

Feniksas: pokonfliktinių kontekstų švietimo sistemos gavavimo link

Rūta Mazgelytė

EDU Vilnius

Vilniaus g. 39-1, LT-01119 Vilnius, Lietuva

 <http://dx.doi.org/10.5755/j01.ppa.21.3.31002>

Anotacija. Ginkluotų konfliktų metu daroma žala ugdymo įstaigoms ir ugdymo procesui prisideda prie Vaiko teisių konvencijoje apibrėžtos vaiko teisės į išsilavinimą pažeidimų, nesudaromos lygios galimybės vaikams įgyti išsilavinimą, formuojasi sąlygos didėti atskirčiai. Net ir konfliktui pasibaigus švietimo sistema susiduria su iššūkiais. Šio straipsnio objektas – švietimo sistema pokonfliktiniuose kontekstuose. Straipsnyje apjungiamos autorių, aprašančių švietimo sistemos problemas pokonfliktiniuose kontekstuose, bei autorių, siūlančių prioritetų nustatymo loginį pagrindą, išvalgos ir pateikiamas autorės adaptuotas galimas (teorinis) spręstinių švietimo iššūkių modelis. Straipsnio autorės siūlomas sprendinys, remiasi prielaida, kad pokonfliktiniuose kontekstuose veikiančios institucijos atsiduria kritiniame taške, kuriame atsiranda galimybė daryti pokyčius švietimo sistemoje. Prielaida formuluojama racionalaus pasirinkimo institucionalizmo idėjų kontekste. Rengiant straipsnį derinti dokumentinio tyrimo bei teorinio modeliavimo metodai.

Raktažodžiai: ginkluoti konfliktai, pokonfliktiniai kontekstai, švietimo sistema, švietimo politika, institucionalizmas

Keywords: armed conflicts, post-conflict settings, education system, education policy, institutionalism

Įvadas

Straipsnis buvo parengtas gerokai iki prasidedant Rusijos agresijai Ukrainoje. Šiuo metu vykstančio karo kontekste jis įgyja dar didesnę aktualumą. Straipsnyje nagrinėjamas klausimas – kaip „perkrauti“ didelį sukrėtimą patyrusią švietimo sistemą? Objektas – švietimo sistema pokonfliktiniuose kontekstuose. Ieškant atsakymo į aukščiau formuluotą klausimą, autorės kelti tikslai – atliekant dokumentinį švietimo sistemos pokonfliktiniuose kontekstuose tyrimą ir teorinį modeliavimą, identifikuoti bei išskirti prioritetines spręstinas švietimo sistemos problemas pokonfliktiniuose kontekstuose.

Upsalos duomenų apie konfliktus programa (toliau tekste – UDKP) 2020 metų vasarą paskelbė straipsnį, kuriame apžvelgia organizuoto smurto tendencijas nuo 1989 iki pat 2019 metų. Jame pateikiama statistika apie organizuoto smurto paplitimą bei mastus pasaulyje atrodo pakankamai įspūdingai. Kaip teigia autoriai Pettersson ir Oberg, (2020):

„<...> smurto augimas stebimas Afrikoje Islamo valstybei ir kitoms tarptautinėms džihadistų grupuotėms ten perkėlus savo veiklas. Be to, smurtas ir toliau augo Afganistane – UDKP užfiksavo daugiau nei 31 200 žuvusiųjų 2019 metais, o tai sudaro 40% visų nuo organizuoto smurto žuvusiųjų skaičiaus pasaulyje. Nors bendrai paėmus žuvusiųjų nuo organizuoto smurto skaičius mažėja, tačiau <...> vykstančių ginkluotų konfliktų skaičius yra istorinėse aukštumose. 2019 metais UDKP fiksavo 54 valstybinio lygio ginkluotus konfliktus, 7 iš jų – kariniai.

(Pettersson ir Oberg, 2020, p. 597)

2019 metais Jungtinės Tautos patvirtino daugiau kaip 25 000 šiurkščius pažeidimus vaikų atžvilgiu, kuriuos vykdė vyriausybės, nevalstybinio lygio organizuotos grupuotės ar tarptautinės ginkluotosios pajėgos (General Assembly and Security Council, 2020, p. 2). Generalinio sekretoriaus ataskaitoje „Vaikai ir ginkluoti konfliktai“ apžvelgiamas 2019 metais vykusių ginkluotų konfliktų poveikis vaikams. Pateikiama statistika – ne tik aukščiau jau paminėtų šiurkščių pažeidimų skaičius, tačiau ir tokia statistika kaip: rekrūtais paimtų ir išnaudotų vaikų skaičius (7747), dėl tikslinių ginkluotų atakų ar savižudžių sprogdintojų žuvusių ir suluošintų vaikų skaičius (10 173), prievartavimus ir kitas seksualinio smurto formas patyrusių vaikų skaičius (735), pagrobtų vaikų skaičius (1683) (General Assembly and Security Council, 2020). Visi šie skaičiai atskleidžia šiurkščių pažeidimų vaikų atžvilgiu įvairovę, jos apytikrius mastus ir nurodo į galimas itin sudėtingas vaikų patirtis.

Toje pačioje ataskaitoje taip pat kalbama ir apie ginkluotų konfliktų metu daromą žalą ugdymo įstaigoms. 2019 metais Jungtinės Tautos patvirtino per 494 mokyklų atakas (išpuolius), įskaitant ir atakas mokyklų personalo atžvilgiu. Taip pat buvo stebimas ir mokyklų panaudojimas kariniams tikslams. Tai kėlė tiesioginę grėsmę vaikų, mokytojų, mokyklų darbuotojų ir pačių mokyklų saugumui, buvo sutrikdytas ar visai nutrūko ugdymo procesas (General Assembly and Security Council, 2020, p. 3). 2015 metais inicijuotoje Saugių mokyklų deklaracijoje – tarpvyriausybiniame politiniame susitarime – taip pat pabrėžiama, kad ginkluotų konfliktų metu vyksta išpuoliai prieš mokyklas. Išpuoliai prieš ugdymo įstaigas yra naudojami, siekiant kurstyti netoleranciją ir atskirtį, užkirsti galimybes gauti išsilavinimą. Ginkluotosios pajėgos ugdymo įstaigas nebūtinai gali sugriauti, tačiau jas panaudoti ir kaip štabus, transformuoti į karių barakus ar belaisvių laikymo vietas (Safe Schools Declaration, 2015) taip visiškai nutrinant ar sunaikinant ugdymo įstaigų paskirtį ir identitetą. Esant tokioms aplinkybėms yra pažeidžiama Vaiko teisių konvencijoje (Convention on the Rights of the Child, 1990) apibrėžta vaiko teisė į išsilavinimą kaip tokia apskritai, nesudaromos lygios galimybės vaikams įgyti išsilavinimą, formuojasi sąlygos didėti atskirčiai.

UDKP fiksuojamas organizuotas smurtas leidžia daryti prielaidą, kad švietimui šio smurto veikiamose šalyse kyla iššūkių. Tačiau svarbu atkreipti dėmesį, kad UDKP per ilgametę savo konfliktų stebėjimo patirtį fiksuoja ir valstybes, kuriose jie yra pasibaigę. Štai čia kyla klausimas – ką daryti, kad vaikai, kurie buvo tiesioginės ar netiesioginės savo šalyje vykusio organizuoto smurto aukos, galėtų pasinaudoti teise į išsilavinimą? Kaip šaliai, jos visuomenei patyrus rimtus saugumo iššūkius ir sutrikus iki tol buvusiai gyvenimo tėkmei, vėl sugrįžti prie ugdymo? Kitaip tariant, kaip „perkrauti“ didelį sukrėtimą patyrusią švietimo sistemą?

