinė sąsaja
Įžanginis blokas	Kokia jūsų patirtis bendrojo ugdymo srityje ir koks jūsų vaidmuo šioje mokykloje?	Žydžiūnaitė ir Sabaliauskas (2017)
	Kaip jūs apibūdintumėte mokyklos, kurioje dirbate, požiūrį į pilietiškumo ugdymą?	Brummer ir kt. (2025); Long (2018)
	Apibūdinkite, ar esate susipažinę su iššūkiams grįstu mokymusi, kaip suprantate šį metodą ir ar teko jį taikyti?	Nichols ir Cator (2008); Gallagher ir Savage (2020)
Strateginiai	Kokia mokyklos vadovybės pozicija pilietiškumo ugdymo atžvilgiu? Kaip manote, pilietiškumo ugdymas yra strateginė mokyklos kryptis, ar labiau pavienių mokytojų iniciatyva? Kas tai indikuoja?	Brummer ir kt. (2025); Mincu (2022); Karadimou ir Tsioumis (2021)
	Kaip mokyklos vadovybė inicijuoja arba palaiko inovatyvių edukacinių priemonių įgyvendinimą?	Sliwka ir kt. (2024); Fioretti ir Cabral (2023)
	Kokiais būdais mokyklos vadovybė artikuliuoja pilietiškumo ugdymo viziją mokyklos bendruomenei?	Brummer ir kt. (2025); Long (2018)
	Kaip apibūdintumėte sprendimų priėmimo būdą jūsų mokykloje – kas ir kaip priima svarbiausius sprendimus dėl ugdymo? Ar galėtumėte pateikti pavyzdį? Kaip tai veikia pilietiškumo ugdymą?	Sliwka ir kt. (2024); Dambrauskienė (2019); Tejeiro (2024)
Organizacinės kultūros	Kokie mechanizmai veikia jūsų mokykloje per kuriuos mokiniai gali realiai praktiškai dalyvauti mokyklos sprendimų priėmime? Kaip vertinate šių mechanizmų veiksmingumą?	Tzankova ir kt. (2022); Bartlett ir Schugurensky (2023)
	Kaip mokyklos vadovybė skatina atviras diskusijas klasėse ir mokyklos bendruomenėje, įskaitant kontraversiškas temas?	Brummer ir kt. (2025); Albanesi ir kt. (2023)
	Kokiais būdais jūsų mokykloje mokytojai, kurie moko skirtingus dalykus, bendradarbiauja planuodami ir įgyvendindami ugdymo veiklas? Gal galite pateikti pavyzdį?	Schutte ir kt. (2025); Sliwka ir kt. (2024); Tonnetti ir Lentillon-Kaestner (2023)
	Kokiais būdais mokyklos vadovybė skatina mokytojų bendradarbiavimą?	Schutte ir kt. (2025); Brummer ir kt. (2025)
Struktūriniai	Kaip mokyklos ugdymo organizavimo tvarka (tvarkaraščiai, pamokų trukmė, vertinimo sistema) veikia inovatyvių ugdymo metodų taikymą?	Schutte ir kt. (2025); Sliwka ir kt. (2024)
	Ar mokykla turi pakankamai autonomijos, kad galėtų savarankiškai diegti inovatyvias edukacines priemones, tokias kaip iššūkiams grįstas mokymasis?	ŠMM (2015); ŠMSM (2022); Schutte ir kt. (2025)
	Kokie ištekliai, jūsų nuomone, reikalingi yra reikalingi ėkmingam iššūkiams grįsto mokymosi diegimui pilietiškumo ugdymo kontekste?	Schutte ir kt. (2025); Bisanz ir kt. (2019)

Strukturiniai	Ar pilietiškumo ugdymas ir inovatyvūs metodai yra integruoti į mokyklos strateginį planą, ar veikia kaip atskira projektinė veikla?	Schutte ir kt. (2025); Albanesi ir kt. (2023)
Išorinės sąveikos	Ar jūsų mokykla bendradarbiauja su išorinėmis organizacijomis (NVO, verslo, savivaldybės, universitetais) pilietiškumo ugdymo ar inovatyvių projektų kontekste?	Schutte ir kt. (2025); Albanesi ir kt. (2023); Korhonen ir kt. (2024)
	Kokie sunkumai kyla plėtojant partnerystes su išoriniais partneriais? Ar mokyklos vadovybė tam skiria pakankamai dėmesio ir išteklių? Gal galite pateikti pavyzdžių?	Schutte ir kt. (2025); Haight ir kt. (2024)
	Kaip apibūdintumėte šių partnerystės pobūdį ir tvarumą?	Albanesi ir kt. (2023)
Profesinis tobulėjimas	Kaip jūsų mokykloje organizuojamas mokytojų profesinis tobulėjimas pilietiškumo ugdymo srityje? Ar yra numatytų programų, mokymų ar kitų paramos formų, padedančių mokytojams stiprinti pilietiškumo ugdymo kompetencijas?	Brummer ir kt. (2025); Olmo-Extremera ir kt. (2025); DePryck ir Wambacq (2025)
	Kokių naujų kompetencijų, jūsų nuomone, reikia mokytojams, kad jie galėtų sėkmingai taikyti inovatyvias edukacines priemones, tokias kaip iššūkiškas grįstas mokymasis? Kuo šios kompetencijos skiriasi nuo tradicinio dalyko mokymo įgūdžių?	Schutte ir kt. (2025); DePryck ir Wambacq (2025); Grevle (2022); Tonnetti ir Lentillon-Kaestner (2023)
	Ar mokyklos vadovybė profesinį tobulėjimą traktuoja kaip individualų mokytojo reikalą, ar kaip organizacinį uždavinį? Kaip tai pasireiškia praktikoje?	Olmo-Extremera ir kt. (2025); DePryck ir Wambacq (2025)
Baigiamasis blokas	Jūsų nuomone, kokie vadybiniai sprendimai labiausiai padėtų stiprinti pilietiškumo ugdymą jūsų mokykloje taikant inovatyvius ugdymo metodus?	Teorinis modelis (žr. 4 pav.); Schutte ir kt. (2025)
	Kokie pagrindiniai veiksniai, jūsų nuomone, riboja pilietiškumo ugdymą jūsų mokykloje?	Schutte ir kt. (2025); Early ir kt. (2025)
	Ar norėtumėte papildyti pokalbį – galbūt yra aspektų, kurių neaptarėme, tačiau jie, jūsų manymu, yra svarbūs?	Žydžiūnaitė ir Sabaliauskas (2017)

Duomenų analizės metodai. Interviu metu surinkta empirinė medžiaga buvo apdorota taikant kokybinę turinio analizę. Tai yra sistemingas tekstinių duomenų tyrimo būdas, leidžiantis identifikuoti prasminius vienetus, juos grupuoti į kategorijas ir subkategorijas bei atskleisti jų tarpusavio sąsajas (Žydžiūnaitė ir Sabaliauskas, 2017). Šiame darbe taikytas dedukcinis analizės variantas: kategorijų sistema buvo suformuota remiantis teorinėje dalyje identifikuotomis vadybinių veiksnių dimensijomis (žr. 4 pav.). Visi informantai buvo kalbinti nuotoliniu būdu, naudojant informacinio susisiekiimo platformas, patogias informantams. Interviu buvo atlikti 2026 m. nuo balandžio 10 dienos iki balandžio 19 dienos. Analizės procesas apėmė penkis nuoseklius žingsnius. Pirmajame etape garsiniai interviu įrašai buvo konvertuojami į rašytinį tekstą (transkribuojami), maksimaliai išlaikant informantų kalbos ypatumus ir intonacijos niansus. Antrajame etape atliktas pakartotinis, giluminis transkribuotų tekstų perskaitymas. Trečiajame etape vyko kodavimas: prasmingi teksto segmentai – citatų fragmentai, teiginiai, apibendrinančios mintys – buvo žymimi kodais, atspindinčiais jų semantinę reikšmę. Kodavimas buvo pirmiausia dedukcinis, remiantis iš anksto suformuluotomis kategorijomis, tačiau lygiagrečiai buvo stebima, ar duomenys neįveda naujų iškylančių temų, neminėtų teoriniame modelyje. Ketvirtajame etape kodai buvo jungiami į subkategorijas, o šios – į pagrindines kategorijas, atitinkančias teorinį modelį. Penktajame etape atlikta kategorijų interpretacija, gretinant empirinius duomenis su teoriniu pagrindu ir ieškant

panašumų, skirtumų bei netikėtų ryšių tarp informantų patirčių. Analizės sistemiškumas ir skaidrumas užtikrintas fiksuojant kodavimo ir kategorizavimo procesą lentelėse, kuriose nurodomi kodai, kategorijos ir subkategorijos ir jas iliustruojantys citatų fragmentai – tai leidžia skaitytojui atsekti loginį kelią nuo pirminių duomenų iki apibendrintų išvadų.

Tyrimo etika. Empirinis tyrimas buvo vykdomas laikantis mokslinių tyrimų etikos standartų, užtikrinančių dalyvių teisių, orumo ir privatumo apsaugą. Tyrimas grindžiamas pagrindiniais principais: savanoriškumo, informuoto sutikimo, konfidencialumo ir nekenkimo (Žydžiūnaitė ir Sabaliauskas, 2017). Savanoriškumas reiškia, kad visi informantai dalyvavo laisva valia, be jokio išorinio spaudimo, ir buvo informuoti apie teisę bet kuriuo momentu nutraukti dalyvavimą be paaiškinimų. Informuotas sutikimas buvo užtikrintas kiekvienam dalyviui pateikiant žodinę informaciją apie tyrimo tikslą, eigą, duomenų naudojimo būdus ir konfidencialumo garantijas; kiekvienas informantas prieš formalų interviu davė žodinį sutikimą. Konfidencialumas garantuojamas tuo, kad dalyvių tapatybė ir mokyklų pavadinimai darbe neminimi – naudojami tik kodiniai žymėjimai (I1–I7), o interviu duomenys saugomi tyrėjos kompiuteryje slaptažodžiu apsaugotame aplanke ir bus sunaikinti pasibaigus tyrimui. Nekenkimo principas įgyvendintas vengiant jautrių asmeninių temų ir orientuojant interviu klausimus išimtinai į profesinę patirtį bei organizacinius procesus. Tyrimas atitinka Kauno technologijos universiteto akademinės etikos kodekso reikalavimus. Surinkti duomenys naudojami tik akademiniais tikslais ir nėra perduodami trečiosioms šalims.

Tyrimo rizikų valdymas. Bet kuris empirinis tyrimas susijęs su tam tikromis rizikomis, galinčiomis paveikti rezultatų patikimumą ir validumą (Žydžiūnaitė ir Sabaliauskas, 2017). Šiame darbe buvo numatytos ir valdomos keturios pagrindinės rizikos. Pirmoji rizika, kai yra gaunama informacija, kurią informantai tiki, kad reikia pateikti, bet tai neatskleidžia realios mokyklos praktikos. Ši rizika ypač aktuali pilietiškumo ugdymo kontekste, kur dalyviai gali būti linkę idealizuoti mokyklos demokratiškumą. Rizika mažinta formuluojant atvirus, neutralius klausimus ir prašant konkrečių praktikos pavyzdžių, o ne abstrakčių vertinimų. Antroji rizika – tyrėjos galimas šališkumas. Kadangi tyrėja pati yra praktikuojanti pedagogė bendrojo ugdymo mokykloje, asmeninė patirtis gali paveikti duomenų interpretaciją. Ši rizika valdyta nuosekliai taikant refleksijos principą – tyrėja sąmoningai stebėjo ir atskyrė savo prielaidas nuo empirinių duomenų, o sistemingas kodavimo procesas leido tyrimo žingsnius padaryti skaidrius ir patikrinamus. Trečioji rizika – ribotas imties dydis. Septynių informantų imtis suteikia galimybę atskleisti galias patirtis, tačiau riboja galimybę formuluoti apibendrintas išvadas visai Lietuvos bendrojo ugdymo sistemai. Ši rizika valdoma pripažįstant imties ribotumą ir formuluojant tyrimo rezultatus kaip tendencijas, ne kaip universalius dėsnius. Pastebima, kad kokybiniuose tyrimuose esminis kriterijus yra ne imties apimtis, o duomenų gilumas ir informacinis prisotinimas (Žydžiūnaitė ir Sabaliauskas, 2017), todėl 7 informantų imtis yra pakankama esant reikiamam duomenų sodrumo lygiui. Ketvirtoji rizika – interviu konteksto poveikis. Pokalbio aplinka, laikas ir informanto emocinė būsena gali lemti atsakymų kokybę. Siekiant šią riziką sumažinti, interviu buvo atliekami dalyviams patogioje erdvėje ir jiems tinkamu metu, o kiekvienas pokalbis pradedamas neformaliu dialogu, nukreiptu į pasitikėjimo atmosferos sukūrimą.

Apibendrinant, šiame poskyryje pristatyta empirinio tyrimo metodika, pagrindžiama kokybinio tyrimo strategija, pusiau struktūruotas interviu, tikslinės informantų atrankos ir dedukcinio kokybinės turinio analizės varianto pasirinkimas. Etikos principų laikymasis ir rizikų valdymo priemonės užtikrina tyrimo patikimumą bei skaidrumą. Interviu klausimynas tiesiogiai susietas su teoriniame

modelyje identifikuotomis vadybinių veiksmų kategorijomis, sudarant pagrindą nuosekliai ir sistemingai empirinių duomenų analizei.

3.2. Empirinio tyrimo duomenų analizė ir rezultatų apibendrinimas

Šiame poskyryje pateikiama pusiau struktūruoto interviu metu surinktų empirinių duomenų kokybinė turinio analizė. Analizė buvo atlikta taikant dedukcinės kokybinės turinio analizės logiką, nes pagrindinės kategorijos buvo suformuluotos remiantis teorinėje dalyje parengtu vadybinių veiksmų modeliu (žr. 4 pav.). Pagal šį teorinį modelį iššūkiams grįsto mokymosi įgyvendinimas pilietiškumo ugdymo kontekste priklauso nuo penkių tarpusavyje susijusių vadybinių veiksmų grupių. Empirinės analizės metu buvo palikta galimybė indukciniu būdu atskleisti empiriškai atsiradusias subkategorijas ir taip patikslinti teorinį modelį. Ši analizės struktūra leidžia empiriniais duomenimis patvirtinti, patikslinti arba paneigti teorinio modelio konstrukta bei ryšius tarp vadybinių veiksmų. Poskyryje aprašomas duomenų analizės procesas, remiantis autentiškomis informantų citatomis ir citatų interpretacija pateikiamos išsamios kategorijų ir subkategorijų reikšmės.

Empirinio tyrimo – kokybinio pusiau struktūruoto interviu – metu surinkta medžiaga buvo apdorota kokybinės turinio analizės principu. Vadybinių veiksmų kategorijų sistema buvo formuojama pagal mokslinės literatūros analizės skyriuje padarytą teorinį modelį (žr. 4 pav.). Kadangi šis modelis pilietiškumo ugdymą, įgyvendinant iššūkiams grįstą mokymąsi, pozicionuoja kaip penkių tarpusavyje susijusių vadybinių veiksmų sąveikos rezultatą, todėl analizė pateikiama pagal šį horizontalų loginį skirstymą. Kiekvienai vadybinių veiksmų kategorijai priskiriamos subkategorijos, kaip empirinių duomenų dalis; subkategorijos iliustruojamos autentiškomis informantų (I1-I7) citatomis ir gretinamos su teorinėje dalyje apibrėžtomis prielaidomis bei užsienio gerosios praktikos pavyzdžiais. Kokybinė turinio analizės eiga leidžia taip pat atskleisti ir potencialias kitas temas, kurios neatskleidė teorinė mokslinių šaltinių analizė. Tyrimo dalyviai buvo iš trijų mokyklos veikėjų pozicijų. Direktorai tiesiogiai atstovauja mokyklos valdymo strateginių sprendimų priėmimą (I1 ir I6), pavaduotojai ugdymui atstovauja kaip administracijos atstovai, koordinuojantys sprendimų įgyvendinimą (I3 ir I5), o mokytojai atstovauja kaip tiesioginių vadybinių sprendimų vykdytojai (I2, I4 ir I7). Kiekvieno pusiau struktūruoto interviu metu buvo pateikiami įžanginiai klausimai, idant būtų sukuriama palanki komunikacinė aplinka taip įvedant informantus į nagrinėjamą kontekstą (Gaižauskaitė ir Valavičienė, 2016). Interviu pabaigoje buvo pateikiami baigiamieji klausimai, skirti suteikti informantams galimybę papildyti ar patikslinti suteiktą informaciją, kuri tyrėjui gali atskleisti nenumatytus aspektus, taip išlaikant pusiau struktūruotam interviu būdingą lankstumą ir orientaciją į dalyvio perspektyvą (Gaižauskaitė ir Valavičienė, 2016).