Švietimo sistemos problemos pokonfliktiniuose kontekstuose yra aprašytos ne vieno autoriaus, pvz. Marques ir Bannon (2003), Arnold (2005), Buckland (2006), Paulson (2009), Talbot (2013), Barakat, et al. (2013), Barrios-Tao et al. (2017) ir kt. Problemos varijuoja nuo tokių kaip – naujos realybės nebeatitinkančios ugdymo programos, viduje perkeltųjų vaikų reintegracija į ugdymo procesą iki – nepakankamo finansinių išteklių paskirstymo švietimui. Tačiau minėtiems autoriams identifikuojant švietimo problemas pokonfliktiniuose kontekstuose, reflektuojant vykdytas švietimo reformas, politikos priemones ar vadinamąsias gerąsias patirtis (pvz. Marques ir Bannon, 2003; Barrios-Tao et al., 2017), spęstinių švietimo problemų atrankos ir prioritetų loginis pagrindas nėra aprašytas. Tiesa, apie prioritetų nustatymą pokonfliktiniuose kontekstuose yra rašę Kievelitz, et al. (2004) bei Jungtinių Tautų ekonomikos ir socialinių reikalų departamento tvaraus vystymosi padalinys (2011). Abu autoriai aprašo pokonfliktinių situacijų „evoliucijos“ taikios visuomenės link etapus ir kalba apie konkrečių etapų pokyčių, reformų prioritetus, tikslus ir siūlomas prioritetas intervencijos sritis bendrąja prasme.

Šiame straipsnyje apjungiamos autorių, aprašančių švietimo sistemos problemas pokonfliktiniuose kontekstuose, bei autorių, siūlančių prioritetų nustatymo loginį pagrindą, įžvalgos ir pateikiamas autorės adaptuotas galimas (teorinis) spęstinių švietimo iššūkių sąrašas pagal etapus. Straipsnio autorės siūlomas sprendinys, remiasi prielaida, kad pokonfliktiniuose kontekstuose veikiančios institucijos atsiduria kritiniame taške, kuriame atsiranda galimybė inicijuoti švietimo sistemos pokyčius. T.y. sistemai atsidūrus sukrėtime, ieškoma sprendimų, todėl lengviau inicijuoti

pokyčius, atlikti reformas nei taikos sąlygomis (Talbot, 2013, p. 4). Taigi, prielaida formuluojama institucionalizmo tyrimų tradicijos šviesoje, o dar tiksliau – racionalaus pasirinkimo institucionalizmo idėjų kontekste, teigiančių, jog institucijos (straipsnio atveju – švietimo sistema) atlieka koordinuojančias funkcijas ir prisideda prie pusiausvyros palaikymo. Jos ir jose veikiančios veikėjai yra pajėgūs daryti sprendimus, pasirinkti iš keleto galimų veiksmų alternatyvų (Thelen, 1999). Nors, anot Thelen (1999), institucionalizmo požiūriu atstovams būdinga formuluoti teorines prielaidas, jas patikrinti stebint empirinius atvejus bei tuos atvejus paaiškinti, šiame straipsnyje faktinis empirinis tikrinimas neatliekamas. Autorė pateikia teorines prielaidas.

Rengiant straipsnį buvo derinti dokumentinio tyrimo bei teorinio modeliavimo (Tidikis, 2003) metodai. Dokumentinis tyrimas naudotas identifikuojant švietimo sistemos problemas pokonfliktiniuose kontekstuose bei prioritetų nustatymą pokonfliktiniuose kontekstuose. Teorinis modeliavimas naudotas kuriant teorinį karkasą prioritetinėms švietimo sistemos problemoms.

Straipsnio logikos ir pagrindinių sąvokų apžvalga

Akivaizdu – įvadinėje dalyje formuluoti klausimai yra orientuoti į švietimo politiką, kompleksiniai ir jie nėra lengvi. Čia derėtų juos patikslinti, atsirenkant svarbiausias sąvokas, kurios lydės tolimesniame tekste, bandant tuos klausimus išgildinti.

Pirmiausia, problematika yra orientuota į tam tikrą tašką, laikotarpį laike, todėl kalbėsime apie pokonfliktinius kontekstus / aplinkybes. Antra, keliamuose klausimuose dėmesys fokusuojamas į švietimo sistemą ir jos veikimą, todėl skirsime dėmesio švietimo sistemos sudedamosioms dalims aptarti. Trečia, užduodamas klausimas „kaip“ – suponuoja, kad atsakymų paieškos veda prie sprendimo suformulavimo. Todėl visa likusi ir pati svarbiausia straipsnio dalis bus skirta: švietimo sistemos problemų pokonfliktiniuose kontekstuose identifikavimui, prioritetinių sprendimų švietimo sistemos problemų pokonfliktiniuose kontekstuose išskyrimui.

Kalbant paprasčiau – naudodamiesi literatūra, kurioje nagrinėjamos švietimo problemos konfliktus pergyvenusiose šalyse, išskirsime aprašytas problemas pagal švietimo sistemos sritis. Tuomet analizuosime, pagal kokią logiką galima pasirinkti (svarbumo tvarka išsirūšiuoti) švietimo sistemos problemas pokonfliktinėse šalyse. Išskirtąsias problemas, vadovaudamiesi ta logika, prioritizuosime.

Pokonfliktinių kontekstų ypatumai

Tyrėjai Strand ir Dahl (2010) nurodo, kad apibrėžti pokonfliktinius kontekstus / aplinkybes, išskiriant konkrečius jų bruožus, yra sudėtinga. Ypač dėl stereotipizuotų vaizdinių, kad pokonfliktinės situacijos reiškia kariuomenės pergalę ir priešų kapituliaciją, kai tuo tarpu šiuolaikinėje ginkluotų konfliktų realybėje net ir pasirašius taikos ar paliaubų susitarimus, gali vykti susirėmimai ir žūti žmonės.

Strand ir Dahl pokonfliktines aplinkybes siūlo traktuoti kaip tarpinę, vykstančių ginkluotų konfliktų ir taikių visuomenių, kategoriją. Pasak autorių, jeigu per dešimtmetį aptariamoje šalyje fiksuojama daugiau nei 1000 žuvusiųjų dėl ginkluotųjų pajėgų susidūrimo metu atliktų veiksmų, tačiau per paskutinius 3 metus žuvusiųjų buvo ne daugiau nei 200 – tuomet tą šalį galime laikyti pokonfliktine (Strand ir Dahl, 2010, p. 11).

Turbūt tokį apibrėžimą galima kritikuoti, kad jis labai supaprastintas ir susiejamas su vieninteliu kiekybiniu parametru. Taip pat galima kvestionuoti ir pasirinktą „rėžį“, t.y. kodėl 1000 ar 200 žuvusiųjų? Tačiau kitokio pokonfliktinio konteksto apibrėžimo rasti nepavyko. Pateiktajam apibrėžimui patikimumo suteikia faktas, kad autoriai yra Tarptautinio taikos tyrimų instituto Oslo tyrėjai, dirbantys su UDKP duomenimis.

Tad šiame straipsnyje pokonfliktiniai kontekstai apibrėžiami ir vartojami, remiantis Strand ir Dahl pokonfliktinių aplinkybių siūloma apibrėžtimi. Pokonfliktiniai kontekstai – tai valstybės, kuriose per paskutinius 10 metų dėl ginkluotųjų pajėgų susidūrimo metu atliktų veiksmų užfiksuota daugiau nei 1000 žuvusiųjų, tačiau per paskutinius 3 metus fiksuota iki 200 žuvusiųjų.

Švietimo sistemų ypatumai

Kaip nurodoma Švietimo reformos terminų žodynyje (Great Schools Partnership, 2013), kai kalbame apie švietimo sistemą, tai paprastai kalbame apie sistemą, apimančią valstybinį ugdymą nuo ikimokyklinio iki vidurinio ugdymo. Ši sistema, kurios veikimo laukas yra mokinių ugdymas vietiniu mokyklos, regiono ar šalies lygiu, susideda iš keleto pagrindinių komponentų: įstatymų, politikos dokumentų ir kitų reguliacinių dokumentų; viešojo finansavimo ir finansų paskirstymo; valstybinio ir rajono lygio administracijų, mokyklų ir transporto; žmogiškųjų išteklių, personalo, apmokėjimo; mokymo(si) išteklių (vadovėliai, kompiuteriai ir kt.) (Great Schools Partnership, 2013).

Šiame straipsnyje švietimo sistemos sąvoka vartojama nusakyti mokyklinio ugdymo organizavimą valstybėje, kuris apima švietimą reguliuojančius dokumentus, finansavimą, institucijas, logistiką, žmogiškuosius išteklius, mokymo(si) išteklius.

Iššūkiai švietimo sistemoms pokonfliktiniuose kontekstuose

Pokonfliktiniuose kontekstuose švietimo sistema turi įveikti ginkluotų konfliktų paliktas ardančias pasekmes. Turint omenyje tai, kad švietimo sistema susideda iš tokių komponentų kaip: švietimą reguliuojantys dokumentai, finansavimas, institucijos, logistika, žmogiškieji ištekliai, mokymo(si) ištekliai, iššūkiai ir pasekmės gali būti pačios įvairiausios. Todėl žemiau, remdamasi moksliniais straipsniais bei tarptautinių organizacijų ataskaitomis, pamėginsiu juos (t.y. iššūkius, pasekmes) išskirti ir aptarti pagal atskirus aukščiau išvardintus švietimo sistemos komponentus.

Įstatymai, švietimo politikos dokumentai ir kiti ugdymą reglamentuojantys dokumentai

Įstatymai, švietimo politikos dokumentai ir kiti ugdymą reglamentuojantys dokumentai padeda reguliuoti švietimo sistemą. Atsižvelgiant į dokumento tipus ir paskirtį, juose (pvz. švietimo įstatymo atveju) apibrėžiama švietimo paskirtis ir tikslai, dalyviai bei jų atsakomybės, organizavimo, finansavimo ypatumai nacionaliniu lygiu ir pan. Kitais atvejais (pvz. švietimo strategijos dokumentai) – strateginiai pokyčio tikslai, uždaviniai, siektini rezultatai, strategijos įgyvendinimas. Dar kitais atvejais – tam tikros švietimo srities reguliavimas (pvz. pedagogų kvalifikacijos reikalavimai) ar srities strateginių tikslų įgyvendinimo priemonės. Dėl pasikeitusių aplinkybių pokonfliktiniuose kontekstuose anksčiau galioję dokumentai, iki konfliktų planuoti pokyčiai, priemonės ne visada išlieka aktualūs. Kyla jų atnaujinimo ar naujų dokumentų inicijavimo poreikis.

Ne vienas autorius (pvz. Barrios-Tao et al., 2017; Division of Policies and Strategies of Education, 2003; Paulson, 2009; Talbot, 2013) akcentuoja atsirandantį poreikį ir tuo pačiu galimybę sistemiškai atnaujinti, reformuoti ugdymo programas, kad vaikai gautų kokybišką išsilavinimą. Kaip pastebi Barrios-Tao et al. (2017) bei Paulson (2009), atnaujinant programas svarbu jas modeliuoti taip, kad jos padėtų spręsti toje visuomenėje slypinčias gilumines smurto ir konfliktų priežastis. Todėl čia itin svarbu sutarti ir švietimo dokumentus orientuoti į įtraukties, tolerancijos, žmogaus teisių, taikos ir teisingumo vertybinių nuostatų puoselėjimą, kad būtų išvengta neapykantos kurstymo ar visuomenės grupių skaldymo.

Kitas iššūkis, kurį švietimo politikos priemonėmis neretai sprendžia pokonfliktinės šalys – tai mokinių, kurie konflikto metu nustojo lankyti mokyklą, sugrąžinimas į mokyklą. Atsiranda poreikis sukurti tikslines programas, kurios padėtų vaikams grįžti mokytis ir / ar pasivyti kitus vaikus, kurie konflikto metu nebuvo iškritę iš sistemos (Barrios-Tao, et al., 2017). Kitaip tariant – mažinti ugdymo pasiekimų atskirtį. Skaitant literatūrą galima pastebėti ir išskirti 3 vaikų, kuriems reikalinga pagalba, kategorijas: 1) vaikai, kurie dėl vykusio konflikto buvo iškritę iš sistemos; 2) vaikai, kurie konflikto metu buvo kariais (t.y. buvo ginkluotame konflikte dalyvaujančios pusės ar pusių dalimi); 3) vaikai, kurie yra pabėgėliai ar yra perkelti šalies viduje. Štai šioms trimis vaikų grupėms inicijuojamos įvairios programos.

Vykstant ginkluotam konfliktui dalis vaikų iškrenta iš švietimo sistemos. Konfliktui pasibaigus šie vaikai negali mokytis jų amžių atitinkančioje ugdymo pakopoje, nes konflikto metu nedalyvavo ugdymo procese. Siekiant užtikrinti šių vaikų ugdymo(si) galimybes ir integraciją į

visuomenę, inicijuojamos programos, kurių tikslas yra sugrąžinti juos į mokyklas ir padėti išsilaikyti mokyklose. Taip pat yra inicijuojamos paspartinto mokymosi programos. Jos leidžia per trumpesni laiką tarpą pabaigti ugdymo pakopą ir vėliau įsiliesti į klases, kuriose mokosi bendraamžiai. Vyresniems vaikams, kurie neturi pradinio išsilavinimo, gali būti inicijuojamos neformalaus ugdymo programos, kuriose jie gauna skaitymo, rašymo, skaičiavimo pagrindus, dalyvauja pilietinio ugdymo ir konfliktų sprendimo veiklose, įgyja reikiamų gyvenimui įgūdžių (Barrios-Tao, et al., 2017).

Antroji vaikų kategorija – buvę kariai. Konfliktų metu jie taip pat iškrenta iš švietimo sistemos, tačiau jų sugrąžinimas į mokyklas šiek tiek skiriasi nei kitų, iš švietimo sistemos iškritusių vaikų, grįžimas į mokyklas. Konflikto metu dalis šių vaikų tampa žiaurių įvykių – žudymai, žalojimai, prievartavimai, seksualinis smurtas – dalyviais, aukomis ar liudininkais (Arnold, 2005, p. 68). Iki sugrąžinant juos į švietimo sistemą bei siekiant rekrutavimo į karines ar nusikalstamas veiklas prevencijos, yra inicijuojamos keturių etapų nusiginklavimo, demobilizacijos, reabilitacijos ir reintegracijos programos. Šių programų paskirtis – padėti buvusiems kariams sugrįžti į įprastinį gyvenimą pokonfliktiniame kontekste bei integruotis į visuomenę (įskaitant ir ugdymo procesą).

Nusiginklavimo ir demobilizacijos etapuose dėmesys skiriamas savanoriškam nusiginklavimui, ginklų surinkimui iš vaikų, vaikų apgyvendinimui saugiose demobilizacijos stovyklose. Jose pradedamas reabilitacijos etapas, kurio metu siekiama emocinio ir fizinio vaikų sveikimo. Paskutiniame nusiginklavimo, demobilizacijos, reabilitacijos ir reintegracijos programų etape yra atkuriami vaikų ir jų šeimų, bendruomenių ryšiai. Šio etapo tikslas – padėti vaikui sugrįžti į normalumo būseną, atkurti rutiną, stiprinti priklausymo šeimai ir bendruomenei jausmą (Arnold, 2005). Arnold (2005) pažymi, kad tokio pobūdžio programose svarbu įtraukti ir mokymą apie Vaikų teisių konvencijoje apibrėžtas vaikų teises ginkluotų konfliktų kontekste, nes tai padeda buvusiems kariams-vaikams integruotis į visuomenę, sulaiko juos nuo pakartotinio rekrutavimo. Vis dėlto pastebima, kad dažniau nusiginklavimo, demobilizacijos, reabilitacijos ir reintegracijos programų vykdymo iniciatyvą perima tarptautinės organizacijos. Pačios šalys jas vykdo retai arba programos nebūna sėkmingos (Arnold, 2005; Barakat, et al., 2013; Barrios-Tao, et al., 2017; Buckland, 2006). Siekiant buvusius karius integruoti į visuomenę ir sulaikyti nuo verbavimo į kovotojų gretas, taip pat gali būti inicijuojamos programos, kurios juos vėl įtraukia į švietimo sistemą. Neretai šie vaikai neturi mokyklos lygio išsilavinimo (Buckland, 2006), todėl jie dalyvauja paspartinto mokymosi programose, kurių dėka per trumpesni laiką tarpą baigia ugdymo pakopą pagal sutrumpintą ugdymo planą bei ugdymo programą ir po to prisijungia prie klasių, kuriose mokosi jų bendraamžiai (Barrios-Tao, et al., 2017).