Pirmiausia nagrinėjama **strateginių veiksmų** (žr. 8 lent.) kategorija su išskirtomis subkategorijomis.

8 lentelė. Strateginių vadybinių veiksmų subkategorijos ir empirinė raiška (parengta autorės, remiantis empirinio tyrimo duomenimis, 2026)

Kategorija	Subkategorija	Empirinė raiška (citos fragmentas)
Strateginiai veiksniai	Pilietiškumo ugdymo įtvirtinimas strateginiuose dokumentuose	„<...> <i>pilietiškumo ugdymas mūsų mokykloje prasideda nuo strateginių dalykų, nuo strateginių tikslų</i> <...>“ (I5); „<...> <i>pilietiškumas</i> <...> <i>yra ugdymo plane, tačiau ne strateginiame plane</i> <...>“ (I3); „<...> <i>ar reiktų taip formaliai kažkur dar įtraukti, labiau plėtoti? Ne, nemanau</i> <...>“ (I6).

Kategorija	Subkategorija	Empirinė raiška (citos fragmentas)
Strateginiai veiksniai	Inovatyvios edukacinės prieigos strateginis tikslas	„<...> iššūkiiais grįstas ugdymas pas mus kaip vienas iš strateginio ugdymo tikslų buvo išsikeltas pernai metais <...>“ (I1); „<...> iššūkiiais grįstą mokymąsi <...> mums labiau kaip ir nuleido <...>“ (I7).
	Sprendimų priėmimo būdas	„<...> mokykla priima sprendimus bendrai, nes tik tada tu gali nueiti ten, kur yra suplanuota <...>“ (I5); „<...> mokykla yra apie pasidalytąją lyderystę <...>, nes jeigu iniciatyvos ateis tik iš administracijos, nebus projekto rezultato <...>“ (I1); „<...> klausia vienokios ar kitokios nuomonės <...>“ (I7).

Strateginiai veiksniai teoriniame modelyje (žr. 4 pav.) yra įvardijami kaip vadybinių sprendimų dalis, įgalinanti pilietiškumo ugdymą tapti nuoseklia mokyklos kryptimi (Brummer ir kt., 2025; Sliwka ir kt., 2024). Empiriniai duomenys leidžia šią prielaidą iš dalies patvirtinti, tačiau kartu parodo ryškiają takoskyrą tarp informantų patirčių. Vienose informantų patirtyse atsiskleidžia pilietiškumo ugdymo, kaip mokyklos strateginės krypties įvardijimas (I5), kitose pilietiškumo ugdymas suvokiamas kaip „<...> natūraliai vykstantis procesas <...>“ (I3), kurio nereikia įrašyti į strateginį planą ar kaip kitaip apibrėžti. Pilietiškumo ugdymo, kaip strateginio dėmens mokykloje apibrėžimą bei institucionalizavimą pabrėžia nuoseklus planavimas: „<...> pilietiškumo ugdymas mūsų mokykloje prasideda nuo strateginių dalykų, nuo strateginių tikslų <...>, mes paskui einame į veiklos planus, einame toliau į ugdymo planą, einame į mokytojų teminius planus, einame į klasės vadovų planus <...>“ (I5). Toks vertikalus dokumentų suderinimas mokyklos kontekste parodo, kad strateginis veiksnys mokykloje pasireiškia per konkrečius vadovybės veiksmus, kurie gali būti traktuojami kaip lyderystės išraiška, nes įtvirtina aiškiają mokyklos idėjinę kryptį (Sliwka ir kt., 2024). Taip pat indikuoja, kad tam, jog pilietiškumo ugdymas taptų strategine ugdymo kryptimi, reikalingas atsekamas pilietiškumo ugdymo įtvirtinimas skirtinguose mokyklos lygio dokumentuose. Priešinga pozicija išreiškiama kito informanto teiginiuose, nes jis teigia, kad, nors „<...> pilietiškumas kaip prioritetas <...> yra ugdymo plane, tačiau ne strateginiame plane <...>“ (I3). Toks atskyrimas gali būti reikšmingas, nes ugdymo planas, rengiamas vieneriems arba dvejiems metams, atspindi didaktinius pasirinkimus, o tuo tarpu strateginis planas kryptingą ilgalaikį mokyklos kelią, tikslo įgyvendinimą, todėl pilietiškumo ugdymo neįvardijimas strateginiu lygmeniu leistų teigti, kad ši mokyklos veiklos sritis yra priklausoma nuo metinių sprendimų ciklo ir gali būti keičiama. Apkritai kai kurie informantai net ir abejoja pilietiškumo ugdymo, kaip strateginio prioriteto poreikiu: „<...> nežinau, man atrodo, kad pilietiškumas yra labai toks socialinių, humanitarinių mokslų dalykas. <...> nemanau, kad reiktų taip formaliai kažkur įtraukti, labiau plėtoti <...>“ (I6). Ši pozicija iš esmės prieštarauja teorinėje dalyje aptartoms mokslininkų išvadoms (Karadimou ir Tsioumis, 2021; Mincu, 2022), kad pilietiškumo ugdymo tvarumą lemia būtent mokyklos vadovo skatinamas įsipareigojimas mokyklos lygio dokumentuose ir kartu parodo pilietiškumo ugdymo suvokimą kaip savaime suprantamą dalyką, neskiriant ilgalaikio įsipareigojimo, o tai menkina pilietiškumo ugdymo institucinį tvarumą. Apibendrinant informantų požiūrį į pilietiškumą, akcentuotinas įvairialypis suvokimas, kaip ir buvo grindžiama teorinėje darbo dalyje. Jei mokyklos vadovas linkęs suvokti pilietiškumą kaip tam tikrą mokyklos pasirinktą kryptį, tai ši nuostata gali būti įgyvendinama visos mokyklos lygmeniu; tačiau jei pilietiškumo ugdymas traktuojamas tik kaip dalykinės sistemos dalis – pamoka, gali būti, kad jis neatsidurs tarp prioritetinių strateginių tikslų. Informantų pasisakymuose iškyla bendra tendencija, rodanti, kad pilietiškumo ugdymui iššūkiiais grįstas mokymasis gali tapti

universalia prieiga, tačiau skirtingai suvokia šios edukacinės prieigos reikšmę ir svarbą. Vienu atveju iššūkiams grįstas mokymasis prilygsta strateginiams tikslams: <...> *iššūkiams grįstas mokymasis pas mus kaip vienas iš strateginių ugdymo tikslų buvo išsikeltas <...>*“ (I1). Šis strateginis tikslas grindžiamas vadybiniu disciplinos principu, nes direktorius pabrėžia, kad „<...> *daugiau kaip trijų strateginių tikslų nesikeliam, nes tiesiog neįgyvendinsim <...>*“ (I1) ir nurodo, vartodamas institucinę metaforą „<...> reikia, kad būtumėm kaip ieties smaigalys <...>“ (I1), koncentravimasi ties išsikeltais tikslais. Šis pavyzdys atliepia Brummer'io ir bendraautorių (2025) mintis, kad tam, jog inovatyvios edukacinės prieigos būtų institucionalizuotos reikia riboto skaičiaus strateginių tikslų bei nuoseklus jų sekimo įgyvendinant praktiškai. Įsitvirtinimas praktiškai inovatyvios edukacinės prieigos, šiuo atveju iššūkiams grįsto mokymosi, gali būti ir grynai mokyklos vadovybės valios klausimas, nes „<...> *iššūkiams grįstą mokymąsi mums labiau nuleido <...> tai buvo vizija <...> kad mūsų mokykla stengsis ir eis į šitą iššūkiams grįstą ugdymo kryptį <...>*“ (I7). Iš vienos pusės, ši informanto patirtis liudija mokyklos vadovybės sprendimų įtakos galią, o iš kitos pusės, vertikalus „nuleidimas“ neatitinka pasidalytosios lyderystės modelio, kurį Dambrauskienė (2019) ir Tejeiro (2024) laiko būtina prielaida instituciniu lygmeniu diegiant inovatyvias edukacines prieigas. Tai reiškia, kad strateginis impulsas, atėjęs tik iš vadovybės pusės, direktoriaus valios, gali užtikrinti iššūkiams grįsto mokymosi metodo taikymo pradžią, tačiau jo tvarumas reikalauja nuoseklus perėjimo, kitų mokyklos dalyvių įtikinimo, motyvacijos etapo. Iš esmės tai reiškia, kad, nors iš hierarchijos pozicijos priimtas sprendimas gali inicijuoti pokyčius, bet negali užtikrinti pokyčių tvarumo be demokratinės mokyklos bendruomenės kultūros. Sprendimų priėmimo būdai, kaip strateginių veiksmų subkategorija, informantų pasakojimuose dažniausiai apibūdinami kaip kolegialūs, tačiau kai kurių interviu metu įvardyti praktiniai pavyzdžiai indikuoja, kad teoriniu lygmeniu sprendimų priėmimas veikia pasidalytosios lyderystės principu, tačiau taip pat informantai neslepia, kad kartais sprendimai atkeliauja „iš viršaus“. Kai kuriose mokyklose, informantų teigimu, vyksta kassavaitiniai susirinkimai, kuriuose mokyklos vadovai atsižvelgia į darbuotojus, nes „<...> *klausia vienokios ar kitokios nuomonės <...>*“ (I7), o kitas informantas patvirtina, kad „<...> *mokykla priima sprendimus bendrai, nes tik tada tu gali nueiti ten, kur suplanuota <...>*“ (I5), tačiau kartu pripažįsta, jog būtina paskirstyti užduotis, o sprendimą dėl strateginių tikslų krypties akcentuoja išskirtinai kaip mokyklos vadovybės prerogatyvą, o su mokytojais reikia tik konsultacijos dėl patikslinimo. Tai leidžia teigti, kad pilietiškumo ugdymo kontekste vyraujantis konsultacinis modelis riboja galimybes mokyklos kasdienybės praktiką paversti demokratinio veikimo erdve (Dambrauskienė, 2019; Brummer ir kt., 2025). Kita vertus, kiti informantai atskleidė, jog pasidalytoji lyderystė sprendimų lauke yra praktiškai įgyvendinama, ypatingai kalbant apie inovatyvių edukacinių prieigų diegimą: „<...> *mokykla yra apie pasidalytąją lyderystę <...>, nes jeigu iniciatyvos ateis tik iš administracijos, nebus projekto rezultato <...>*“ (I1). Tai patvirtina Mincu (2022) įžvalgą, kad hierarchinės lyderystės polinkis pokyčius primesti iš viršaus dažnai neveikia, o bet kokios išsakytos nuomonės neturi realios įtakos sprendimų priėmimams (Ott ir kt., 2023). Pateikti duomenys rodo, kad strateginių vadybinių pilietiškumo ugdymo veiksmų raiška įgyvendinant iššūkiams grįstą mokymąsi Lietuvos bendrojo ugdymo mokyklose formuoja netolygią tendenciją. Viena vertus, mokyklos, kurios renkasi pilietiškumo ugdymą bei inovatyvias edukacines prieigas kaip prioritetinę kryptį, aiškiai tai artikuliuoja ir strateginiuose dokumentuose. Kita vertus, pilietiškumo ugdymas vis dar suvokiamas kaip tik ugdymo turinio elementas. Tačiau reikia pabrėžti, kad kiekvienas informantas vienokiu ar kitokiu lygmeniu pripažino, kad pilietiškumo ugdymas yra svarbi mokyklos, kaip viešosios įstaigos, dalis, o iššūkiams grįstas mokymasis gali tapti strategiškai įgyvendinamu tikslu.

Apibendrinant, strateginiai veiksniai, išryškėję kokybinio tyrimo metu, pasireiškia kaip visuminis konceptas, kuriame pilietiškumo ugdymo institucinis tvarumas, inovatyvių edukacinių priemonių įsisavinimas ir sprendimų priėmimo dalyvavimo gylis tiesiogiai priklauso nuo mokyklos vadovo gebėjimo derinti aiškia ilgalaikę kryptį su bendruomenės veikimo laisve. Tai yra tokia sąveika, kurią Mincu (2022) įvardija kaip esminę sėkmingo pilietiškumo ugdymo prielaidą. Minėtų aspektų sąveikos trūkumas atskirose mokyklose paaiškina, kodėl pilietiškumo ugdymas, net būdamas pripažįstamas kaip vertybinis pagrindas, ne visada įgauna nuoseklios organizacinės krypties bruožų.

Organizacinės kultūros (žr. 9 lent.) veiksniai siekiant pilietiškumo ugdymo įgyvendinant iššūkius grįstą mokymąsi buvo išskirti į keletą subkategorijų. Tai mokinių dalyvavimo mechanizmai mokykloje, palanki erdvė diskusijoms, mokytojų bendradarbiavimo įgalinimas.

9 lentelė. Organizacinės kultūros vadybinių veiksnių subkategorijos ir empirinė raiška (parengta autorės, remiantis empirinio tyrimo duomenimis, 2026)

Kategorija	Subkategorija	Empirinė raiška (citos fragmentas)
Organizacinės kultūros veiksniai	Mokinių dalyvavimo mechanizmai	„<...> mokiniai patys organizavo įtraukiamojo biudžeto projektą <...> jie tada pasijaučia kaip mokyklos šeimininkai <...>“ (I5); „<...> [mokiniai] padarė visą pristatymą <...> ir dabar mūsų, kaip vadovų reikalas, padėti <...>“ (I1); „<...> dalyvaujamas biudžetas, mūsų mokykla irgi dalyvauja <...>“ (I6); „<...> aktų salės aparatūrą saugo, prižiūri mokiniai <...>“ (I3).
	Atvirų diskusijų erdvė	„<...> vienareikšmiškai visomis temomis labai atvirai <...> nėra temų tabu <...>“ (I4); „pakankamai laisva atmosfera <...> galima iš tikrųjų diskutuoti“ (I6); „<...> ne, mes šito nedarome <...> nelabai spaudžiam, neskatinam kalbėtis kontraversiškomis temomis <...>“ (I3).
	Mokytojų bendradarbiavimas	„<...> mes skatiname bendradarbiauti per formaliai įtvirtintus susitarimus <...>“ (I5); „<...> ilgojoje gimnazijoje <...> dalykininkai persipina <...> pradinukai eina į laboratoriją <...>“ (I1); „<...> bendradarbiavimas per <...> stiprybių išsigrininimą ir tą pasitikėjimą <...>“ (I4); „<...> mūsų mokykloje dirba labai daug individualistų, todėl bendradarbiavimas yra daugiau išimtis <...>“ (I6); „<...> kartais kaip administracija bandom paraginti, paspausti <...>“ (I3); „<...> bendradarbiaujame šnekamės, dalinamės <...> tačiau tik tarpusavyje <...>“ (I7); „<...> trūksta nuoširdžiai <...> kokybiško dalinimosi <...>“ (I4).