Trečioji vaikų kategorija, kuriems reikalinga pagalba – vaikai, kurie yra pabėgėliai ar yra perkelti šalies viduje. Ši vaikų kategorija turi trejopo pobūdžio poreikius. Pirma – kaip ir iškritusius iš ugdymo ar buvusius karius kyla poreikis ir šiuos vaikus sugrąžinti į mokyklas (Talbot, 2013). Antra – pabėgėlių ar šalies viduje perkeltųjų stovyklose gyvenantys ir / ar šiuos statusus turintys vaikai nepakankamai dalyvauja pradiniam ugdyme ir jiems kyla sunkumų jį pabaigti. Pastebėta, kad šie vaikai rečiau tęsia mokymąsi aukštesnėje, t.y. vidurinio ugdymo, pakopoje (Buckland, 2006), todėl kyla poreikis užtikrinti galimybes įgyti ne tik pradinį, bet ir vidurinį išsilavinimą, suteikti reikiamų darbui įgūdžių ir kompetencijų (Talbot, 2013). Šiai vaikų grupei inicijuojamos paspartinto mokymosi ir išlyginamųjų klasių programos, gyvenimo įgūdžių, žmogaus teisių ir taikos ugdymo programos, neformalaus ir profesinio ugdymo programos (Talbot, 2013, p. 12). Trečiasis poreikis yra susijęs su pabėgėliais ar šalies viduje perkeltųjų mokymosi pasiekimų pripažinimu. Pokonfliktinėse šalyse į ugdymo įstaigas grįžtantys mokiniai ne visada tą gali padaryti arba tai užtrunka, kadangi konflikto metu jie gali būti tiesiog praradę dokumentus arba šalyse nėra sukurtos pabėgėlių ir šalies viduje perkeltųjų asmenų mokymosi pasiekimų konflikto metu pripažinimo / patvirtinimo sistemos. Tai viena iš labiausiai šias grupes frustruojančių ir tolimesnes ugdymosi galimybes apribojančių kliūčių (Talbot, 2013).

Apie pokonfliktines aplinkybes rašantys autoriai neretai nurodo ir dar vieną svarbų iššūkį – tai psichologinė parama, kuri turėtų būti skiriama trauminių ir kitų neigiamų psichosocialinių patirčių įveikai. Tam tikslui kyla poreikis inicijuoti programas, kuriose sudaromos sąlygos gauti konsultavimo

paslaugas, plėtoti konfliktų valdymo gebėjimus (Barakat, et al., 2013), konfliktą išgyvenusiems asmenims savanoriškai dalytis savo istorijomis su kitais (Barrios-Tao, et al., 2017).

Apžvelgus literatūroje analizuojamą ir pateikiamą įstatymų, švietimo politikos dokumentų ir kitų ugdymą reglamentuojančių dokumentų problematiką, ryškėja dvi probleminės, dėmesio reikalaujančios linijos. Viena vertus, pokonfliktiniuose kontekstuose atsiranda poreikis peržiūrėti ugdymo kokybę padedančius užtikrinti ir ugdymo turinį apibrėžiančius dokumentus (ugdymo programas) taip, kad juose nebūtų programuojamas neapykantos kurstymas, visuomenės skaldymas, konflikto eskalavimas, o veikiau – padedama suprasti gilumines smurto ir konfliktų priežastis. Kita vertus, itin daug dėmesio skiriama pažeidžiamų vaikų grupių įtraukčiai į švietimo sistemą didinti, inicijuojant specialias programas, padedančias šiems vaikams sugrįžti į mokyklas, jose išsilaikyti bei gauti išsilavinimą. Literatūroje šiek tiek akcentuojamas ir psichologinės paramos programų klausimas, tačiau jis nėra plačiai aptariamas.

Viešasis finansavimas ir finansų paskirstymas

Švietimo finansavimas konflikto, pokonfliktiniuose kontekstuose ar taikos metu leidžia įgyvendinti švietimo politikos priemones, numatytas švietimo planavimo dokumentuose. Rengiant švietimo politikos priemones reikalingas finansų poreikio numatymas bei paskirstymas. Pokonfliktiniame kontekste šalyje gausu finansinių problemų, susijusių su švietimo sritimi. Pastebėta, jog vykstant konfliktui, finansiniai ištekliai būna perskirstyti, kad būtų padidintas kariuomenės finansavimas. Todėl neretai ir paties švietimo finansavimas būna sumažėjęs. Pokonfliktinėmis aplinkybėmis biudžetas švietimui dar kurį laiką gali išlikti sumažintas (Marques ir Bannon, 2003). Nėgana to, šalyje gali apskritai trūkti finansinių išteklių, kad būtų užtikrintas net ir toks planuoto finansavimo lygis (Buckland, 2006; Barakat, et al., 2013).

Konflikto metu metu ryškėjančią finansinių srautų problemą iš dalies padeda amortizuoti ne viešojo finansavimo šaltiniai. Jei konflikto metu lėšų trūkumą švietimui galima kompensuoti pritraukiant išorinių donorų lėšas (Marques ir Bannon, 2003), tai pasibaigus konfliktui, esant pokonfliktinėje situacijoje, šaliai gali būti sudėtinga užsitikrinti ankstesnį donorų finansavimo lygį. Jį donorai gali tiesiog sumažinti (Buckland, 2006).

Finansų trūkumas švietimui finansuoti yra viena medalio pusė. Kita pusė – ribotų finansinių išteklių paskirstymas. J. Marques ir I. Bannon (2003) atkreipia dėmesį, kad finansai gali būti paskirstomi nepakankamai atsižvelgiant ir neįvertinant, kurios švietimo sritys, visuomenės grupės yra labiausiai nukentėjusios ir joms pirmiausiai reikia skirti daugiau investicijų. Tai gali turėti tokių pasekmių kaip: nepakankamas pabėgėlių ir šalies viduje perkeltųjų asmenų vidurinio ugdymo finansavimas (Talbot, 2013) ar nepakankamas vidurinio ugdymo finansavimas, kai finansiniai ištekliai metami į pradinį ugdymą (Talbot, 2013; Buckland, 2006).

Nors apie švietimo sistemos finansavimą išskirtinai pokonfliktiniuose kontekstuose informacijos nėra daug, remiantis aukščiau išskirtais iššūkiais, ryškėja tendencija, kad šių šalių švietimo sistema iš esmės stokoja finansinių išteklių – tiek savo, tiek donorų skiriamų. Dėl šios priežasties iškyla ribotų finansų paskirstymo klausimas. Su šiuo klausimu susijęs ir aukščiau nurodytas švietimo sistemos poreikių vertinimo aspektas. Nepakankamas poreikių įvertinimas finansų skirstymo sprendimų priėmimo lygmenyje, kaip ir nurodo Talbot (2013) kalbėdamas apie pažeidžiamų grupių poreikių tenkinimą ar Buckland (2006) kalbėdamas apie tolygų ugdymo pakopų finansavimą, nepadeda spręsti ir tenkinti pokonfliktinių šalių švietimo sistemos poreikių.

Valstybinio ir rajono lygmens institucijų administracijos, mokyklos ir transportas

Švietimo politikos priemones įgyvendina valstybinio ar rajono lygmens institucijos. Jos naudoja ir šioms priemonėms skirtus finansinius išteklius. Mokyklos yra paskutinė institucinė grandis, kurią pasiekia pastarųjų paskirstyti ištekliai. Mokyklose realizuojami praktiniai švietimo politikos dokumentuose numatytų siekinių aspektai, o jų fizinėje aplinkoje vyksta ugdymo procesas.

Kaip buvo minėta aukščiau, konfliktų metu ginkluotosios pajėgos ugdymo įstaigas gali sugriauti, panaudoti kaip štabus, transformuoti į karių barakus ar belaisvių laikymo vietas. Todėl pokonfliktinėmis aplinkybėmis bandant atnaujinti ugdymo procesą, šalis gali susidurti su elementariu infrastruktūriniu iššūkiu – vaikai gali neturėti į kur eiti mokytis, nes mokyklos kaip fizinio pastato gali nebebūti arba jis gali būti suniokotas. Tad čia kyla poreikis atkurti mokyklas. Pastatų sugriovimo ar suniokojimo iššūkis išskiriamas ir kalbant apie institucijas, kurios atsakingos už švietimo administravimą (Barrios-Tao, et al., 2017; Marques ir Bannon, 2003).

Mokyklų fizinės aplinkos kontekste stebimi ir kiti iššūkiai – tai klasių perpildymas (Barrios-Tao, et al., 2017) bei logistika iki mokyklos. Pokonfliktinėje šalyje vaikams gali būti nesaugu pasiekti mokyklą (Barrios-Tao, et al., 2017) arba ugdymo įstaiga gali iš principo būti nepasiekiamą iš tuometinio konflikto zonos pasitraukusiesiems ir kitur persikėlusiesiems (Marques ir Bannon, 2003).

Taigi, šalyje, kuri atsigauna po konflikto, be aukščiau poskyriuose aptartų iššūkių ryškus tampa mokyklų tinklo suardymo ir sutrikdymo elementas. Dėl fizinio mokyklų sugriovimo atsiranda iki ginkluoto konflikto egzistavusio tinklo sutrikimas, kuris prieigos prie švietimo paslaugų kontekste pasireiškia klasių komplektų apimties iškraipymu. Taip pat pažeista mokyklų visuma ir jos pasiekiamumas atskleidžia dar vieną probleminę zoną – sutrikusi logistika iki mokyklos neleidžia užtikrinti galimybės pasinaudoti švietimo paslaugomis. Tai rodo saugių maršrutų į mokyklas užtikrinimo poreikį.

Žmogiškieji ištekliai, personalas, apmokėjimas

Žmogiškųjų išteklių buvimas švietimo sistemoje užtikrina jos funkcionavimą, gyvybingumą. Mokytojai mokyklose užtikrina ugdymo procesą ir jo tęstinumą, mokymo(si) poveikį mokiniams, mokymo(si) patirties kokybę. Pokonfliktiniuose kontekstuose nemenkas iššūkis, su kuriuo susiduriama – žmogiškųjų išteklių trūkumas ir jų kvalifikacija. Mokyklose tiesiog gali trūkti mokytojų, nes dalis jų būna žuvę ar pasitraukę iš buvusios konflikto teritorijos (Barakat, et al., 2013; Barrios-Tao, et al., 2017; Buckland, 2006; Marques ir Bannon, 2003). Kiti mokytojai, baimindamiesi dėl savo saugumo, į mokyklas gali nenorėti sugrįžti (Marques ir Bannon, 2003). Dalis konflikto metu papildomai priimtų darbuotis mokytojais asmenų pokonfliktinėse aplinkybėse palieka mokyklas ir iškyla jų išsaugojimo darbo vietoje problema (Talbot, 2013).

Jei labiau pasigilintume, pastebėtume, kad konfliktinės ir / ar pokonfliktinės šalys neretai gali būti priskiriamos besivystančioms ir švietimo kokybė jose nėra aukšta. Tai yra susiję su šių šalių mokytojų pritraukimo į mokyklas ypatumais, kai jose dirba mokytojai, neturintys formalaus pedagoginio išsilavinimo ar pakankamo išsilavinimo pedagoginiam darbui (Barrios-Tao, et al., 2017). Tai sukelia nekvalifikuotų mokytojų perteklių (Barakat, et al., 2013; Buckland, 2006). Taip pat šiose šalyse gali būti sutrikęs mokytojų rengimo procesas lygiai taip pat kaip ir sutrinka ugdymo procesas mokyklose – universitetai konflikto metu gali užsidaryti ir jų atidarymas bei veiklų vykdymas pokonfliktiniame kontekste gali „užstrigti“, nebūti sklandus (Marques ir Bannon, 2003).

Mokytojai, kurie grįžta dirbti į mokyklas, susiduria su finansinio atlygio už darbą problema. Dėl jau anksčiau minėto riboto švietimo finansavimo trūksta lėšų laiku sumokėti atlyginimus mokytojams (Barrios-Tao, et al., 2017). Stebimi atvejai, kai mokytojams atlyginimai yra mokami neskaidriai arba mokama mokytojais nedirbantiems asmenims, vadinamiesiems mokytojams „vaiduokliams“ (Buckland, 2006). Kvalifikacijos bei skaidrumo problema gali atsikartoti ir kitose švietimo grandyse, kai politinio patronažo sumetimais į švietimo ministerijų postus paskirtieji asmenys yra nekompetentingi (Marques ir Bannon, 2003), o ir kitam švietimo ministerijų personalui trūksta kompetencijų (Division of Policies and Strategies of Education, 2003; Marques ir Bannon, 2003).

Apibendrinant iššūkius žmogiškųjų išteklių srityje, konflikto metu sutrikdytas ugdymo procesas paveikia ir mokytojų gretas. Po konflikto matomas poveikis mokytojų rezervo kiekybinei išraiškai. Jis susitraukia tiek dėl objektyvių priežasčių (mokytojų žūtys), tiek dėl subjektyvių priežasčių: motyvacijos likti dirbti mokykloje, saugumo darbo vietoje suvokimo. Kita vertus, yra ir kokybinis poveikis mokytojų rezervui – jei šalyje dar iki konflikto dirbantys mokytojai stokoja

pedagogų kvalifikacijos ir konflikto metu sutrinka pedagogų rengimas, po konflikto ši problema išlieka. Kokybinis poveikis atsikartoja ir aukštesnėse švietimo sistemos grandyse, kai iškraipomas kvalifikuoto švietimo politikos formuotojų, įgyvendintojų rezervas. Žmogiškųjų išteklių rezervo palaikymas susiduria ir su finansiniu iššūkiu. Tai siejasi su bendra švietimo sistemos finansavimo pokonfliktiniame kontekste problema, kuri praktiniame lygmenyje pasireiškia atlygio mokėjimo sutrikimu. Todėl galima kalbėti apie mokytojų skaičiaus, atrankos, kvalifikacijos plėtojimo, reguliavimo bei užmokesčio už darbą užtikrinimo poreikį.

Mokymo(si) ištekliai

Mokymosi ištekliai yra priemonė, kurią mokytojai naudoja siekdami ugdymo veiklose numatytų tikslų. Aprūpinimas mokymosi ištekliais sudaro sąlygas įgyvendinti ugdymo programas, tačiau pokonfliktinėmis aplinkybėmis mokytojų darbą mokykloje bei mokinių mokymąsi apsunkina mokymo(si) priemonių trūkumas (Barrios-Tao, et al., 2017).

Vis dėlto autoriai dažniau atkreipia dėmesį, ne tiek į sutrikusio aprūpinimo mokymo(si) ištekliais problematiką, kiek į turinio ypatumus. Teigiama, kad iškyla itin didelis poreikis ne tik peržiūrėti ir atnaujinti ugdymo programas, bet ir pačius vadovėlius. Kol naujinamos programos, dar gali būti mokomasi iš senųjų vadovėlių, kurių turinys užuot prisidėjęs prie susitaikymo, gali prisidėti prie susipriešinimo eskalavimo. Todėl svarbu peržiūrėti vadovėlių turinį, kad juose neliktų etninį ar religinį susiskaldymą, neapykantą ar netoleranciją skatinančių žinučių (Division of Policies and Strategies of Education, 2003). Rengiamose priemonėse dėmesys turėtų būti skiriamas konfliktų sprendimui ir taikos palaikymui (Barakat, et al., 2013). Kitaip tariant – autoriai akcentuoja ne iš ko, bet ko turėtų būti mokoma, kaip turėtų būti konstruojamas naratyvas, susijęs su ginkluotame konflikte dalyvavusiomis pusėmis.

Dar viena su vadovėliais ir kitoms mokymo priemonėmis susijusi problemų grupė – kalba. Tai yra susiję su bendra mokomosios kalbos politika šalyje. Daugiakultūrinėse pokonfliktinėse šalyse ne visada taikomas dvikalbis ar daugiakalbis ugdymas (Marques ir Bannon, 2003), todėl ne visi toje šalyje gyvenantys etninių grupių mokiniai gali mokytis savo gimtąja kalba. Pastebėta, kad kartais neatsižvelgiama į su buvusiu konfliktu susijusias ir paveiktas pažeidžiamas grupes. Mokoma iš vadovėlių, kurių kalbos šios grupės tiesiog nesupranta (Barrios-Tao, et al., 2017).