Mokinių dalyvavimo mechanizmai informantų pasakojimuose išryškina dalyvavimo formų įvairovę. Mokinių tarybos, kaip dalyvavimo mechanizmas, minimos beveik visose mokyklose. Tačiau šiek tiek skiriasi tai, kaip mokyklose veikia mokinių dalyvavimo mechanizmai. Pavyzdžiui, mokinių dalyvavimas įgauna praktinės veiklos požymių, padedančių visai mokyklos įstaigai „<...> mūsų vaikai aktų salės garso aparatūrą prižiūri ir tas žinias perduoda iš kartos į kartą <...>“ (I3), o tai rodo, kad atsakomybė perduodama mokiniams ir kaip institucinė pareiga, ir kaip pilietiškumo ugdymo raiškos forma. Kitas informantas išsamiai paaiškina kitos pilietiškumo formos įgyvendinimą, kaip mokiniai, naudodami iššūkius grįsto mokymosi elementus, „<...> patys organizavo įtraukiamojo biudžeto

projektą, sukūrė filmuką, reklamuoja savo projektą. Jie tada pasijaučia kaip mokyklos šeiminkais <...>“ (I5). Informantų pateikta informacija empiriškai patvirtina Bartlett‘o ir Schugurensky (2023) tyrime apibrėžtą dalyvaujamojo biudžeto, kaip pilietiškumo ugdymo praktinės formos vertę. Ryškiausiai ši subkategorija atsiskleidžia iššūkiams grįsto mokymosi prieigos metodu atliktu mokinių darbu: „<...> mokiniai patys iškelė klausimą, atrado problemą, atliko tyrimą, parengė pristatymą ir paprašė mokyklos vadovybės padėti įgyvendinti sprendimą <...> ir dabar mūsų, kaip vadovų, reikalas padėti <...>“ (I1). Šis pavyzdys iliustruoja teorinėje dalyje aptartą sąsają tarp pilietiškumo ugdymo ir iššūkiams grįsto mokymosi, kai galutinis produktas daro realų poveikį bendruomenės gerovei. Tuo pačiu parodo, kad demokratinį mokyklos klimatą sukuria vadovybės pasirengimas mokinių iniciatyvą traktuoti kaip įpareigojanti, mokinius įgalinanti sprendimą. Tuo tarpu atvirų diskusijų, kaip organizacinės kultūros veiksnių subkategorija, atskleidžia prieštarą, vyraujančią skirtingose mokyklose. Keletas informantų patvirtina, kad mokyklose, kuriose jie dirba, nėra jokių dirbtinai sukurtų ribų, kurios apribotų diskusijas, net ir kontraversiškomis temomis. Teigdami, kad „<...> vienareikšmiškai visi kalbasi visomis temomis labai atvirai <...> nėra temų tabu <...>“ (I4) ir kad „<...> pakankamai laisva atmosfera mūsų mokykloje, kurioje iš tikrųjų galima diskutuoti, dalintis mintimis <...>“ (I6), informantai patvirtina, jog demokratiškas mokyklos klimatas, jo kokybė sietina su gebėjimu reaguoti ir kalbėtis jautriomis visuomenės temomis (Brummer ir kt., 2025; Albanesi ir kt., 2023). Tačiau reikia pastebėti, kad kai kurių informantų požiūris iš esmės skiriasi, yra kategoriškas: „<...> ne, mes šito nedarome <...> jautriomis, kontraversiškomis temomis gali kalbėti tik savo srities profesionalas <...>“ (I3). Šio informanto išreikšta pozicija empiriškai patvirtina Brummer‘io ir bendraautorių (2025) išvelgtą mokyklos vadovų pilietiškumo sampratos dvilypumą, kai pilietiškumas suvokiamas labiau kaip kompetencija, kuria siekiama ugdymo turinio rezultato, o ne kaip kasdienė demokratinio dalyvavimo praktika. Ši priešara svarbi aptariant vadybinius pilietiškumo ugdymo veiksmus, nes, kaip pabrėžia dalis autorių (Tzankova ir kt., 2022; Karadimou ir Tsioumis, 2021), atviros, įskaitant kontraversiškas, diskusijos yra esminė demokratinio klimato dalis, todėl jų vengimas, net ir motyvuojant profesionalumo trūkumu, susiaurina pilietiškumo ugdymo erdvę ir taip užkerta kelią platesniam pilietinės brandos formavimuisi. Kad mokyklos yra skirtingos savo demokratinio mokyklos klimato palaikymo rėmuose, patvirtina ir teorinėje dalyje Leeman‘o ir bendraautorių (2020) pastebėta mokytojų pasitikėjimo stoka savo kompetencijomis, norint diskutuoti jautriomis temomis. Tačiau šiame empiriniame tyrime minėta stoka virsta vadybiniu sprendimu jautrių temų vengti, vietoje to, kad būtų pagalvojama, kokiais būdais būtų galima investuoti į mokytojų pasirengimą, taip prisidedant prie kokybiško pilietiškumo ugdymo. Taigi, mokyklos demokratinės kultūros puoselėjimą ne mažiau nei mokytojų pasirengimas lemia vadovybės pozicija. Tuo tarpu mokytojų bendradarbiavimo subkategorijoje empiriniu tyrimu buvo patvirtina tai, kas dominavo ir teorinėje mokslinės analizės dalyje – tai, kad pilietiškumui ugdyti įgyvendinant inovatyvias edukacines priemogias, suburti tarpdisciplininių mokytojų komandą yra vienas sudėtingiausių vadybinių uždavinių (Sliwka ir kt., 2024; Tonnetti ir Lentillon-Kaestner, 2023; Schutte ir kt., 2025; Early ir kt., 2025). Empirinis tyrimas padėjo išskirti platų mokytojų bendradarbiavimo formų spektrą. Pagal surinktus empirinius duomenis, mokytojų bendradarbiavimas yra institucionalizuotas, nes „<...> mes skatiname bendradarbiauti per formaliai įtvirtintus susitarimus <...> metodinė taryba tada nusprendžia, ką siūlo kiekviena grupė, ir tada jau mokytojai tariasi <...> kaip reikia viską įgyvendinti <...>“ (I5); taip pat mokytojai, vadovaujami mokyklos administracijos, susitinka kassavaitiniuose pasitarimuose, vyksta tarpdisciplininės pamokų planavimo iniciatyvos. Bendradarbiavimo formalus institucionalizavimas pagrindžia Mincu (2022) išvadą, pristatytą teorinės dalies analizėje, kad mokyklos vadybinių sprendimų (šiuo atveju bendradarbiavimo institucinis skatinimas) yra viena iš prielaidų, kuri pavienes mokytojų iniciatyvas paverčia

organizacijos praktika, ir kartu parodo, kad mokytojų bendradarbiavimas, oficialiai įtvirtintas, yra reikšmingas vadybinis veiksnys, siekiant ugdyti pilietiškumą mokykloje ne tik dalykiniu lygmeniu. Taip pat mokytojų bendradarbiavimas remiasi ir individualių mokytojo, kaip profesionalo, stiprybių išsigrininimu ir vėliau plėtojama bendradarbiavimo veikla: „<...> kiekvienas mokytojas profesionalas turi turėti stiprybes ir jas panaudoti geriausiai vaikų ugdymui <...>“ (I4). Bendradarbiavimo veikla tarp mokytojų pasižymi tarpdisciplinine integracija, kai mokytojai iš pagrindinio ar vidurinio ugdymo pakopos bendradarbiauja su pradinėse klasių mokytojais ir atvirkščiai – „<...> pradinukai įsitraukia į veiklas, kai vyresnių klasių mokiniai veda jiems pamokas, padedami mokytojų <...>“ (I4), o „<...> mokytojai dalykininkai perėmė kai kurias pamokas, kad pradinėse klasių mokytojai galėtų pasiruošti iššūkiams grįsto mokymosi veikloms <...>“ (I1). Kitas informantas papildė empirinį tyrimą savo požiūriu, kad inovatyviose edukacinėse priemonėse, kada „<...> mokytojai susijungia ir dirba integruotai <...>, tai mokiniai patiria gilesnį, daugiamačių pažinimo procesą, kuris savaime ugdo pilietiškumo kompetencijas <...>“ (I2). Šios sėkmingą bendradarbiavimą apibūdinančios išvalgos koreguoja Tonnetti ir Lentillon-Kaestner (2023) išvadą apie retai pasitaikančią realią tarpdisciplininę integraciją, tačiau patvirtina minėtų autorių išvadą, kad tarpdisciplininė integracija galima tik tose mokyklose, kuriose mokyklos vadovybė sąmoningai sprendžia struktūrinius bendradarbiavimo trikdžius (Tonnetti ir Lentillon-Kaestner, 2023). Tačiau mokyklos vadovybė pripažįsta, kad kartais institucinių mechanizmų egzistavimas mokykloje savaime negarantuoja kokybiško bendradarbiavimo, ypačingai tada, kai išryškėja priverstinio ir savanoriško dalyvavimo skirtumai; tai patvirtina ir mokyklos direktoriaus išreikšta dviguba bendradarbiavimo skatinimo strategija – „<...> bandom paraginti, paspausti <...> labiausiai sekasi tada, kai jie [mokytojai] nori, kai savanoriškai viską daro <...>“ (I3). Kito informanto pasakojime spaudimas bendradarbiauti artikuliuojamas tiesiai, tačiau su priešara, nes „<...> reikalinga [mokytojams] globa, reikalinga kontrolė <...>“ (I5), bet taip pat „<...> reikalingas pasitikėjimas <...>“ (I5). Taigi, čia formuluojamas abipusiškai sunkiai derinamas vadybos principų junginys, kuris gali būti aiškinamas tuo, kad mokyklose, kuriose bendradarbiavimas neperauga į savaime suprantamą kultūrinę organizacijos normą, vadovai linkę griebtis administracinių spaudimo priemonių. Tačiau šios priemonės, kaip pažymi Sliwka ir bendraautoriai (2024), tik trumpalaikėje perspektyvoje suintensyvina bendradarbiavimo veiklas. Juo labiau, kad bendradarbiavimo kultūrą gali slopinti, kaip teigia dalis informantų, mokytojų individualistinė kultūra, nes „<...> mokykloje dirba daug individualistų, todėl bendradarbiavimas yra daugiau išimtis bei taisyklė <...>“ (I6), o jei šiai individualistinei kultūrai koreguoti nėra taikomi instituciniai susitarimai, tai praktiškai yra patvirtinama Tonnetti ir Lentillon-Kaestner (2023) išvalga, jog mokytojai apskritai linkę koncentruotis į savo dėstomą dalyką ir vengti darbo neapibrėžtomis sąlygomis; kita vertus, vadybiniai sprendimai galėtų individualizmą koreguoti. Empiriniame tyrime pastebėti ir išorinio bendradarbiavimo iššūkiai, nes jei dalijasi mokytojai savo patirtimi, tačiau „<...> tik tarpusavyje <...>“ (I7), o kiti informantai teigia, kad susiduria su kokybiško bendradarbiavimo problema, nes sako, kad „<...> nuoširdžiai trūksta to tokio kokybiško dalinimosi <...> keliauji į konferenciją, o ji nieko verta <...>“ (I4). Šie atvejai liudija, kad Lietuvos bendrojo ugdymo mokyklos patiria tuos pačius iššūkius, kaip, pavyzdžiui, ir Nyderlandai, nes Schutte ir bendraautoriai (2025) mini, kad kokybiškas tarpdisciplininis bendradarbiavimas reikalauja vidinio ir išorinio mokyklos atvirumo, sudarančio prielaidas mokyklai, kaip organizacijai, mokytis iš kitų edukacinių praktikų. Empiriniai duomenys bendradarbiavimo subkategorijoje rodo, jog mokytojų bendradarbiavimas yra sąlyga, leidžianti susiformuoti tvariam pilietiškumo ugdymui, todėl nuo mokyklos vadovų sprendimų priklauso, kokia bus bendradarbiavimo kokybė (Early ir kt., 2025; Schutte ir kt., 2025).

Atlikta kokybinio tyrimo turinio analizė atskleidė, kad organizacinės kultūros veiksniai pilietiškumo ugdymui įgyvendinant iššūkius grįstą mokymąsi pasireiškia keliuose subkategorijose. Šios subkategorijos leidžia organizacinę kultūrą analizuoti kaip konkrečias mokyklos sudaromas sąlygas, kurios įgalina arba riboja demokratiškai dalyvauti mokyklos gyvenime. Mokinių dalyvavimas informantų pasakojimuose įvardijamas kaip realios dalyvavimo formos, nuo mokinių tarybų ir praktinės atsakomybės už dalį mokyklos veiklos iki dalyvaujamojo biudžeto projektų rengimo ir iššūkius grįsto mokymosi iniciatyvų. Dalyvaujamojo biudžeto pavyzdžiai rodo aukštesnį mokinių dalyvavimo lygį, nes mokiniai realiai svarsto mokyklos išteklių panaudojimą, o tai atitinka ir Kiess'o (2021) akcentuojamą logiką, kai mokiniai pilietiškumą patiria dalyvaudami realiose sprendimų priėmimo situacijose. O demokratinį mokyklos klimatą lemia vadovybės pasirengimas mokinių iniciatyvas priimti rimtai. Tačiau reikia pripažinti, kad ne visi mokinių įsitraukimo pavyzdžiai gali būti vertinami kaip realus dalyvavimas sprendimų priėmime. Pavyzdžiui, mokinių atsakomybė už mokyklos erdves ar įrangą rodo pasitikėjimą mokiniais, tačiau tai labiau rodo deleguotą atsakomybę negu dalyvavimą priimant sprendimus. Todėl empiriniai duomenys patvirtina, jog mokinių dalyvavimo kokybė yra labai svarbi dėl to, kad mokiniai turi realią galimybę išreikšti idėjas, svarstyti alternatyvas, priimti sprendimus ir matyti tų sprendimų pasekmes mokyklos gyvenime. Atvirų diskusijų subkategorijoje, priešingai nei mokinių dalyvavimo, vyrauja prieštaringi pasakymai, nes vienos mokyklose vyrauja tokia atmosfera, kurioje galima kalbėtis jautriomis temomis, o kitose mokyklose to vengiama. Mokytojų bendradarbiavimo subkategorijos veiksniai parodė, kad tarpdisciplininės komandos formavimas yra vienas sudėtingiausių uždavinių, tačiau institucionalizuoti susitarimai, metodinių būrelių veikla, nuolatiniai pasitarimai sudaro prielaidas pavienėms bendradarbiavimo iniciatyvoms pavirsti organizacine praktika. Tuo pačiu šioje subkategorijoje išryškėja priešara tarp mokytojų savanoriško ir išskirtinai vadovybės inicijuoto bendradarbiavimo. Empiriniai duomenys leidžia teigti, kad organizacinės kultūros veiksniai veikia kaip vadybinė sąlyga tvariam pilietiškumo ugdymui įgyvendinant iššūkius grįstą mokymąsi, o jų kokybiškas įgyvendinimas priklauso nuo mokyklos vadovų sąmoningų sprendimų puoselėti demokratinį klimatą, įgalinant mokinių dalyvavimą bei struktūriškai įveikiant bendradarbiavimo iššūkius.

Toliau nagrinėjant vadybinius pilietiškumo ugdymo veiksnius įgyvendinant iššūkius grįstą mokymąsi, teoriniame modelyje išskiriami **struktūriniai veiksniai** (žr. 10 lent.). Empirinio tyrimo metu buvo iš dalies patvirtintos teorinėje dalyje pateiktos įžvalgos, tačiau atskleidė ir specifinę Lietuvos bendrojo ugdymo mokyklų situaciją. Struktūrinių veiksnių subkategorijos, suformuluotos dedukciniu būdu pagal teorinį modelį, apima ugdymo proceso organizavimą, mokyklos autonomiją, finansinių ir žmogiškųjų išteklių paskirstymą bei iššūkius grįsto mokymosi integraciją į ugdymo programą.

10 lentelė. Struktūrinių vadybinių veiksnių subkategorijos ir empirinė raiška (parengta autorės, remiantis empirinio tyrimo duomenimis, 2026)

Kategorija	Subkategorija	Empirinė raiška (citos fragmentas)
Struktūriniai veiksniai	Ugdymo proceso organizavimas	„<...> programos apie kompetencijų ugdymą parašytos labai gražiai, bet tada ateina egzaminai, kurie tikrina, kaip tu iškalei <...> mokytojų būtent į tą tokį visiškai iš dviejų pusių užspaudžia <...>“ (I2); „<...> mūsų visa švietimo sistema yra ne gyvenimui, o valstybiniam brandos egzaminui <...>“ (I2);

Struktūriniai veiksniai		<p>„<...> laiko trūkumas, pašalinių programų ir projektų kiekis <...> didelis mokytojų krūvis neleidžia dalyvauti dideliuose projektuose <...>“ (I3);</p> <p>„<...> jeigu mes kažką pridedam, reiškia, reikia kažką paimti <...>“ (I1).</p>
	Mokyklos autonomija	<p>„<...> gal ne autonomija svarbu, o pats mokytojo ir mokyklos vadovybės užsidedimas, nuolatinis ėjimas tam tikru keliu <...>“ (I5);</p> <p>„<...> labai stengiuosi savo klasėje <...> kažkaip išnaudoti tą 30 % erdvę, kur mes turime programoje <...> labai stengiuosi apjunginėti, nekartoti <...>“ (I4);</p> <p>„<...> gal ir būtų įmanoma, tačiau <...> reiktų dar ne vienerius metus šviesti apie tai <...>“ (I7);</p> <p>„<...> švietimo sistema kalba gražiai, bet iš tikrųjų praktikoje tai visiškai neveikia <...> nuleido iš aukštai gražią idėją, o paliko tvarkytis mokytojus savarankiškai <...>“ (I2).</p>
	Finansinių ir žmogiškųjų išteklių paskirstymas	<p>„<...> mes įsivertinam finansinį užmokestį, nes <...> kiekvienas darbas turi būti įvertintas ir finansiškai <...>“ (I1);</p> <p>„<...> ugdomai veiklai skirtas lėšas panaudojame savo krašto pažinimu <...> apmokame edukacijas <...>“ (I5);</p> <p>„<...> didžiausi iššūkiai yra šie – laikas ir apmokėjimas už darbą <...> mokytojams paprasčiausiai neapsimoka <...>“ (I6);</p> <p>„<...> mokykla tikrai jokių pinigų neduoda <...>“ (I2);</p> <p>„<...> jei mokytojai dalyvauja seminaruose, tai pradeda trūkti mokytojų <...> didelis mokytojų krūvis <...>“ (I3).</p>
	Iššūkiams grįsto mokymosi integracija į ugdymo programą	<p>„<...> būtų įmanoma, bet tam tikriausiai turėtų galbūt atsirasti dar vienas papildoma kokia pamoka. Nes mes programas turim išeiti <...>“ (I7);</p> <p>„<...> manau, kad labiausiai toks ugdymas pasiteisintų pradinėse klasėse <...>“ (I3);</p> <p>„<...> labai stengiuosi apjunginėti, nekartoti, jeigu matau, kad susidengę yra keli dalykai <...>“ (I4)</p>

Ugdymo proceso organizavimo subkategorijos empiriniai duomenys rodo, kad Lietuvos mokyklose laikas, pamokų tvarkaraščio suderinamumas ir vertinimo logika yra svarbiausi, kalbant apie pilietiškumo ugdymą įgyvendinant iššūkiams grįstą mokymąsi, tačiau informantai šiuos aspektus formuluoja skirtingais lygmenimis. Pavyzdžiui, mokytojų atstovų interviu pastebima į egzaminus orientuotos vertinimo sistemos kritika, netgi kaip dvigubas struktūrinis spaudimas: „<...> programos apie kompetencijų ugdymą parašytos labai gražiai, bet tada ateina egzaminai, kurie tikrina, kaip tu iškalei <...> mūsų visa švietimo sistema yra ne gyvenimui, o valstybiniam brandos egzaminui <...>“ **(I2)**. Tuo tarpu pavaduotojos ugdymui pateiktame pavyzdyje struktūrinis spaudimas dėl pilietiškumo ugdymo įgyvendinant iššūkiams grįstą mokymąsi pateikiamas kaip daugelio dedamųjų nesuderinamumas, nes „<...> laiko trūkumas, pašalinių programų kiekis <...> didelis mokytojų krūvis neleidžia dalyvauti dideliuose projektuose <...>“ **(I3)**, ir visus šiuos dedamuosius turi subalansuoti mokyklos administracija. Tačiau kiti informantai šią struktūrinę problemą priima kaip vadybinio lygmeniu sprendžiamą objektą, sakydami, jog, jei reikia kažką koreguoti, tai „<...> jeigu mes kažką [pamoką] pridedam, reiškia, reikia kažką paimti <...>“ **(I1)**. Skirtingos trijų mokyklos atstovų pozicijos leidžia teigti, kad ugdymo procesas dažnai yra subjektyviai konstruojamas kaip vadybinio aktyvumo funkcija, tačiau kartu ir būtinas valstybės švietimo politikos įgyvendinimo suderinamumas.

Todėl, išskiriant iššūkiams grįsto mokymosi galimybes tapti tvaria praktika pilietiškumui ugdyti, šis empirinis atradimas patikslina Schutte ir bendraautorių (2025) išvadą jog perkrautos ugdymo programos, nelankstūs mokymosi rezultatai bei laiko stoka sukuria struktūriškai varžo galimybes įgyvendinti inovatyvias edukacines priemogas, nes tyrimas parodo, kad struktūriniai veiksniai yra svarbūs dvejuose lygmenyse, tiek valstybiniu mastu, tiek mokyklos mastu. Būtent dėl šios dvilypės kilmės tose pačiose sisteminiuose sąlygose vienos mokyklos randa būdą iššūkiams grįstam mokymuisi įgyvendinti, o kitose tas pats metodas lieka tik teorinė galimybė (Sliwka ir kt., 2024). Analizuojant mokyklos autonomijos kategoriją, empirinis tyrimas atskleidė skirtumą tarp Lietuvos ir kitų Europos šalių gerųjų praktikų pavyzdžių. Lietuvoje mokyklos autonomija nėra suvokiama kaip svarbus struktūrinis veiksnys, nes „<...> gal ne autonomija svarbu, o pats mokytojo ir mokyklos vadovybės užsidedimas <...>“ (I5), taip perkeliant atsakomybę individualiam moraliniam išpareigojimui. Ši pozicija iš esmės prasilenkia su aptartais Nyderlandų bei Suomijos gerųjų praktikų pavyzdžiais, nes Nyderlanduose įtvirtinta mokyklos autonomija įstatymo lygmeniu kaip institucinė pedagoginės inovacijos sąlyga (Nyderlandų švietimo, kultūros ir mokslo ministerija, 2021), o Suomijoje mokyklos ir mokytojų autonomija yra traktuojamas kaip struktūrinis sistemos elementas (Sahlberg, 2015). Mokytojai autonomiją akcentuoja kaip ugdymo programoje paliktą savarankiškai mokytojo reguliuojamą turinio rezervą, kurį reikia mokėti pritaikyti; „<...> labai stengiuosi savo klasėje kažkaip išnaudoti tą rezervą 30 procentų <...> nekartoti turinio <...>“ (I4), todėl tai gali būti traktuojama kaip mokytojo metodinė kompetencija, leidžianti lanksčiai pritaikyti ugdymo programą pilietiškumui ugdyti per inovatyvias edukacines priemogas. Tačiau tarp informantų autonomija vertinama su išlyga, kadangi, jei ir būtų galima pilietiškumą ugdyti per iššūkiams grįstą mokymąsi, tai „<...> reiktų dar ne vienerius metus šviesti apie tai <...>“ (I7). Šis pavyzdys rodo, kad mokytojas, naudodamasis ugdymo programoje paliktu kintamuoju turiniu, gali sukurti laiko erdvę iššūkiams grįstam mokymuisi, tačiau tam reikia metodinio pasirengimo. Taigi autonomijos veiksnys Lietuvos kontekste priklauso tiek nuo mokyklos vadybos aktyvumo, tiek nuo mokytojų metodinio pasirengimo, tačiau išnaudojamas selektyviai, ir, kaip buvo aprašyta teorinėje analizėje, jo veiksmingumą dažnai lemia ne struktūrinis ribojimas, o mokyklos lygmens išpareigojimo ir kompetencijos stoka (Sliwka ir kt., 2024). Taip pat šis empirinis tyrimas sudaro prielaidą manyti, kad Lietuvos bendrojo ugdymo mokyklų kontekste autonomija suvokiama perdėm individualizuotai, perduodama mokytojo asmeninei iniciatyvai, tačiau mažiau orientuojamasi į tai kaip į galimybę pasiekti ugdymo kokybę. Iššūkiams grįsto mokymosi integracija į pilietiškumo ugdymą, kaip subkategorija, nurodo įvairialypį mokyklos požiūrį. Kai kurios mokyklos finansinius išteklius pristato kaip aiškų vadybinį sprendimą, nes „<...> mes įvertinam ir finansinį užmokestį, nes <...> idėja yra labai svarbu, bet kiekvienas darbas turi būti įvertintas ir finansiškai <...>“ (I1). Tačiau kitose mokyklose finansiniai ištekliai paskirstomi kitaip, nors ir siejami su pilietiškumo ugdymu, nes „<...> ugdymo veiklai skirtas lėšas panaudojame savo krašto pažinimui <...> čia prasideda pilietinis ugdymas <...>“ (I5). Tačiau taip pat pastebimas ir visiškai priešinga nuomonė, suponuojanti, kad finansavimo ir žmoniškųjų išteklių problema yra gana opi, o tai mokytojo lygmenyje pasireiškia ir kaip motyvacijos stoka, nes įvardijama, kad „<...> didžiausi iššūkiai yra šie – laikas ir apmokėjimas už darbą <...> mokytojams paprasčiausiai neapsimoka <...>“ (I6). Išanalizavus šiuos duomenis galima teigti, jog jie iš esmės patvirtina Schutte ir bendraautorių (2025) teiginį, kad struktūrinė inovatyvių edukacinių priemonių sėkmė priklauso nuo mokyklos lygmens finansinių sprendimų logikos. Empirinis tyrimas papildė teorinę diskusiją Lietuvos kontekstui, nes, jei nėra tolygiai paskirstomi ištekliai, ilgalaikėje perspektyvoje tai gilina nelygybę tarp mokyklų, kurios inovatyviai stengiasi ugdyti pilietiškumą ir tarp mokyklų, kurios orientuojasi į pilietiškumą, tik kaip ugdymo turinio dalį. Pilietiškumo ugdymas, lanksčiai integruojant iššūkiams grįstą mokymąsi, kaip subkategorija,

atskleidžia, ar inovatyvi edukacinė prieiga įsitvirtina mokyklos veikloje ir yra remiama struktūriniais ištekliai, ar lieka pavienio projekto statusu apibrėžiama veikla. Tyrimo metu išryškėjo nevienodos informantų patirtys. Vienose mokyklose inovatyvios edukacinės prieigos buvo naudojamos pilietiškumui ugdyti pasitelkiant mokytojo asmeninį įsipareigojimą, įvertinant klasės pajėgumą bei vadovybės palaikymą – visi trys lygmenys patvirtina teorinės dalies naratyvą (Albanesi ir kt., 2023; Schutte ir kt., 2025), jog jei inovatyvi edukacinė prieiga bus traktuojama kaip papildomos veiklos statusas, tai ji nustos veikti dėl per didelės priklausomybės nuo individualaus mokytojo motyvacijos. Tačiau empiriniame tyrime pastebima ir tai, kad, norint taikyti iššūkiams grįstą mokymosi prieigą ugdant pilietiškumą „<...> būtų įmanoma, bet tam tikriausiai reikėtų galbūt atsirasti dar vienai papildomai pamokai <...>“ (I7). Abejonės dėl iššūkiams grįsto mokymosi taikymo ugdant pilietiškumą pasireiškia ir tuo, kad metodas negali būti pritaikomas visose Lietuvos bendrojo ugdymo grandyse, labiausiai akcentuojant, kad „<...> toks ugdymas pasiteisintų pradinėse klasėse <...>“ (I3); tai pripažinimas, kad vyresnėse klasėse esamos struktūrinės sąlygos, ypatingai esant nelanksčioms programoms, iššūkiams grįsto mokymosi integraciją daro neįmanomą. Iš surinktų empirinių duomenų matyti, kad šiuo metu Lietuvos bendrojo ugdymo mokyklose iššūkiams grįstas mokymas pilietiškumui ugdyti funkcionuoja fragmentiškai, tačiau nėra įsitvirtinęs visos mokyklos mastu. Tai atliepia teorinę įžvalgą, kad inovatyvios edukacinės prieigos tvarumas priklauso nuo jos institucionalizavimo lygio, o ne nuo pavienių mokytojų iniciatyvų, nes be integracijos inovatyvios edukacinės prieigos nustoja veikti (Albanesi ir kt., 2023; Schutte ir kt., 2025; Nizamis ir kt., 2026). Apibendrinant struktūrinių vadybinių veiksnių empirinę raišką pilietiškumo ugdymui įgyvendinant iššūkiams grįstą mokymąsi galima teigti, kad šie vadybiniai veiksniai pasireiškia dviejuose lygmenyse. Pirmasis lygmuo formuojamas valstybės švietimo politikos sprendimų, tokių kaip vertinimo sistemos, orientuotos į akademinis pasiekimus, taip pat plačios ugdymo programos bei riboti papildomi finansai. Antrasis lygmuo pasireiškia konkrečiais vadybiniais sprendimais, kuriais mokyklos administracija sušvelnina sisteminius ribojimus tikslingais išteklių perskirstymais, arba perduoda mokytojui kaip asmeninę atsakomybę. Tai rodo, kad šiuo metu pilietiškumo ugdymas įgyvendinant iššūkiams grįstą mokymąsi realiai gali veikti tose mokyklose, kuriose struktūrinius ribotumus atsveria mokyklos vadybinis aktyvumas, tačiau dalyje mokyklų tai lieka kaip pridėtinė veikla.

Išorinių sąveikų (žr. 11 lent.) vadybiniai veiksniai teoriniame modelyje apibrėžiami kaip mokyklos tvarios partnerystės su nevyriausybinėmis organizacijomis, savivaldybėmis, universitetais ir kitomis organizacijomis, kurios įgalina plėsti pilietiškumo kompetencijas bei pritaikyti iššūkiams grįstą mokymąsi (Albanesi ir kt., 2023; Schutte ir kt., 2025). Taip pat pažymima, kad bendrojo ugdymo mokykloms plėtoti išorines partnerystes yra daug sudėtingiau nei aukštojo mokslo įstaigoms, nes, pavyzdžiui, iš aštuonių Schutte ir bendraautorijų (2025) tirtų mokyklų tik viena mokykla turėjo realų išorės partnerį. Tyrimo metu surinkti empiriniai duomenys leidžia daryti keletą prielaidų apie situaciją Lietuvos bendrojo ugdymo mokyklose, nes, viena vertus, išorinių partnerysčių vadybą funkcionuoja kaip institucinis formaliomis sutartimis ir įpareigojančiomis veiklomis pagrįstas modelis, kita vertus, ir kaip mokytojų asmeninių pažinčių laukas, išnaudojamas organizacijos tikslams, tačiau neturintis jokie formalaus apibūdinimo. Formalios partnerystės varijuoja informantų pateiktuose pasakojimuose. Vienoje mokykloje nurodoma, kad mokykla turi „<...> apie dvidešimt pasirašytų sutarčių <...>“ (I5) tiek su kitomis mokyklomis, tiek su universitetais (net keliais), muziejais, ir kitais socialiniais partneriais ir apibūdina šių partnerysčių reikšmingumą, kad „<...> be bendradarbiavimo su socialiniais partneriais nesukursi pilietinės visuomenės <...>“ (I5). Kitas informantas pateikia analogišką patirtį, sakydamas, kad „<...> mes turime pasirašę ilgalaikes sutartis su muziejais, universitetais, su kai kuriais partneriais turime nusimatę ir metų planą <...>“ (I3). Šie duomenys

patvirtina Albanesi ir bendraautorių (2023) išvadą, kad sėkmingą partnerystę lemia tiek formalus susitarimas, tiek vadovų palaikymas.

11 lentelė. Išorinių sąveikų vadybinių veiksnių subkategorijos ir empirinė raiška (parengta autorės, remiantis empirinio tyrimo duomenimis, 2026)

Kategorija	Subkategorija	Empirinė raiška (citos fragmentas)
Išorinių sąveikų	Išorinės partnerystės	„<...> Apie 20 jau buvo sąrašas <...> nuo kitų mokyklų, universitetų iki socialinių partnerių ir muziejų <...>“ (15); „<...> pasirašę ilgalaikes sutartis su muziejais, universitetais <...> turime nusimatę ir metų planą <...>“ (13); „<...> priėmė žmogų, kurio <...> darbo funkcija bus partnerysčių paieška ir tąsa <...>“ (11).
	Autonominė partnerysčių paieška	„<...> Paliekama mokytojui spręsti <...> visiškai autonomiškas ir pats ieško savo būdų <...> mokykla tikrai jokių pinigų neduoda <...>“ (12); „<...> mokytojai patys daugiausia ieško savarankiškai, tačiau tai tokios trumpalaikės partnerystės <...>“ (16).
	Biurokratiniai trukdžiai	„<...> Daug ten kažkokių prašymų reikėjo <...> labai daug biurokratijos. Tai nepavyko suderinti <...>“ (17); „<...> kultūros lauko žmonės <...> norėtų gauti atlygį <...> mes tada nieko pasiūlyti negalim <...>“ (12).