Nors autoriai skiria dėmesio mokymo(si) išteklių aprūpinimo problemai, tačiau matome, jog taip pat atkreipia dėmesį į platesnio pobūdžio problematiką – pačių išteklių (vadovėlių) turinį, kuris yra vienas iš mokytojo darbo įrankių, bei į nacionalinio lygmens mokomosios kalbos politikos raišką mokant. Vadovėlių turinio peržiūrėjimas, kurį autoriai rekomenduoja orientuoti į įtampų deeskalaciją, priešpriešų neutralizavimą ir konfliktų sprendimą, yra susijęs su nuostatų bei santykio su konfliktu, jo dalyviais formavimu. Dėl mokomosios kalbos politikos pokonfliktinėje šalyje gali formotis potencialus mokymosi ir prieinamumo prie švietimo paslaugų barjeras.

Prioritetinės spręstinios švietimo sistemos problemos pokonfliktiniuose kontekstuose

Prieš tai buvusiame skyriuje stebima problemų įvairovė visose švietimo sistemos struktūrinėse dalyse. Sprendimų priėmėjams ir vykdytojams tenka nemenkas darbas, norint užtikrinti švietimo sistemos funkcionavimą pokonfliktiniame kontekste. Intuityviai galėtume tarti, kad dalis įvardintų iššūkių galėtų būti sprendžiami pirmiau, kita dalis – vėliau. Kaip juos atsirinkti?

Pokonfliktinių kontekstų raidos etapai

Coles (2011) nurodo, jog švietimo sistemos kaita pokonfliktiniuose kontekstuose vyksta 3 lygmenyse: fiziniame, ideologiniame, psichologiniame. Pirmajame – fiziniame lygmenyje – vyksta kaita, atkuriant materialinę švietimo bazę. Antrajame vyksta ideologinis poslinkis, kai keičiasi požiūris į mokytojų rengimą darbui pokonfliktinėje švietimo sistemoje bei į pačio švietimo demokratizavimą. Galiausiai, trečiajam lygmeniui priskiriamas mokinių psichinės sveikatos problemų sprendimas bei pasitikėjimo atkūrimas (Coles, 2011, p. 41). Šie lygmenys parodo platesnes

kaitos kategorijas ir pokyčio gelmę, kryptį. Tačiau ši holistinė klasifikacija nepriskiria „svorio“ arba pirmenybiškumo fizininės, ideologinės, psichologinės kaitos kategorijai, todėl šis požiūris turi ribotumą, jei norima spręsti švietimo sistemos iššūkių prioritetų nustatymo problemą.

Siek tiek daugiau aiškumo į prioritetų nustatymą, įvesdami laikiškumo parametą, įneša Kievelitz, et al. (2004). Autoriai nurodo, kad laikas, kada pradedami atkūrimo darbai, yra svarbus faktorius, nes tai leidžia padėti pagrindus tolimesnėms reformoms ir pokyčiams. Kievelitz, et al. (2004) parengtame daugiašalių poreikių pokonfliktinėse situacijose įvertinimo praktiniame vadove pateikiami pokonfliktinių situacijų „evoliucijos“ taikios visuomenės link etapai. Nepaisant to, kad dokumentas nėra išskirtinai orientuotas į švietimo sistemos poreikių vertinimą, tačiau bendroji logika yra vertinga, norint suprasti prioritetų išskyrimą.

Anot autorių (Kievelitz, et al., 2004), sėkmingos pokonfliktinės šalys, siekdamos taikaus ir tvaraus vystymosi, pereina per keletą etapų. Paprastai skiriami trys etapai: stabilizavimo / pereinamasis (pirmieji metai), transformacijos / institucijų kūrimosi (1–3 metai), konsolidavimo etapas (3–10 metų). Stabilizavimo / pereinamasis (pirmieji metai) ir transformacijos / institucijų kūrimosi (1–3 metai) etapai yra kertiniai. Tuo metu nacionalinio lygmens institucijos būna silpnos, turi mažai pajėgumų pasinaudoti išorės pagalba, o dėl lėto ekonomikos atsigavimo trūksta finansinių išteklių daryti reformas. Tai yra kritinis laikas padėti pagrindus reformoms ir augimui, kuris paprastai vyksta ketvirtais-septintais metais po konflikto (t.y. konsolidavimo etape (3–10 metų)). Dėl šios priežasties yra svarbu panaudoti išorės donorų pagalbą pirmaisiais metais po konflikto ir taip sudaryti palankias sąlygas pokyčiams (Kievelitz, et al., 2004, p. 6).

Po keleto metų Jungtinių Tautų ekonomikos ir socialinių reikalų departamento tvaraus vystymosi padalinio išleistame dokumente pabrėžiama, jog itin svarbu reformas pokonfliktinėse šalyse vykdyti laipsniškai bei nuosekliai ir taip pat yra kalbama apie 3 etapus – stabilizavimo („greitų pergalių“ ir prioritetų nustatymo, 0–3 metai), perėjimo ir atkūrimo (valstybės atkūrimo ir rekonstrukcijos darbai, 4–7 metai), vystymo (vystymosi normalizavimas ir skurdo mažinimas, 8–10 metų). Laiko „rėžiai“ nuo Kievelitz, et al. (2004) skiriamų etapų skiriasi (žr. 1 lentelę), tačiau kiekvienam etapui būdingi požymiai yra gana panašūs. Stabilizavimo etape svarbios yra tos veiklos, kurios padeda stabilizuoti situaciją ir duoda greitus rezultatus, formuojama ilgesnio laikotarpio vizija vystymuisi. Tai susiję su institucijų pertvarkymu ir (at)kūrimu, žmogiškaisiais ir techniniais pajėgumais bei skaidriomis procedūromis už valdyseną atsakingose ir kitose institucijose, politinio dalyvavimo galimybių sudarymu. Taip pat šiame etape jau planuojamas priklausomybės nuo humanitarinės pagalbos mažinimas. Pereinamajame ir atkūrimo etape svarbu pereiti prie stabilaus viešųjų paslaugų teikimo ir Vyriausybės teisėtumo stiprinimo. Viešosios institucijos šiame etape jau būna sustiprėję ir gali įsitraukti į platesnius atkūrimo procesus. Tai yra geras laikas inicijuoti susitaikymo procesą, įtraukti vietas suinteresuotas šalis į planavimo procesus. Vystymo etape – pradedamas tvarus strateginis planavimas, vystymasis motyvuojamas ne išorinių jėgų, yra tvarus ir nacionalinis. Vyksta integracija į tarptautinę erdvę ir plečiamas bendradarbiavimas (United Nations Department of Economic and Social Affairs Division for Sustainable Development, 2011, p 69-70).

1 lentelė. *Pokonfliktinių kontekstų raidos etapų trukmės palyginimas*

STABILIZAVIMO / PEREINAMASIS	TRANSFORMACIJOS / INSTITUCIJŲ KŪRIMOSI	KONSOLIDAVIMO	
0-1 metai	1–3 metai	3–10 metų	
(pagal Kievelitz, et al., 2004)			
STABILIZAVIMO		PEREINAMASIS IR ATKŪRIMO	VYSTYMO
0–3 metai		4–7 metai	8–10 metų
(pagal United Nations Department of Economic and Social Affairs Division for Sustainable Development, 2011)			

Šaltinis: sudaryta autorės.