Kita mokykla yra priėmusi vadybinį sprendimą skirti žmogiškuosius išteklius naujų ir esamų partnerysčių plėtojimui, nes asmuo bus „<...> atsakingas už partnerysčių paiešką ir tąsą <...>“ (11), ir kartu motyvuoja šį sprendimą tuo, kad reikia tęstinumo, nes „<...> kai nėra tęstinumo <...> jos [partnerystės] nesukuria pridėtinės vertės <...>“ (11). Toks vadybinis sprendimas iš esmės atitinka teorinėje dalyje aptartą Haight'o ir bendraautorių (2024) bei Korhonen ir bendraautorių (2024) išvadą, kad partnerystės reikalauja sąmoningai sukurtų organizacinių sąlygų. Jei tokios sąlygos nėra sukurtos ir mokykla vadovaujasi epizodiniu partnerysčių užmezgimu, šios partnerystės virsta administraciniu krūviu ir nepavyksta užtikrinti, kad jos bus susijusios su pilietiškumo ugdymo turiniu (Albanesi ir kt., 2023; Schutte ir kt., 2025). Viena iš šių sąlygų yra vadovo gebėjimas priimti tokius sprendimus, kad partnerystės virstų strategiškai įgyvendinamu uždaviniu. Empiriškai išnagrinėjus informantų pateiktus duomenis matyti, kad išoriniai partneriai pilietiškumo ugdymo kontekste per iššūkius grįstą mokymąsi atlieka ir autentiško mokymo(si) informacijos ir praktinio patyrimo funkciją, ko savaime viena pati mokykla negali užtikrinti. Pavyzdžiui, teigdamas, kad „<...> susitikome su žinių komanda, kuri mums papasakojo visą tą žurnalistikos virtuvę <...>“ (14). Šis empirinis pavyzdys patvirtina Bisanz'o ir bendraautorių (2019) Austrijos gerosios praktikos atvejuje fiksuotą prielaidą, kad iššūkius grįsto mokymosi prieigos sėkmę lemia mokytojo pasirengimas, gebėjimas į ugdymo procesą įtraukti realaus pasaulio profesionalus, kurie autentiškai pagrindžia mokomąjį turinį. Taip pat tai patvirtina ir Schutte ir bendraautorių (2025) išvadas apie būtiną mokyklos atvirumą išorinei aplinkai kaip esminę iššūkius grįsto mokymosi sąlygą. Priešingai nei formalios partnerystės, kurios labiausiai buvo išreikštos iš mokyklos direktorių empiriškai surinktų duomenų, mokytojų patirtys mini autonomines, neformalias partnerystes, jų paieškos iššūkius. Pavyzdžiui, vienas mokytojas teigia, kad mokykloje situacija tokia, kad norint įgyvendinti veiklas, kurias praturtintų išoriniai partneriai, viskas „<...> kaip ir paliekama mokytojui spręsti <...> jis pats ieško būdų, kaip prisitraukti, ką pritraukti <...>“ (12); panaši situacija pastebima ir kitoje mokykloje, kurioje mokytojas, norėdamas surasti partnerių iššūkius grįsto mokymosi projektui

įgyvendinti, mini, kad, nors formalios partnerystės egzistuoja, tačiau vis tiek „<...> mokytojai patys daugiausia ieško savarankiškai <...>“ (I6). Būna atvejų, kada mokytojai, beieškodami partnerystės savarankiškai, pakliūva į biurokratinės kliūtis, nes „<...> daug ten prašymų reikėjo <...>“ (I7). Minėti pavyzdžiai parodo, kad partnerystės, nors gyvybiškai būtinos tiek pilietiškumo ugdymui, tiek iššūkiams grįstam mokymuisi, tačiau patiria nemažai sunkumų, ypatingai tada, kada mokytojas lieka pats vienas su atsakomybe susirasti partnerius. Taip pat šios savarankiškų partnerystės situacijos atspindi tai, kas mokslinėje literatūroje aprašoma kaip socialiniu kapitalu grįstas partnerystės užmezgimas, kurio sėkmė priklauso nuo individualių santykių (Haight ir kt., 2024). Tačiau, jei toks partnerystės mezgimo pobūdis turi ir privalumų, pavyzdžiui, vyksta greitai, leidžia rasti idėjinius partnerius, tačiau kelia ir tam tikrą riziką. Pirmia, partnerystė gali likti taip ir neįgyvendinta dėl biurokratinių kliūčių, laiko stokos, o antra, kad mokytojas, jei nėra įgaliotas asmuo iš mokyklos, neturi ir institucinio užnugario kalbėtis su potencialiais partneriais. Todėl, neišvysčius partnerystės tinklo mokykloje, prarandama ir mokyklos galimybė tiek kokybiškai užtikrinti iššūkiams grįstą mokymąsi, tiek kokybiškai dalyvauti pilietiškumo ugdymo veiklose. Tad partnerystės plėtojimas mokyklose, nors ir neturėdamas vienos universalios formos, reikalauja stabilų vadybinių sprendimų, kurie įgalintų mokytojus dirbti pasitelkiant partnerystes. Kai šie vadybiniai sprendimai neįgyvendinami, mokytojui tenka dirbti vienam, kovoti su biurokratinėmis kliūtimis, o pilietiškumo ugdymas per iššūkiams grįstą mokymąsi netenka realaus pasaulio komponento, kurio dėka pilietiškumas tampa praktikuojamas, o ne mokomojo dalyko turinys (Bisanz ir kt., 2019; Bartlett ir Schugurensky, 2023). Apibendrinant išorinių sąveikų vadybinius veiksmus ugdyti pilietiškumą įgyvendinant iššūkiams grįstą mokymąsi, galima teigti, kad jie pasireiškia kaip įvairi vadybinių sprendimų sistema. Ši sistema apima ir formalias partnerystes, kurios gali būti ir strategiškai įgyvendinamos; savarankišką partnerystės ieškojimą bei išorinių partnerių indėlį į ugdymo procesą. Sistemos dalys yra viena su kita susijusios, nes formalizuotos partnerystės be strategijos gali tapti administracine našta, asmeninėmis pažintimis paremtos partnerystės be institucinio tęstinumo yra trapios, o išoriniai ekspertai be vadybinio mokyklos palaikymo negali suteikti kokybiško indėlio į ugdymo procesą. Todėl mokyklų vadovams šiuo atveju reikia integruoti partnerystes į strateginį mokyklos uždavinių planavimą, sukurti bei palaikyti tokias organizacines sąlygas, kuriose visos partnerystės formos galėtų darniai veikti pilietiškumo ugdymo įgyvendinant iššūkiams grįstą mokymąsi, labiau.

Profesinio tobulėjimo veiksniai (žr. 12 lent.) atlieka ilgalaikės kompetencijos kūrimo ir palaikymo funkciją, be kurios aukščiau aptarti vadybiniai veiksniai nepajėgia sudaryti reikiamo pagrindo iššūkiams grįsto mokymosi prieigai taikyti ugdyti pilietiškumą (Olmo-Extremera ir kt., 2025; DePryck ir Wambacq, 2025); juo labiau, kad ir pasirengimas dirbti su iššūkiams grįstu mokymuisi yra ilgalaikis, mažiausiai dvejus metus trunkantis procesas (Bisanz ir kt., 2019), o mokyklos vadovybės nuostata į profesinį mokytojų tobulėjimą lemia inovatyvių edukacinių priemonių įgyvendinimo tvarumą. Empiriniai duomenys rodo, kad profesinio tobulėjimo modelis Lietuvos mokyklose dar tik formuojasi. Profesinis tobulėjimas, kaip rodo empirinė analizė, vyksta tiek išoriškai, tiek mokyklų viduje, tačiau labiausiai pasireiškia ne pilietiškumo ugdymo kompetencijų stiprinime, bet inovatyvių edukacinių priemonių plotmėje. Mokytojai dalijasi reguliarių mokymų patirtimi, kurių metu jie „<...> susipažino su iššūkiams grįstu mokymuisi <...>“ (I7). Taip pat yra pripažįstama, kad jei profesinio tobulėjimo metu įgytos žinios „<...> pasiliks mokyklos viduje, tai mes tą metodą labai greitai iškreipsime <...>“ (I1). Ši įžvalga koreliuoja su Bisanz'o ir bendraautorijų (2019) pateiktomis išvadomis, kad iššūkiams grįstam mokymuisi reikia tęstinio ir profesionalų prižiūrimų mokymų. Tačiau jei iššūkiams grįstas mokymasis yra pripažįstamas kaip profesinio tobulėjimo verta tema, tai

pilietiškumo ugdymo profesinio tobulėjimo veiklos apibrėžiamos kaip nereikalingos, nes „<...> pilietiškumas vyksta per įvairias veiklas <...>“ (I3) ir „<...> viskas pas mus vyksta per praktiką <...>“ (I5).

12 lentelė. Profesinio tobulėjimo vadybinių veiksnių subkategorijos ir empirinė raiška (parengta autorės, remiantis empirinio tyrimo duomenimis, 2026)

Kategorija	Subkategorija	Empirinė raiška (citos fragmentas)
Profesinio tobulėjimo veiksniai	Profesinio tobulėjimo organizavimo modelis	„<...> mes turėjome mokymus <...>“ (I1); „<...> jeigu mes pasiliksim mokyklos viduje, tai mes labai greit šitą metodą iškreipsim <...>“ (I1); „<...> mums vyko mokymai <...> mes turėjome patys praktiškai įgyvendinti <...>“ (I7); „<...> mokytojai dalyvavo ilgalaikiuose mokymuose <...> turėjo viską išbandyti, integruoti <...>“ (I3).
	Profesinio tobulėjimo tęstinumas ir struktūrinės sąlygos	„<...> neužsiiminėkim savimoka, nes tai neveikia <...> turi būti tęstinumas mokymas, jis neturi būti vienkartinis procesas <...>“ (I1); „<...> kada labai svarbu nusimatyti ir finansinius resursus, kuriuos mes skirsim mokymui <...>“ (I1); „<...> jei mokytojai dalyvauja seminaruose, tai pradeda trūkti mokytojų <...> didelis mokytojų krūvis <...>“ (I3); „<...> reiktų dar ne vienerius metus šviesti apie tai <...>“ (I7).
	Profesinio tobulėjimo siejimas su pilietiškumo ugdymu	„<...> neplanuojame sieti mokytojų profesinio su pilietiškumu <...>“ (I3); „<...> konkrečių programų <...> tikrai neturime, nesimokome, nevykdome <...> viskas pas mus vyksta per praktiką <...>“ (I5); „<...> skatinimas būtų ne tik toks formalus formali varnelė <...>, bet būtų parama, reali parama <...>“ (I2); „<...> reikia kokybės, o ne kiekybės <...> reikia naudos, apčiuopiamos naudos <...>“ (I3).
	Reikalingos naujosios kompetencijos ir vidiniai augimo mechanizmai	„<...> tam tikrų mąstymo kategorijų <...> keitimas ir darbinių įgūdžių kitokio formavimas <...>“ (I1); „<...> labai reflektuoti ir priimti, legalizuoti nesėkmes <...>“ (I1); „<...> bendradarbiavimas per <...> stiprybių išsiginimą ir tą pasitikėjimą <...>“ (I4); „<...> auginame žmones, kurie gali daryti <...> ambasadorių komandą <...>“ (I1); „<...> aš pati labai smalsi, visada kažką noriu sužinoti, išmokti <...>“ (I2).
	Mokyklos vadovų profesinio tobulėjimo poreikis	„<...> labai svarbu, kad ir vadovai žinotų, kas yra iššūkiškas grįstas ugdymas, su kuo jis valgomas <...>“ (I7); „<...> norisi, kad būtų surasta kontaktų ir užsienyje, kad būtų galima pasisemti patirties <...>“ (I7); „<...> jeigu ten vadovai irgi sakys <...>, bet neskirs pakankamai lėšų ir pastangų šitam švietimui, tai nieko nebus <...>“ (I7).

Šios išreikštos pozicijos empiriškai yra reikšmingos, nes parodo, kad mokyklos, suvokdamos pilietiškumą kaip „natūraliai“ vykstantį procesą, neidentifikuoja kompetencijų gilinimo poreikio, o tai prieštarauja Olmo-Extremera ir bendraautorių (2025) išvadoms, jog būtent kryptingas profesinis tobulėjimas užtikrina pilietiškumo ugdymo kokybę. Antroji subkategorija atskleidžia profesinio tobulėjimo organizacines prielaidas. Pabrėžiamas tęstinumo principas: „<...> *neužsiiminėkim savimoka, nes tai neveikia* <...> *turi būti tęstinumas mokymas, jis neturi būti vienkartinis procesas*“ (I1). Šis teiginys empiriškai operacionalizuoja išvadą, kad profesinio tobulėjimo veiksmingumą lemia refleksyvios praktikos kultūra (Olmo-Extremera ir kt., 2025). Lygiagrečiai su tęstinumo principu įvardijamas ir konkretus vadybinis instrumentas, kad „<...> *reikia nusimatyti ir finansinius resursus, kuriuos mes skirsim mokymuisi* <...>“ (I1). Šis duomuo svarbus tuo, kad rodo profesinio tobulėjimo institucionalizavimą per finansinį planavimą. Priešinga raida pastebima pasakojime, kur tęstinumas susiduria su struktūrinėmis kliūtims, nes „<...> *jei daug mokytojų dalyvauja seminaruose, tai pradeda trūkti mokytojų* <...>“ (I3). Toks paradoksas atspindi mokslinėje literatūroje aprašytą reiškinį (Schutte et al., 2025; Early et al., 2025), kuriame profesinio tobulėjimo veiksmingumas konkuruoja su kasdienės organizacijos veiklos sąnaudomis. Trečioji subkategorija įvardija vieną svarbesnių empirinių radinių, kadangi nė vienas iš septynių informantų neminėjo specifinių, su pilietiškumo ugdymu susietų profesinio tobulėjimo programų. Priešingai, „<...> *neplanuojame sieti mokytojų profesinio [tobulėjimo] su pilietiškumu* <...>“ (I3) ir „<...> *konkrečių programų* <...> *tikrai neturime* <...> *viskas pas mus vyksta per praktiką* <...>“ (I5) yra gana kategoriškas atsisakymas mokyklai pripažinti, kad reikėtų tobulinti pilietiškumo ugdymo kompetencijas. Šis empirinis radinys yra prieštaringas teorine prasme, nes prieštarauja Olmo-Extremera ir bendraautorių (2025) išvadai, kad būtent kryptingas profesinis tobulėjimas užtikrina pilietiškumo ugdymo kokybę. Pasiūlymas, jog profesinio tobulėjimo „<...> *skatinimas būtų ne tik toks formalus, formali varnelė* <...>, *bet būtų parama, reali parama*“ (I2) parodo, kad pati formalaus profesinio tobulėjimo sistema (kvalifikacijos kėlimo valandos) yra atskirta nuo realių pilietiškumo ugdymo poreikių. Tai indikuoja Brummer'io ir bendraautorių (2025) „pilietiškumo kaip kompetencijos“ sampratos pasekmę, nes, jei pilietiškumas kaip mokomojo dalyko turinys, tuomet jam ugdyti mokytojo kompetencija yra savaimė suprantama, todėl ir neidentifikuojamas profesinio tobulėjimo poveikis. Pažymima, kokius gebėjimus mokytojai laiko esminiais iššūkiais grįsto mokymosi taikymui. Įvardijamas mąstymo paradigmos kaitos poreikis – „<...> *tam tikrų mąstymo kategorijų keitimas ir darbinių įgūdžių kitoks formavimas* <...>“ (I1) bei gebėjimas refleksyviai įvertinti savo kompetencijas: „<...> *labai reflektuoti* <...> *legalizuoti nesėkmes* <...>“ (I1). Šie duomenys atitinka Grevle (2022) ir Tonnetti ir Lentillon-Kaestner (2023) tyrimuose identifikuotą poveikį mokytojams, kai dirbama neapibrėžtumo sąlygomis. Pasiūloma perspektyva, kurios neaptaria teorinė dalis – stiprybėmis grįstas profesinis tobulėjimas: „<...> *kiekvienas mokytojas profesionalas turi turėti stiprybes* <...> *per stiprybių išsigryninimą ir pasitikėjimą*“ (I4). Šis teiginys atkreipia dėmesį pozityvaus profesinio tobulėjimo modelį (esamų stiprybių sustiprinimas) ir gali būti laikomas empiriniu indėliu į profesinio tobulėjimo subkategoriją. Vidinį augimo mechanizmą papildė ir įvardytas „ambasadorių“ auginimas: „<...> *auginame žmones, kurie gali daryti* <...> *ambasadorių komandą* <...>“ (I1). Tai atitinka Sliwka ir bendraautorių (2024) transformuojančios lyderystės sampratą, kurioje vadovas pirmiausia ugdo organizacijos viduje pokyčius palaikančius kolegas. O individuali iniciatyva „<...> *aš pati labai smalsi, visada kažką noriu sužinoti, išmokti* <...>“ (I2) rodo, kad savaiminis tobulėjimas vyksta ten, kur trūksta institucinių mechanizmų. Tai galima interpretuoti kaip kompensacinę strategiją, kurią savarankiškai įgyvendina mokytojai. Subkategorijoje apie vadovų profesinį tobulėjimą informantai nurodo perspektyvą, kurios teorinė dalis tiesiogiai neišplėtoja, nors jis dera su Eurydice (2017) ataskaitos duomenimis, kad tik trečdalis ES šalių sistemingai organizuoja vadovams tęstinį profesinį tobulėjimą

pilietiškumo ugdymo srityje. Empiriniame tyrime šis poreikis formuluojamas tiesiogiai: „<...> *jeigu ten vadovai irgi sakys <...>, bet neskirs pakankamai pastangų šitam švietimui, tai nieko nebus <...>*“ (I7). Perspektyvos nuo mokytojų į vadovus pakeitimas yra prasmingas, nes profesinis tobulėjimas paprastai tyrimuose siejamas su mokytojais, paliekant vadovus tarsi savaime kompetentingais. Todėl tai atliepia DePryck ir Wambacq (2025) teorinę išvalgą, kad inovatyvių pedagogikų tvarumui būtinas dvilypis profesinio tobulėjimo modelis – mokytojams ir vadovams. Lietuvos kontekste šis poreikis tampa dar opesnis, nes mokyklų vadovai, kaip parodė strateginių veiksmų analizė, patys ne visada turi konceptualiai aiškia pilietiškumo ugdymo sampratą, o tai be vadovo lygmens profesinio tobulėjimo užkerta kelią sisteminei pilietiškumo ugdymo per iššūkius grįstą mokymąsi institucionalizacijai mokykloje. Apibendrinant profesinio tobulėjimo vadybinius veiksmus pilietiškumo ugdymui įgyvendinant iššūkius grįstą mokymąsi, galima teigti, kad šie vadybiniai veiksniai pasireiškia netolygiai. Pirmiausia dėl to, kad kai kuriose mokyklose profesinis tobulėjimas funkcionuoja kaip institucionalizuotas, finansiškai aprūpintas, tęstinis ir vidinį bei išorinį ekspertinį palaikymą turintis procesas; tuo tarpu kitose mokyklose jis arba neegzistuoja, arba sutapatinamas su praktine veikla.

Atlikta kokybinė turinio analizė rodo, kad teoriniame modelyje suformuluota vadybinių pilietiškumo ugdymo veiksmų įgyvendinant iššūkius grįstą mokymąsi visuma iš esmės atitinka Lietuvos bendrojo ugdymo mokyklų patirtį. Tačiau pastebima, kad vadybinės prielaidos Lietuvos bendrojo ugdymo mokyklose pasireiškia netolygiai. Vienose mokyklose šios prielaidos veikia kaip tarpusavyje susijusių vadybinių sprendimų sistema, o kitose daugiau kaip pavienės, nuo individualių iniciatyvų priklausančios praktikos. Iš empiriškai surinktų ir apdorotų duomenų matyti, kad pilietiškumo ugdymo suvokimas Lietuvos bendrojo ugdymo mokyklose yra daugialypis. Viena vertus, pilietiškumo ugdymas yra strategiškai įtvirtintas mokyklų dokumentuose kaip prioritetas tikslas. Kita vertus, pilietiškumo ugdymas suvokiamas kaip „natūraliai vykstantis“ procesas, savaime pasireiškiantis praktinėje mokyklos veikloje renginiais, socialinėmis – pilietinėmis iniciatyvomis, tačiau ne visada įgaunantis nuoseklų vadybinį pagrindą ir palaikymą. Organizacinės kultūros vadybinių veiksmų dimensijoje empiriniai duomenys patvirtina teorines prielaidas apie mokinių dalyvavimo mechanizmų įvairovę. Tačiau tarpdisciplininis bendradarbiavimas išlieka kaip mokyklos uždavinys, kurio įgyvendinimas reikalauja ir vadybinės iniciatyvos, ir mokytojų savanoriško dalyvavimo siekiant sėkmingo bendradarbiavimo. Jei šios dvi sąlygos neišpildomos, tai gali būti traktuojama kaip kliūtis tvarioms bendradarbiavimo iniciatyvoms. Taip pat pastebima struktūrinių iššūkių bei mokyklos vadovybės priimamų sprendimų šiems iššūkiams įveikti sąveika: norėdamos įgyvendinti iššūkius grįstą mokymąsi mokyklos priima sprendimus perskirstyti pamokų krūvį, koncentruotis į pradinio ir pagrindinio ugdymo klases (nors ir šiose klasėse išvelgia iššūkių dėl nacionalinių mokinių pasiekimų patikrinimų), taip pat aktyviai išnaudoti 30 procentų ugdymo turinio rezervą. Tačiau kartu indikuoja, kad pilietiškumo ugdymas per iššūkius grįstą mokymąsi tokioje švietimo sistemoje, kur yra orientuojamasi į egzaminų rezultatus, apsunkina iššūkius grįsto mokymosi taikymą vyresnėse klasėse, todėl labiausiai akcentuojamas pradinio ir pagrindinio ugdymo pakopų tinkamumas. Išorinių partnerysčių vadybiniai veiksniai rodo, kad mokyklose, kuriose siekiama nuosekliai ugdyti pilietiškumą įgyvendinant iššūkius grįstą mokymąsi, į išorines partnerystes žiūrima itin rimtai, skiriama lėšų profesinei pozicijai plėtoti išorines partnerystes. Tuo tarpu teorinėje analizėje buvo pastebėta, kad labiausiai, ieškant išorinių partnerysčių, apsiribojama asmeniniais socialiniais ryšiais bei formaliomis institucinėmis sutartimis. Empiriniai duomenys rodo, kad vadybinė reakcija į partnerysčių mezgimą įgauna struktūrinę formą, kuria gali būti įveikiamos kliūtys, pavyzdžiui, paskiriant atsakingą asmenį rūpintis partnerysčių užmezgimu ir plėtojimu. Skirtingai yra

interpretuojamas tarp informantų pats reiškinys, pilietiškumo ugdymas per iššūkius grįstą mokymąsi. Empirinė analizė rodo, kad pilietiškumo ugdymui neskiriant profesinio tobulėjimo veiklų, yra priimtina praktika, tačiau tuo pačiu sutinkama, kad iššūkius grįsto mokymosi profesinio tobulėjimo veiklos yra priimtinos ir pageidautinos. Taip pat empirinis tyrimas patikslina profesinio tobulėjimo aspektą, nes tyrimas parodė, kad reikalingas ir mokyklos vadovų įsitraukimas į pilietiškumo bei inovatyvių edukacinių priemonių profesinio tobulėjimo mokymus, nes vadovų artikuliuojamas supratimas tiesiogiai veikia vadybinių sprendimų nuoseklumą. Empiriniai duomenys įvedė ir naują, stiprybėmis grįsto profesinio tobulėjimo, konceptą, kai inovatyvių ugdymo praktikų sklaidą grindžiama mokytojų profesinių stiprybių atpažinimu ir jų įgalinimu, bei vidinių mokyklos komandų „ambasadorių“ plėtojimu. Taigi, empirinio tyrimo rezultatai leidžia teigti, kad pilietiškumo ugdymą įgyvendinant iššūkius grįstą mokymąsi lemia mokyklos vadovybės gebėjimas sukurti reikalingą vadybinių sąlygų sistemą. Kai pilietiškumas mokykloje suvokiamas kaip strateginė ir vadybinių požiūriu palaikoma kryptis, iššūkius grįstas mokymasis gali tapti realia pilietiškumo ugdymo praktika.

Išvados

1. Atlikus mokslinės literatūros analizę nustatyta, kad pilietiškumo ugdymas bendrojo ugdymo mokyklose šiuolaikinėje švietimo sistemoje suvokiamas kaip daugiasluoksnis reiškinys, talpinantis pažinimo, patirtinę ir demokratinę dimensijas, todėl pilietiškumo ugdymo įgyvendinimas reikalauja vadybinių sprendimų. Mokslinės literatūros analizės metu buvo identifikuota šios srities tyrimų spraga, nes mokyklos valdymas, pilietiškumo ugdymas bei iššūkiais grįstas mokymasis mokslinėje literatūroje daugiausia nagrinėjami kaip atskiri konceptai, dominuoja į pedagoginę praktiką orientuotos tyrimų priegios, o vadybinis pjūvis lieka nuošalyje. Atlikta mokslinės literatūros analizė pagrindė iššūkiais grįsto mokymosi koncepcijos atitikimą pilietiškumo ugdymo poreikiams, nes šios edukacinės priegios etapai atliepia pilietiškumo ugdymo logiką. Sekant šia logika buvo sukonstruotas teorinis modelis, kuriame vadybiniai pilietiškumo ugdymo veiksniai funkcionuoja kaip įgalinanti institucinė dimensija, iššūkiais grįstas mokymasis kaip edukacinė priega, o pilietinės kompetencijos kaip ugdymo rezultatas. Šio modelio esmė tokia, kad pilietiškumo ugdymas įgyvendinant iššūkiais grįstą mokymąsi priklauso ne nuo pavienių sprendimų, o nuo visų penkių kategorijų sąveikos. Šie veiksniai yra strateginiai, organizacinės kultūros, išorinių sąveikų, struktūriniai ir profesinio tobulėjimo veiksniai su suformuotomis subkategorijomis. Teorinis modelis sudaro analitinį pagrindą empiriškai atskleisti vadybinius pilietiškumo ugdymo veiksnius įgyvendinant iššūkiais grįstą mokymąsi Lietuvos bendrojo ugdymo mokyklose.

2. Atlikus Europos Sąjungos ir Lietuvos norminių dokumentų bei Suomijos, Nyderlandų ir Austrijos gerosios praktikos pavyzdžių analizę nustatyta, kad pilietiškumas tiek ES, tiek Lietuvos švietimo politikoje nuosekliai įtvirtinamas kaip universali kompetencija, taikoma visame ugdymo procese. Tačiau norminių dokumentų rekomendacijos yra netolygios. ES dokumentuose vadybinės prielaidos konceptualizuojamos nuosekliai, o Lietuvos lygmeniu dokumentuose dominuoja pilietiškumas kaip universali, į visus mokomuosius dalykus integruojama kompetencija, tačiau vadybinės įgyvendinimo gairės pateikiamos fragmentiškai, daugiausia atsakomybę perkeliant pedagoginiams darbuotojams, o inovatyvių edukacinių priegių rekomendacijos apsiriboja klasės rėmuose pritaikomais metodais. Norminių dokumentų analizė atskleidė, kad tik trečdalis ES šalių sistemingai organizuoja mokyklų vadovams tęstinį profesinį tobulėjimą pilietiškumo srityje, o tai rodo, kad vadovo, kaip pilietiškumo ugdymo koncepcijos įgalintojo, vaidmuo lieka nepakankamai įvertintas. Gerosios praktikos atvejų analizė papildė šią išvadą empirine medžiaga, dokumentuota Suomijos, Austrijos ir Nyderlandų šalyse. Suomijos modelis pademonstravo, kad inovatyvi edukacinė priega gali būti įtvirtinta sisteminiu lygmeniu, derinant decentralizuotą valdymą, pasidalytąją lyderystę ir pasirengimą atsisakyti standartizuotų testų. Nyderlandų atvejis atskleidė, kad mokyklos autonomija sudaro prielaidas inovatyvių priegių įvairovei, tačiau be vadovybės įsipareigojimo ir mokytojų pasirengimo metodas neduoda tvarių rezultatų. Austrijos pradinėse mokyklose įgyvendinama programa parodė, kad dvejus metus trunkantis tęstinis mokytojų rengimas, integracija į esamus mokomuosius dalykus ir aktyvios partnerystės su universitetais, muziejais ir verslo erdvėmis yra lemiamos sąlygos sėkmei. Šių pavyzdžių lyginamoji analizė leido patikslinti teorinį modelį – jame išryškinta vadovų lyderystės, tęstinio profesinio tobulėjimo bei išorinių partnerysčių institucionalizavimo svarba.

3. Įvykdytas empirinis tyrimas patvirtino ir papildė teoriniame modelyje suformuluotos vadybinių veiksmų visumos aktualumą Lietuvos kontekste. Kartu paaiškėjo, kad:

- teoriniame modelyje suformuluotos vadybinių pilietiškumo ugdymo veiksmų grupės Lietuvos bendrojo ugdymo mokyklose pasireiškia netolygiai, nes vienosiose mokyklose vadybiniai pilietiškumo ugdymo veiksniai įgyvendinant iššūkiais grįstą mokymąsi funkcionuoja kaip

tarpusavyje susijusių vadybinių sprendimų sistema, o kitose mokyklose daugiau kaip pavienės, nuo individualių iniciatyvų priklausančios praktikos;

- pilietiškumo ugdymo suvokimas mokyklose yra dvejopas, nes, viena vertus, tai yra strategiškai mokyklos dokumentuose įtvirtintas prioritetas, kita vertus, pilietiškumo ugdymas suvokiamas kaip „natūraliai vykstantis procesas“, neturintis nuoseklaus vadybinio palaikymo;
- struktūriniai iššūkiai (į egzaminus orientuota vertinimo sistema, perkrautos ugdymo programos, mokytojų krūvis, ribotas finansavimas) gali būti kompensuojami tik aktyviais mokyklos vadybiniais sprendimais perskirstant pamokų krūvį, tikslingai panaudojant 30 proc. ugdymo turinio rezervą, paskirstant finansinius ir žmogiškuosius išteklius pilietiškumo ugdymo veikloms;
- pilietiškumo ugdymas įgyvendinant iššūkius grįstą mokymąsi tampa tvaria mokyklos praktika tik tuomet, kai mokyklos vadovybė konceptualiai apsisprendžia dėl pilietiškumo kaip strateginės krypties ir šį apsisprendimą perkelia į praktinius vadybinius sprendimus; nesant institucionalizavimo, ši praktika lieka fragmentiška, priklausanti nuo pavienių mokytojų iniciatyvų;
- empiriniai duomenys leidžia patikslinti teorinį modelį keliomis išvalgomis: pirma, indikuojamas mokyklų vadovų profesinio tobulėjimo poreikis pilietiškumo ugdymo bei inovatyvių edukacinių priemonių vadybinių kompetencijų srityje ir antra, išvelgtas stiprybėmis grįsto mokytojų profesinio tobulėjimo modelio potencialas, grindžiamas mokytojų stiprybių atpažinimu ir vidinių mokyklos „ambasadorių“ komandų plėtojimu.

Tyrimo išvados leidžia teigti, kad pilietiškumo ugdymą įgyvendinant iššūkius grįstą mokymąsi Lietuvos bendrojo ugdymo mokyklose lemia mokyklos gebėjimas sukurti tinkamas vadybines prielaidas, akcentuojant sisteminių jų taikymą.

Rekomendacijos

Atlikus mokslinės literatūros, ES ir Lietuvos norminių dokumentų, ES šalių gerosios praktikos pavyzdžių bei empirinio tyrimo duomenų analizę, formuluojamos rekomendacijos Lietuvos Respublikos švietimo, mokslo ir sporto ministerijai bei Lietuvos bendrojo ugdymo mokykloms.