Prioritetai sprendžiant švietimo sistemos iššūkius pokonfliktiniuose kontekstuose

Kaip buvo minėta anksčiau, švietimo sistemos iššūkių sprendimo eiliškumas pokonfliktinėse situacijose nėra aprašytas. Aprašydami pokonfliktinėse šalyse kylančius iššūkius šalies

rekonstrukcijai ir vystymuisi autoriai atkreipia dėmesį, jog šiems šalims yra būdingi tiek humanitariniai, tiek atkūrimo poreikiai. Siekiant atliepti šiuos poreikius yra reikalingi finansiniai, žmogiškieji ištekliai bei atitinkamos metodikos (Kievelitz, et al., 2004). Pripažįstama (Kievelitz, et al., 2004; United Nations Department of Economic and Social Affairs Division for Sustainable Development, 2011), jog atkūrimo veiklos yra neatsiejamos nuo konflikto analizės. Visos pokonfliktiniame kontekste inicijuojamos reformos turėtų atsižvelgti į konflikto konkrečioje šalyje specifiką ir programuoti veiklas taip, kad šios nedidintų pakartotinio konflikto rizikos, spręstų konfliktą kėlusias priežastis. Kitaip tariant, konflikto prevencija turėtų horizontaliai atsispindėti pasirinktuose spęsti iššūkiuose.

Taip pat yra sutinkama, jog prioritetinių intervencijų sričių (bendrai) pasirinkimui turi įtakos ir dar keletas kitų faktorių, susijusių su poreikių vertinimo procesų organizavimu bei šiame procese dalyvaujančiais veikėjais. Pirmą – nacionalinio lygmens institucijų, suinteresuotųjų šalių įsitraukimas ir gebėjimai dalyvauti iššūkių identifikavimu, prioritetų išskyrimo veiksmuose. Antra – paliaubų ar taikos susitarimo dokumentuose numatyti prioritetai ir strategija taikos link (Kievelitz, et al., 2004). Nepaisant to, kad prioritetų nustatymas yra susitarimo rezultatas ir pokonfliktinių šalių kontekstai nėra identiški, autoriai (Kievelitz, et al., 2004; United Nations Department of Economic and Social Affairs Division for Sustainable Development, 2011) pabrėžia bendruosius principus, kurie lemia prioritetų išskyrimą – tai jau anksčiau minėta konflikto prevencija, stabilizavimas, taikos atkūrimas. Taip pat atkreipia dėmesį, jog identifikuoti bendrieji prioritetai šalyje yra derinami ir su sektoriinių prioritetų išskyrimu, o pats procesas yra neatsiejamas nuo jų peržiūros laikui bėgant.

Nepaisant pokonfliktinių situacijų įvairovės ir prioritetų išskyrimo proceso dinamiškumo, autorių siūlomas analitinis pokonfliktinių kontekstų raidos etapų išskyrimas padeda mąstyti apie iššūkius, nors patys autoriai ir pripažįsta, jog tai yra pagalbinis – orientacinis instrumentas. Autorių išskirtus pokonfliktinių kontekstų raidos etapus, etapų tikslus ir siūlomas prioritetines intervencijos sritis galime pritaikyti, bandydami sudėlioti prioritetus aukščiau esančiame skyrelyje aprašytiems švietimo sistemos iššūkiams. Prioritetai dėliojami ne konkrečiai šaliai, nes šis straipsnis nėra skirtas konkrečios šalies pokonfliktinės situacijos ir galimų švietimo sistemos poreikių analizei. 2 lentelėje pateikiamas autorės sudarytas galimas spęstinių švietimo iššūkių sąrašas pagal etapus. Žemiau pateikiamas sąrašo sudarymo eiga.

Pirmiausiai paimame 1 lentelėje į laiko juostą sugretintus pokonfliktinių kontekstų raidos etapus. Jie gretinami todėl, kad Jungtinių Tautų (United Nations Department of Economic and Social Affairs Division for Sustainable Development, 2011) pateikiami pokonfliktinės situacijos raidos etapai turi išskirtus bendruosius kiekvieno etapo tikslus. Kievelitz et al. (2004) siūlomas pokonfliktinės situacijos periodizavimas išskirtų tikslų neturi, tačiau pateikia orientacines intervencijos sritis (bendruosius prioritetus) kiekvienam išskirtam etapui. Tuomet prie abiejų sugretintų laiko juostų (pirmas ir antras stulpelis 2 lentelėje) pridedame intervencijos sritis (trečias stulpelis 2 lentelėje), kurios yra pateiktos kiekvienam išskirtam etapui (Kievelitz et al., 2004, p. 6).

Sekantis žingsnis – prie jau esančios struktūros (pirmas, antras ir trečias stulpeliai) pridedame ketvirtąjį stulpelį „Švietimo sistemos problemų atitikmuo pagal etapo tikslus ir intervencijos sritį“. Kievelitz, et al. išskirtajai intervencijos sričiai priskiriame aukščiau esančiame skyrelyje aprašytų iššūkių atitikmenis, kurių ta sritis galėtų „padengti“. Pavyzdžiui, poskyryje apie mokyklų infrastruktūrą ir transportą išryškėjo, jog mokiniams ir mokytojams maršrutai iki mokyklos gali būti nesaugūs. Šis iššūkis yra susijęs su saugumo prioritetu. Jei mokiniams ir mokytojams būtų saugu pasiekti mokyklą, tai padėtų stabilizuoti situaciją ir sugrįžti prie ugdymo proceso. Kadangi iššūkio sprendimas prisidėtų prie Jungtinių Tautų išskirto stabilizavimo etapo tikslo, iššūkis pristirtas prie stabilizavimo etapo intervencijos saugumo srityje. Vadovaujantis tokiu principu buvo vertinami visi aprašyti iššūkiai. Papildomai buvo tikrinama, ar išskirto iššūkio sprendimas „padengia“ keletą to paties etapo intervencijos sričių ir prisideda ne vien prie stabilizacijos etapo, bet pereinamojo ir atkūrimo etapo ar vystymo etapo tikslų bei „dengia“ kurią nors intervencijos sričių. Jei taip – tuomet iššūkis priskiriamas prie šios intervencijos srities ir į tą etapą, prie kurio tikslų prisideda. Pvz. mokytojai negauna atlygio / atlygis vėluoja iššūkis priskirtas prie stabilizavimo etapo paramos nacionaliniams

pajėgumams srities bei ekonomikos reformos srities, ir prie pereinamojo ir atkūrimo etapo reformų tašos ir gilinio srities.

2 lentelė. *Prioritetinės švietimo sistemos problemos pagal pokonfliktinių kontekstų raidos etapus*

POKONFLIKTINĖS SITUACIJOS ETAPAS, TRUKMĖ, PAGRINDINIAI ETAPO TIKSLAI (UN, 2011)	POKONFLIKTINĖS SITUACIJOS ETAPAS (KIEVELITZ, ET AL., 2004)	INTERVENCIJOS SRITIS (KIEVELITZ, 2004, P. 6)	ŠVIETIMO SISTEMOS PROBLEMŲ ATITIKMUO PAGAL ETAPO TIKSLUS IR INTERVENCIJOS SRITĮ (AUTORĖS INTERPRETACIJA, REMIANTIS IŠSKIRTAIS IŠŠŪKIAIS ŠVIETIMO SISTEMAI)
Stabilizavimo 0–3 metai stabilizuoti situaciją ir pasiekti greitų rezultatų, formuoti ilgesnio laikotarpio viziją vystymuisi	Stabilizavimo / pereinamasis 1 metai	saugumas	mokiniam ir mokytojams nesaugu pasiekti mokyklą
		politinis pagrindas	–
		makroekonominis pagrindas	–
		parama nacionaliniams pajėgumams	trūksta finansinių išteklių užtikrinti švietimo finansavimą / sumažėjęs švietimo finansavimas; mokytojai negauna atlygio už darbą / atlygis vėluoja
		valstybės tarnautojų konsolidavimas	mokyklose trūksta mokytojų; mokytojai išėina iš darbo
		būtiniausios infrastruktūros atkūrimas	suniootos, sugriautos mokyklos
		būtiniausių paslaugų atkūrimas	–
		humanitarinių poreikių patenkinimas	mokiniai ne(be)lanko mokyklos; ugdymo įstaiga yra nepasiekiamą iš buvusio konflikto zonos pasitraukusiesiems ir kitur persikėlusiesiems mokiniams ir jų šeimoms; mokyklose trūksta mokymo(si) priemonių; mokoma iš vadovėlių, kurių kalbos dalis mokinių nesupranta.
		pabėgėlių ir viduje perkeltųjų asmenų sugrąžinimas	pabėgėlių ir šalies viduje perkeltųjų šeimų vaikai ne(be)lanko mokyklų
	pasitikėjimo ir dialogo tarp konflikto šalių inicijavimas	trūksta psichologinės paramos trauminių ir kitų neigiamų psichosocialinių patirčių įveikai; vadovėlių turinys skatina nesantaiką tarp buvusio konflikto šalių	
	Transformacijos / institucijų kūrimosi 1-3 metai	politikos reforma	ugdymo programos nebeatitinka pokonfliktinio konteksto švietimo sistemos poreikių
		ekonomikos reforma	trūksta finansinių išteklių užtikrinti švietimo finansavimą / sumažėjęs švietimo finansavimas; mokytojai negauna atlygio už darbą / atlygis vėluoja; finansai gali būti paskirstomi neįvertinus, kurios švietimo sritys, visuomenės grupės yra labiausiai nukentėjusios
		teisinė reforma / teisinės valstybės principai	nėra pabėgėlių ir šalies viduje perkeltųjų asmenų mokymosi pasiekimų konflikto metu pripažinimo / patvirtinimo sistemos
		institucinių gebėjimų stiprinimas	mokyklose dirbantys mokytojai neturi formalaus pedagoginio išsilavinimo; švietimo ministerijų personalui trūksta kompetencijų į švietimo ministerijų postus asmenys skiriami neskaidriai, yra nekompetentingi
		saugumo sektoriaus reforma	–
nusiginklavimas, demobilizacija ir reintegracija		nėra tikslinių nusiginklavimo, demobilizacijos, reabilitacijos ir reintegracijos programų, kitų prevencinių rekrūtavimo į karines ar nusikalstamas veiklas programų mokyklinio amžiaus mokiniams	