Lietuvos Respublikos švietimo, mokslo ir sporto ministerijai:

- inicijuoti ir finansuoti tęstinę profesinio tobulėjimo programą bendrojo ugdymo mokyklų vadovams, skirtą pilietiškumo ugdymo ir inovatyvių edukacinių priemonių (įskaitant iššūkius grįstą mokymąsi) diegimo vadybiniais aspektais;
- integruoti pilietiškumo ugdymo kompetencijų stiprinimą į esamas mokytojų kvalifikacijos kėlimo programas, užtikrinant, kad pilietiškumo ugdymas būtų ne formali kvalifikacijos kėlimo „varnelė“, o esminis profesinio pasirengimo komponentas. Programos turėtų apimti ir metodinį pasirengimą taikyti į mokinių orientuotas inovatyvias priemones (iššūkius grįstą mokymąsi, fenomenais grįstą ugdymą, projektinį mokymąsi);
- parengti metodines gaires bendrojo ugdymo mokykloms dėl iššūkius grįsto mokymosi taikymo skirtingose ugdymo grandyse. Šiose gairėse būtų pateikiami konkretūs pavyzdžiai, kaip integruoti šią priemonę į esamus mokomuosius dalykus, neperkraunant ugdymo programos;
- peržiūrėti vertinimo sistemos ir kompetencijomis grįsto ugdymo turinio suderinamumą, sumažinant struktūrinį spaudimą, kurį patiria mokytojai, taikantys inovatyvias edukacines priemones vyresnėse klasėse;
- skatinti tarpinstitucinį bendradarbiavimą tarp švietimo įstaigų, savivaldybių, NVO, universitetų ir verslo organizacijų, sukuriant nacionalinę partnerystės platformą ar duomenų bazę, kuri padėtų bendrojo ugdymo mokykloms identifikuoti potencialius išorinius partnerius pilietiškumo ugdymo veikloms.

Lietuvos bendrojo ugdymo mokykloms:

- įtvirtinti pilietiškumo ugdymą kaip strateginę mokyklos kryptį dokumentų hierarchijoje nuo strateginio plano iki klasės vadovų planų;
- sukurti ir palaikyti mokinių realaus dalyvavimo mechanizmus, peržengiančius formalią mokinių tarybos veiklą, įskaitant dalyvaujamąjį biudžetą, praktinę atsakomybę už dalį mokyklos veiklos sričių, sprendimų priėmimą maitinimo, vadovėlių ir kitais kasdienės mokyklos veiklos klausimais;
- investuoti į mokytojų pasirengimą diskutuoti jautriomis ir kontraversiškomis temomis – tai yra esminė demokratinės mokyklos kultūros dalis. Rekomenduojama vengti kategoriško jautrių temų diskusijų atsisakymo, vietoj to plėtojant mokytojų metodinį pasirengimą per mokymus, savitarpio palaikymo grupes, ekspertų konsultacijas;
- institucionalizuoti mokytojų bendradarbiavimą formaliais susitarimais, per metodinių tarybų veiklą, reguliarius (kas savaitinius arba kas mėnesinius) pasitarimus ir tarpdisciplininių komandų formavimą;
- skirti žmogiškųjų išteklių partnerystės su išoriniais partneriais (NVO, savivaldybe, universitetais, muziejais, verslu, kultūros įstaigomis) plėtojimui ir tęstinumui užtikrinti, įsteigiant atskirą partnerystės koordinatoriaus pareigybę arba aiškiai paskirstant šias funkcijas administracijoje. Pasirašyti ilgalaikes partnerystės sutartis, į metinį partnerystės planą įtraukti veiklas, aiškiai apibrėžti tikslus pilietiškumo ugdymo bei iššūkius grįsto mokymosi kontekste;
- planuoti mokytojų profesinį tobulėjimą kaip tęstinį procesą, įtraukiant į mokyklos biudžetą atskirą eilutę profesinio tobulėjimo veikloms ir užtikrinant, kad šios veiklos apimtų tiek

pilietiškumo ugdymą, tiek inovatyvių edukacinių priemonių metodinį pasirengimą. Patartina ieškoti tarptautinių partnerystių, kurios leistų mokytojams ir vadovams perimti gerąją užsienio mokyklų patirtį;

- taikyti stiprybėmis grįsto profesinio tobulėjimo modelį, identifikuojant kiekvieno mokytojo profesines stiprybes ir auginant „ambasadorių“ komandas, kurios galėtų inicijuoti ir koordinuoti pilietiškumo ugdymo bei iššūkiams grįsto mokymosi veiklas mokykloje;
- esant galimybėms tiksliai panaudoti 30 proc. ugdymo turinio rezervą inovatyvioms edukacinėms priemonėms diegti, planuojant pilietiškumo ugdymo veiklas per iššūkiams grįstą mokymąsi taip, kad jos integruotųsi į esamus mokomuosius dalykus.

Lietuvos bendrojo ugdymo mokyklų mokytojams:

- pilietiškumą ugdyti kaip kryptingai planuojamą ugdymo praktiką, atpažįstant pilietiškumo kompetencijas, jas įvardijant ilgalaikiuose teminiuose bei klasės vadovo planuose ir tiksliai siejant su konkrečiomis ugdymo veiklomis, taip prisidedant prie pilietiškumo ugdymo institucinio tvarumo mokykloje;
- inicijuoti ir planuoti integruotas pamokas, rengti bendrus iššūkiams grįsto mokymosi projektus su kolegomis ir nuosekliai dalintis išbandytais praktikomis, neapsiribojant tik formaliais metodinių tarybų pasitarimais;
- reflektuoti savo praktiką taikant iššūkiams grįstą mokymąsi traktuojant nesėkmes kaip profesinio augimo šaltinį;
- nuolat komunikuoti su mokyklos administracija dėl institucinio palaikymo poreikio.

Literatūros sąrašas

1. Albanesi, C., Zani, B., & Cicognani, E. (2023). Participation, sense of community and civic engagement: A study with Italian adolescents. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 33(2), 345–360.
2. Alscher, P., Ludewig, U., & McElvany, N. (2022). Civic education, teaching quality and students' willingness to participate in political and civic life: Political interest and knowledge as mediators. *Journal of Youth and Adolescence*, 51(10), 1886–1900.
3. Bartlett, T., & Schugurensky, D. (2023). Participatory budgeting in schools: A case study of student engagement in democratic decision-making. *Education, Citizenship and Social Justice*, 18(2), 145–162.
4. Barynienė, J., Rutkauskaitė, R., & Stankevičiūtė, Ž. (2023). Iššūkiškas grįsto mokymosi taikymas aukštajame moksle: studentų patirtys ir įžvalgos. *Viešojo politika ir administravimas*, 22(3), 412–427.
5. Bisanz, A., Hueber, S., Lindner, J., & Jambor, E. (2019). Entrepreneurship education in primary schools: Empowering each child with the Youth Start Entrepreneurial Challenges programme. *Discourse and Communication for Sustainable Education*, 10(2), 80–94.
6. Biseth, H., Hoskins, B., & Huang, L. (Eds.). (2021). *Northern lights on civic and citizenship education: A cross-national comparison of Nordic data from ICCS*. Springer.
7. Bitinas, B., Rupšienė, L., & Žydžiūnaitė, V. (2008). *Kokybinių tyrimų metodologija*. S. Jokužio leidykla-spaustuvė.
8. Borhan, M. T. (2025). Civic education monitoring and assessment: Insights from OECD review. *International Review of Education*, 71(1), 53–70.
9. Brummer, E. C., Clycq, N., & Vanhoof, J. (2025). Rethinking the relation between citizenship and belonging in education through the narratives of school principals. *International Journal of Leadership in Education*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1080/13603124.2025.2544281>
10. Busetto, L., Wick, W., & Gumbinger, C. (2020). How to use and assess qualitative research methods. *Neurological Research and Practice*, 2(14), 1–10. <https://doi.org/10.1186/s42466-020-00059-z>
11. Coopmans, M., Ten Dam, G., Dijkstra, A. B., & van der Veen, I. (2020). Towards a comprehensive school effectiveness model of citizenship education: An empirical analysis of secondary schools in the Netherlands. *Social Sciences*, 9(9), 157.
12. Dambrauskienė, G. (2019). Pasidalytosios lyderystės raiška bendrojo ugdymo mokykloje. *Pedagogika*, 133(1), 38–52.h
13. Denhardt, J. V., & Denhardt, R. B. (2015). *The new public service: Serving, not steering* (4th ed.). Routledge.
14. DePryck, K., & Wambacq, P. (2025). Teacher professional development for innovative pedagogies: Bridging the gap between policy and practice. *Teaching and Teacher Education*, 152, 104710.
15. DiGiacomo, D. K., Hodgin, E., Kahne, J., Alkam, S., & Taylor, C. (2021). Civic education in a politically polarized era: Educator perspectives on the challenges of preparing students for participatory democracy. *Peabody Journal of Education*, 96(3), 261–274.
16. Donbavand, S., & Hoskins, B. (2021). Citizenship education for political engagement: A systematic review of controlled trials. *Social Sciences*, 10(5), 151.

17. Early, D. M., Berg, J. K., & Shumaker, K. (2025). Structural and organizational barriers to interdisciplinary teacher collaboration in secondary schools. *Journal of Educational Change*, 26(1), 73–95.
18. Ferguson, T., Roofe, C., & Cook, L. D. (2023). Teachers' perceptions of citizenship education: Implications for professional preparation. *Citizenship Teaching & Learning*, 18(1), 45–62.
19. Fioretti, C., & Cabral, I. (2023). Whole-school approaches to citizenship education: Leadership, participation and democratic culture. *Education Sciences*, 13(8), 812.
20. Fitzgerald, J. C., Cohen, A. K., Maker Castro, E., & Pope, A. (2021). A systematic review of the last decade of civic education research in the United States. *Peabody Journal of Education*, 96(3), 235–246.
21. Flores, M. A., & Ahn, J. (Eds.). (2024). *Distributed leadership in schools: Enabling innovation and democratic participation*. Routledge.
22. Flores, M. A., Ferreira, F. I., & Viana, I. (2024). Student voice and school leadership: Lessons from a participatory approach. *Educational Management Administration & Leadership*, 52(4), 789–807.
23. Gaižauskaitė, I., & Valavičienė, N. (2016). *Socialinių tyrimų metodai: kokybinis interviu. Registrų centras*.
24. Gallagher, S. E., & Savage, T. (2020). Challenge-based learning in higher education: An exploratory literature review. *Teaching in Higher Education*, 28(6), 1135–1157. <https://doi.org/10.1080/13562517.2020.1863354>
25. Gökçınar, B., & Dere, İ. (2023). An examination of the values and skills of good citizenship through the perceptions of primary school students. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 10(2), 412–428.
26. Grevle, T. D. B. (2022). Teachers' creative competence and pedagogical flexibility in innovative teaching settings. *Thinking Skills and Creativity*, 45, 101072.
27. Haight, W., Wang, X., Shim, H. S., Peterson, K., Marchant, K., & Pei, F. (2024). Community–school partnerships: Barriers and facilitators to collaborative practice. *Children and Youth Services Review*, 157, 107431.
28. Halinen, I. (2018). The new educational curriculum in Finland. In M. Matthes, L. Pulkkinen, C. Clouder, & B. Heys (Eds.), *Improving the quality of childhood in Europe* (Vol. 7, pp. 75–89). Alliance for Childhood European Network Foundation.
29. Höffken, S., & Lazendic-Galloway, J. (2024). Developing interpersonal competencies through challenge-based learning: Evidence from engineering education. *European Journal of Engineering Education*, 49(3), 512–530.
30. Johnson, L. F., Smith, R. S., Smythe, J. T., & Varon, R. K. (2009). *Challenge-based learning: An approach for our time*. The New Media Consortium.
31. Joris, M., & Agirdag, O. (2019). In search of good citizenship education: A normative analysis of the International Civic and Citizenship Education Study (ICCS). *European Journal of Education*, 54(2), 287–298.
32. Joris, M., Simons, M., & Agirdag, O. (2022). Citizenship-as-competence, what else? Why European citizenship education policy threatens to hamper deliberative participation. *European Educational Research Journal*, 21(3), 484–502.
33. Karadimou, M., & Tsioumis, K. (2021). Willingness to communicate and collaborate: The key role of educational leadership in primary education. *European Journal of Educational Management*, 4(2), 141–155.

34. Kardelis, K. (2016). Mokslinių tyrimų metodologija ir metodai (5-asis leid.). Mokslo ir enciklopedijų leidybos centras.
35. Kiess, J. (2022). Learning democracy: A relational and process-based approach to citizenship education. *Frontiers in Education*, 7, 917660.
36. Kiess, J., Decker, O., & Brähler, E. (2021). Rethinking the relationship between democratic attitudes, political trust and political participation. *Political Psychology*, 42(5), 843–861.
37. Kohn Rådberg, K., Lundqvist, U., Malmqvist, J., & Hagvall Svensson, O. (2020). From CDIO to challenge-based learning experiences – Expanding student learning as well as societal impact? *European Journal of Engineering Education*, 45(1), 22–37.
38. Korhonen, T., Salo, L., Laakso, N., Seitamaa, A., Sormunen, K., Kukkonen, M., & Forsström, H. (2024). Finnish teachers and students' co-agency in school–industry partnerships. *Education Sciences*, 14(3), 298.
39. Leeman, Y., Pels, T., Nieuwelink, H., & van Burgsteden, L. (2020). Citizenship development of adolescents in the vocational track. *Educational Research*, 62(3), 316–333.
40. Long, D. E. (2018). School principals' conceptions of citizenship education: A case study of Canadian secondary schools. *Citizenship Teaching & Learning*, 13(2), 207–225.
41. Lähdemäki, J. (2018). Case study: The Finnish national curriculum 2016 – A co-created national education policy. In J. W. Cook (Ed.), *Sustainability, human well-being, and the future of education* (pp. 397–422). Palgrave Macmillan.
42. Mincu, M. E. (2022). Why is school leadership key to transforming education? Structural and cultural assumptions for quality equitable schooling. UNESCO.
43. Moreira-Alcivar, E. A. (2025). Challenge-based learning as a strategy to foster creative thinking and learning motivation. *Education and Information Technologies*, 30, 1345–1362.
44. Nichols, M. H., & Cator, K. (2008). Challenge based learning white paper. Apple, Inc.
45. Nizamis, K., Cukurova, M., & Luckin, R. (2026). Partnerships for challenge-based learning in K–12 settings: A framework for institutional resourcing. *British Journal of Educational Technology*, 57(1), 55–74.
46. Olmo-Extremera, M., Fernández-Díaz, M. J., & Rodríguez-Entrena, M. J. (2025). The role of instructional leadership in supporting teacher collaboration and reflective practice. *Educational Management Administration & Leadership*, 53(2), 321–340.
47. Ott, E. M., Hemmer-Schanze, C., Hoffmann-Ocon, A., & Oberle, M. (2023). Pseudo-participation in schools: When student voice lacks decision-making power. *Journal of Curriculum Studies*, 55(4), 452–469.
48. Parareda-Pallarès, A., Aguilar-Rodríguez, D., & Prieto-Flores, Ò. (2016). Citizenship education as a whole-school practice: A case study in Spain. *Journal of Social Science Education*, 15(4), 28–37.
49. Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice* (4th ed.). Sage Publications.
50. Pérez-Rodríguez, N., Conde-Jiménez, J., & Azcárate-Goded, P. (2024). Teachers' beliefs and practices in citizenship education: A systematic review. *Teaching and Teacher Education*, 142, 104546.
51. Pérez-Sánchez, L., Sáiz-Manzanares, M. C., & Marticorena-Sánchez, R. (2023). Challenge-based learning and its impact on critical thinking and problem-solving skills. *Thinking Skills and Creativity*, 50, 101420.

52. Rinnooy Kan, A., Volman, M., Ledoux, G., & Wardekker, W. (2024). Everyday citizenship practices in secondary schools: Student perspectives. *British Educational Research Journal*, 50(1), 182–200.
53. Rupšienė, L. (2018). Kokybinio tyrimo duomenų rinkimo metodologija. Klaipėdos universiteto leidykla.
54. Sahlberg, P. (2015). *Finnish lessons 2.0: What can the world learn from educational change in Finland?* (2nd ed.). Teachers College Press.
55. Sampermans, D., Isac, M. M., & Claes, E. (2021). Teaching practices in civic education and the development of students' civic competencies. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 33(2), 381–410.
56. Saulėnienė, S., & Trepekaitė, D. (2023). Pilietiško ugdymas pradinėje mokykloje: aktyvaus mokymosi perspektyva. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 50, 108–121.
57. Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B., Agrusti, G., & Friedman, T. (2022). *IEA International Civic and Citizenship Education Study 2022: Assessment framework*. Springer.
58. Schulz, W., Fraillon, J., Losito, B., Agrusti, G., Ainley, J., Damiani, V., & Friedman, T. (2023). *Education for citizenship in times of global challenge: IEA International Civic and Citizenship Education Study 2022 international report*. Springer.
59. Schutte, B. G., Bayram, D., Vennix, J., Pepin, B., & van der Veen, J. T. (2025). Exploring the implementation of challenge-based learning for sustainability education in Dutch secondary education: Teachers' experiences. *Environmental Education Research*, 31(6), 912–934. <https://doi.org/10.1080/13504622.2025.2458723>
60. Sliwka, A., Klopsch, B., Beigel, J., & Tung, L. (2024). Transformational leadership for deeper learning: Shaping innovative school practices for enhanced learning. *Journal of Educational Administration*, 62(1), 103–121. <https://doi.org/10.1108/JEA-03-2023-0049>
61. Sousa, J. R., & Ferreira, M. (2024). Student councils and the myth of participation: Symbolic versus authentic engagement in school governance. *Power and Education*, 16(2), 215–232.
62. Sposab, K., & Rieckmann, M. (2024). Challenge-based learning for sustainable development: Linking formal education with civic engagement. *Sustainability*, 16(14), 6012.
63. Sukackė, V., Guerra, A. O. P. de C., Ellinger, D., Carlos, V., Petronienė, S., Gaižiūnienė, L., Blanch, S., Marbà-Tallada, A., & Brose, A. (2022). Towards active evidence-based learning in engineering education: A systematic literature review of PBL, PjBL, and CBL. *Sustainability*, 14(21), 13955.
64. Tejeiro, R. (2024). Distributed leadership in schools: Policy, practice and possibilities. *Educational Management Administration & Leadership*, 52(6), 1342–1360.
65. Tian, M., & Risku, M. (2019). A distributed leadership perspective on the Finnish curriculum reform 2014. *Journal of Curriculum Studies*, 51(2), 229–244.
66. Tonnetti, B., & Lentillon-Kaestner, V. (2023). Teachers' interdisciplinary collaboration in secondary schools: A literature review. *Educational Research Review*, 40, 100551.
67. Turgay Ontas, T., Dal, S., & Akpınar, T. (2020). Teachers' perceptions of citizenship: A narrative inquiry. *Social Studies Research and Practice*, 15(3), 319–335.
68. Tzankova, I. I., Albanesi, C., Cicognani, E., & Prati, G. (2021). Civic and political engagement of young people during adolescence and emerging adulthood: A study of direct and indirect effects of participation. *Frontiers in Psychology*, 12, 759486.
69. Tzankova, I., Prati, G., Eckstein, K., Noack, P., Amnå, E., Motti-Stefanidi, F., Macek, P., & Cicognani, E. (2022). Adolescents' patterns of citizenship orientations and correlates of civic

- engagement: Democratic school climate and participation. *Youth & Society*, 54(7), 1207–1228.
70. Wolff, L.-A. (2024). Phenomenon-based learning in Finland: Teacher readiness and pedagogical variation. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 68(3), 487–503.
71. Žydžiūnaitė, V., & Sabaliauskas, S. (2017). Kokybiniai tyrimai: principai ir metodai. Vaga.

Informacijos šaltinių sąrašas

1. Austrijos Respublikos Federalinė švietimo, mokslo ir kultūros ministerija. (2015). *Grundsatzerlass zum Unterrichtsprinzip Politische Bildung (Rundschreiben Nr. 12/2015)*. Bundesministerium für Bildung. https://www.bmb.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/prinz/politische_bildung.html
2. Austrijos Respublikos Federalinė švietimo, mokslo ir kultūros ministerija. (2016). *Kompetenzmodell Politische Bildung*. Bundesministerium für Bildung.
3. Council of Europe. Committee of Ministers. (2002). *Recommendation Rec(2002)12 of the Committee of Ministers to member states on education for democratic citizenship*. <https://search.coe.int/cm?i=09125948801c7a6c>
4. Council of Europe. Committee of Ministers. (2010). *Recommendation CM/Rec(2010)7 of the Committee of Ministers to member states on the Council of Europe Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education*. <https://www.coe.int/en/web/edc/charter-on-education-for-democratic-citizenship-and-human-rights-education>
5. Council of Europe. (2018). *Reference Framework of Competences for Democratic Culture* (Vols. 1–3). Council of Europe Publishing. <https://www.coe.int/en/web/reference-framework-of-competences-for-democratic-culture/rfcdc>
6. Council of Europe. (2023a). *Education Strategy 2024–2030. Learners First: Education for today's and tomorrow's democratic societies*. Council of Europe. <https://rm.coe.int/education-strategy-of-the-council-of-europe-2024-2030/1680aee0c4>
7. Council of Europe. (2023b). *European Year of Digital Citizenship Education 2025*. Council of Europe. <https://www.coe.int/en/web/education/european-year-of-digital-citizenship-education-2025>
8. Council of the European Union. (2018). *Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning (2018/C 189/01)*. Official Journal of the European Union, C 189, 1–13. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=uriserv:OJ.C_.2018.189.01.0001.01.ENG
9. European Commission. (2015). *Promoting citizenship and the common values of freedom, tolerance and non-discrimination through education: Overview of education policy developments in Europe following the Paris Declaration of 17 March 2015*. Publications Office of the European Union. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/ebbab0bb-ef2f-11e5-8529-01aa75ed71a1>
10. European Commission. (2017). *Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions – Strengthening European identity through education and culture* (COM(2017) 673 final). <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=COM:2017:673:FIN>
11. European Commission. (2020). *Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions on achieving the European Education Area by 2025* (COM(2020) 625 final). <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:52020DC0625>

12. European Commission. (2025). *European Innovative Teaching Award 2025: Citizenship Education – Participation in Democratic Life, Common Values and Civic Engagement*. https://innovative-teaching-award.ec.europa.eu/award/2025-edition_en
13. European Commission/EACEA/Eurydice. (2017). *Citizenship education at school in Europe – 2017. Eurydice Report*. Publications Office of the European Union. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/6b50c5b0-d651-11e7-a506-01aa75ed71a1>
14. European Parliament & Council of the European Union. (2006). *Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning (2006/962/EC)*. Official Journal of the European Union, L 394, 10–18. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex%3A32006H0962>
15. European Union Education Ministers. (2015). *Declaration on promoting citizenship and the common values of freedom, tolerance and non-discrimination through education. Informal meeting of European Union Education Ministers, Paris, 17 March 2015*. https://capacity4dev.europa.eu/library/declaration-promoting-citizenship-and-common-values-freedom-tolerance-and-non-discrimination-through-education_en
16. Lietuvos Respublikos Seimas. (1991). *Lietuvos Respublikos švietimo įstatymas, Nr. I-1489 (1991 m. birželio 25 d.)*. <https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/TAIS.1480/asr>
17. Lietuvos Respublikos Seimas. (2003). *Lietuvos Respublikos Seimo 2003 m. liepos 4 d. nutarimas Nr. IX-1700 „Dėl Valstybinės švietimo strategijos 2003–2012 metų nuostatų”*. <https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/TAIS.215471>
18. Lietuvos Respublikos Seimas. (2006). *Lietuvos Respublikos Seimo 2006 m. rugsėjo 19 d. nutarimas Nr. X-818 „Dėl Ilgalaikės pilietinio ir tautinio ugdymo programos patvirtinimo”*. Valstybės žinios, 102-3939. <https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/TAIS.283042>
19. Lietuvos Respublikos Seimas. (2011). *Lietuvos Respublikos švietimo įstatymo pakeitimo įstatymas, Nr. XI-1281 (2011 m. kovo 17 d.)*. Valstybės žinios, 38-1804. <https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/TAIS.395105>
20. Lietuvos Respublikos Seimas. (2017). *Lietuvos Respublikos Seimo 2017 m. liepos 11 d. nutarimas Nr. XIII-627 „Dėl Bendrojo ugdymo mokyklos kaitos gairių patvirtinimo”*. TAR, 2017-12386. <https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/5a2423d26c7911e7aefae747e4b63286>
21. Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministerija. (2015). *Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro 2015 m. gruodžio 21 d. įsakymas Nr. V-1308 „Dėl Geros mokyklos koncepcijos patvirtinimo”*. TAR, 2015-20048. <https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/46675970a82611e59010bea026bdb259>
22. Lietuvos Respublikos švietimo, mokslo ir sporto ministerija. (2022a). *Lietuvos Respublikos švietimo, mokslo ir sporto ministro 2022 m. rugpjūčio 24 d. įsakymas Nr. V-1269 „Dėl Priešmokyklinio, pradinio, pagrindinio ir vidurinio ugdymo bendrųjų programų patvirtinimo”*. TAR, 2022-17311. <https://www.e-tar.lt/portal/it/legalAct/a4533a26e9cd11ef8bf78f8ccc0e0474>
23. Lietuvos Respublikos švietimo, mokslo ir sporto ministerija. (2022b). *Pilietiškumo pagrindų bendroji programa (Priešmokyklinio, pradinio, pagrindinio ir vidurinio ugdymo bendrųjų programų 31 priedas)*. <https://emokykla.lt/bendrosios-programos/visos-bendrosios-programos/55>

24. Nacionalinė švietimo agentūra. (2022). *Pilietiškumo pagrindų bendroji programa*. <https://emokykla.lt/bendrosios-programos/visos-bendrosios-programos/55>
25. Nyderlandų švietimo, kultūros ir mokslo ministerija. (2021). *Wet verduidelijking van de burgerschapsopdracht aan scholen in het funderend onderwijs* [Pilietiškumo ugdymo užduoties patikslinimo įstatymas pagrindinio ugdymo mokykloms]. *Staatsblad van het Koninkrijk der Nederlanden*, 2021, 320. https://www.eerstekamer.nl/wetsvoorstel/35352_verduidelijking_van_de
26. Organisation for Economic Co-operation and Development. (2025). *OECD skills outlook 2025: Building tomorrow's skills today*. OECD Publishing. https://www.oecd.org/en/publications/oecd-skills-outlook-2025_26163cd3-en.html
27. Suomijos nacionalinė švietimo taryba. (2016). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014* [Pagrindinio ugdymo nacionalinė bendroji programa 2014]. Opetushallitus. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/perusopetuksen-opetussuunnitelman-perusteet>
28. Vaicekauskienė, V., Bacys, V., Jonynienė, V., Ruškus, J., Simonaitienė, B., Targamadžė, V., Murauskas, A., & Želvys, R. (2013). *Geros mokyklos koncepcija: projektas*. Nacionalinė mokyklų vertinimo agentūra. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://www.nmva.smm.lt/wp-content/uploads/2015/08/GM_koncepcija_11-121-V.V..pdf

Priedai

1 priedas. Interviu klausimynas

Tematinė kategorija	Klausimas
Įžanginis blokas	Kokia jūsų patirtis bendrojo ugdymo srityje ir koks jūsų vaidmuo šioje mokykloje?
	Kaip jūs apibūdintumėte mokyklos, kurioje dirbate, požiūrį į pilietiškumo ugdymą?
	Ar esate susipažinęs(-usi) su iššūkais grįstu mokymusi? Galbūt galite apibūdinti, kaip suprantate šį metodą ir ar teko jį taikyti?
Strateginiai	Kokia mokyklos vadovybės pozicija pilietiškumo ugdymo atžvilgiu? Kaip manote, pilietiškumo ugdymas yra strateginė mokyklos kryptis, ar labiau pavienių mokytojų iniciatyva? Kas tai indikuoja?
	Kaip mokyklos vadovybė inicijuoja arba palaiko inovatyvių ugdymo metodų, tokių kaip iššūkais grįstas mokymasis, diegimą?
	Kokiais būdais mokyklos vadovybė artikuluoja pilietiškumo ugdymo viziją mokyklos bendruomenei?
	Kaip apibūdintumėte sprendimų priėmimo būdą jūsų mokykloje — kas ir kaip priima svarbiausius sprendimus dėl ugdymo? Ar galėtumėte pateikti pavyzdį? Kaip tai veikia pilietiškumo ugdymą?
Organizacinės kultūros	Kokie mechanizmai veikia jūsų mokykloje per kuriuos mokiniai gali realiai praktiškai dalyvauti mokyklos sprendimų priėmime? Kaip vertinate šių mechanizmų veiksmingumą?
	Kaip mokyklos vadovybė skatina atviras diskusijas klasėse ir mokyklos bendruomenėje, įskaitant kontraversiškas temas?
	Kokia jūsų nuomonė, ar mokinių dalyvavimas mokyklos gyvenime yra autentiškas, ar labiau formalus, imitacinis? Galite pateikti pavyzdį?
	Kaip demokratinio dalyvavimo praktikos mokykloje siejasi su inovatyvių ugdymo metodų, tokių kaip iššūkais grįsto mokymuisi, taikymu?
	Kokiais būdais jūsų mokykloje mokytojai, kurie moko skirtingus dalykus, bendradarbiauja planuodami ir įgyvendindami ugdymo veiklas? Gal galite pateikti pavyzdį?
	Kokie pagrindiniai sunkumai trukdo mokytojų tarpdiscipliniam bendradarbiavimui?
	Kaip mokyklos vadovybė skatina mokytojų bendradarbiavimą?
Išorinės sąveikos	Ar jūsų mokykla bendradarbiauja su išorinėmis organizacijomis (NVO, verslo, savivaldybės, universitetais) pilietiškumo ugdymo ar inovatyvių projektų kontekste?
	Kokie sunkumai kyla plėtojant partnerystes su išoriniais partneriais? Ar mokyklos vadovybė tam skiria pakankamai dėmesio ir išteklių? Gal galite pateikti pavyzdžių?
	Kaip apibūdintumėte šių partnerysčių pobūdį ir tvarumą?

Struktūriniai	Kaip mokyklos ugdymo organizavimo tvarka (tvarkaraščiai, pamokų trukmė, vertinimo sistema) veikia inovatyvių ugdymo metodų taikymą?
	Ar mokykla turi pakankamai autonomijos, kad galėtų savarankiškai diegti inovatyvias edukacines prieigas, tokias kaip iššūkais grįstas mokymasis?
	Kokie ištekliai, jūsų nuomone, reikalingi yra reikalingi sėkmingam iššūkais grįsto mokymosi diegimui pilietiškumo ugdymo kontekste?
	Ar pilietiškumo ugdymas ir inovatyvūs metodai yra integruoti į mokyklos strateginį planą, ar veikia kaip atskira projektinė veikla?
Profesinis tobulėjimas	Kaip jūsų mokykloje organizuojamas mokytojų profesinis tobulėjimas pilietiškumo ugdymo srityje? Ar yra numatytų programų, mokymų ar kitų paramos formų, padedančių mokytojams stiprinti pilietiškumo ugdymo kompetencijas?
	Kokių naujų kompetencijų, jūsų nuomone, reikia mokytojams, kad jie galėtų sėkmingai taikyti inovatyvias edukacines prieigas, tokias kaip iššūkais grįstas mokymasis? Kuo šios kompetencijos skiriasi nuo tradicinio dalyko mokymo įgūdžių?
	Ar mokyklos vadovybė profesinį tobulėjimą traktuoja kaip individualų mokytojo reikalą, ar kaip organizacinį uždavinį? Kaip tai pasireiškia praktikoje?
Baigiamasis blokas	Jūsų nuomone, kokie vadybiniai sprendimai labiausiai padėtų stiprinti pilietiškumo ugdymą jūsų mokykloje taikant inovatyvius ugdymo metodus?
	Kokie pagrindiniai veiksniai, jūsų nuomone, trukdo ar riboja pilietiškumo ugdymą jūsų mokykloje?
	Ar norėtumėte papildyti pokalbį – galbūt yra aspektų, kurių neaptarėme, tačiau jie, jūsų manymu, yra svarbūs?