POKONFLIKTINĖS SITUACIJOS ETAPAS, TRUKMĖ, PAGRINDINIAI ETAPO TIKSLAI (UN, 2011)	POKONFLIKTINĖS SITUACIJOS ETAPAS (KIEVELITZ, ET AL., 2004)	INTERVENCIJOS SRITIS (KIEVELITZ, 2004, P. 6)	ŠVIETIMO SISTEMOS PROBLEMŲ ATITIKMUO PAGAL ETAPO TIKSLUS IR INTERVENCIJOS SRITĮ (AUTORĖS INTERPRETACIJA, REMIANTIS IŠSKIRTAIS IŠŠŪKIAIS ŠVIETIMO SISTEMAI)
		svarbios infrastruktūros atkūrimas	suniokotos, sugriautos mokyklos; suniokoti, sugriauti už švietimo administravimą atsakingų institucijų pastatai
		gamybos pajėgumų atkūrimas	–
		būtiniausių paslaugų plėtra	mokiniai ne(be)lanko mokyklų; dalis mokinių atsilieka nuo bendraamžių (t.y. jiems reikia prisivyti, nes konflikto metu buvo iškritę švietimo sistemos); ugdymo įstaiga yra nepasiekiamas iš buvusio konflikto zonos pasitraukusiesiems ir kitur persikėlusiesiems mokiniams ir jų šeimoms; mokyklose trūksta mokytojų; mokytojai išeina iš darbo
		socialinės apsaugos priemonės	–
		aprūpinimas maistu	–
		pabėgėlių ir viduje perkeltųjų asmenų sugražinimas	pabėgėlių ir šalies viduje perkeltųjų šeimų vaikai ne(be)lanko mokyklų
		socialinio susitaikymo procesas	trūksta psichologinės paramos trauminių ir kitų neigiamų psichosocialinių patirčių įveikai
Pereinamasis ir atkūrimo 4–7 metai pereiti prie stabilaus viešųjų paslaugų teikimo, inicijuoti susitaikymo procesą	Konsolidavimo 3-10 metų	reformų tęsia ir gilinimas	ugdymo programos nebeatitinka pokonfliktinio konteksto švietimo sistemos poreikių; trūksta finansinių išteklių užtikrinti švietimo finansavimą / sumažėjęs švietimo finansavimas; mokytojai negauna atlygio už darbą / atlygis vėluoja; finansai gali būti paskirstomi neįvertinus, kurios švietimo sritys, visuomenės grupės yra labiausiai nukentėjusios
		institucinių gebėjimų stiprinimas	mokyklose dirbantys mokytojai neturi formalaus pedagoginio išsilavinimo; švietimo ministerijų personalui trūksta kompetencijų į švietimo ministerijų postus asmenys skiriami neskaidriai, yra nekompetentingi
		infrastruktūros ir paslaugų plėtra	mokiniai ne(be)lanko mokyklų; dalis mokinių atsilieka nuo bendraamžių (t.y. jiems reikia prisivyti, nes konflikto metu buvo iškritę švietimo sistemos); ugdymo įstaiga yra nepasiekiamas iš buvusio konflikto zonos pasitraukusiesiems ir kitur persikėlusiesiems mokiniams ir jų šeimoms mokyklose trūksta mokytojų; mokytojai išeina iš darbo
		socialinis susitaikymas	trūksta psichologinės paramos trauminių ir kitų neigiamų psichosocialinių patirčių įveikai
Vystymo 8–10 metų pradėti tvarų strateginį planavimą, vystymasis motyvuojamas ne išorinių jėgų, yra tvarus ir nacionalinis		reformų tęsia ir gilinimas	trūksta finansinių išteklių užtikrinti švietimo finansavimą / sumažėjęs švietimo finansavimas
		įtraukimo skatinimui skirta politika	–

Šaltinis: sudaryta autorės.

Peržiūrėjus ankstesniuose skyreliuose identifikuotus iššūkius ir sudėjus į lentelę pagal intervencijos sritis atitinkamuose pokonfliktinės situacijos raidos etapuose, gauname indikacinę prioritetinių švietimo sistemos problemų pokonfliktiniuose kontekstuose matricą. Apibendrinant 2 lentelės informaciją, galėtume daryti teorines prielaidas, kurie švietimo sistemos iššūkiai yra svarbūs kiekviename etape.

Stabilizavimo etapo pirmaisiais metais (žr. lentelėje prie 2 stulpelio stabilizavimo / pereinamojo etapo patenkančius iššūkius) prioritetiniai spęstini iššūkiai yra susiję su švietimo sistemos funkcionavimo užtikrinimu. Viena vertus, spęstinas iššūkis yra mokinių (plačiąja prasme ir atkreipiant dėmesį į tokias pažeidžiamas grupes kaip: pabėgėliai ar šalies viduje perkeltieji vaikai) sugražinimas į mokyklas. Kita vertus, švietimo prieinamumo užtikrinimas – sprendžiant nesaugios logistikos iki mokyklų, jų pasiekiamumo, suniokotos mokyklų infrastruktūros klausimus, bei mokymosi galimybių sudarymas, užtikrinant mokymo(si) priemones, dėstomos kalbos supratimą. Tarp prioritetinių spęstinių iššūkių pirmaisiais stabilizavimo etapo metais patenka ir finansinių srautų, reikalingų užtikrinti švietimo sistemos funkcionavimą, sutrikimas, bei mokytojų rezervo susitraukimas ir iš to kylantis mokytojų trūkumas. Dar viena spęstinių iššūkių grupė yra susijusi su konflikto prevencija ir pasekmių įveika – tai nesantaiką skatinantis mokomasis turinys vadovėliuose bei psichologinė parama traumų ir kitų neigiamų patirčių įveikai.

Tame pačiame stabilizavimo etape, tik jau šiek tiek vėliau (žr. lentelėje prie 2 stulpelio transformacijos / institucijų kūrimosi etapo patenkančius iššūkius) prioritetiniai spęstini iššūkiai išlieka tokie patys, kaip ir pirmais metais, tačiau prisideda ir dar keletas papildomų iššūkių. Pirmoji iššūkių grupė yra susijusi su švietimo sistemos finansavimo efektyvumu bei ugdymo kokybe. Šioje grupėje atsiduria neadekvatus finansų paskirstymas labiausiai nukentėjusioms švietimo sistemos sritims, mokytojų ir kitų švietimo sistemos darbuotojų kompetencijų, formalaus pedagoginio išsilavinimo nepakankamumas bei ugdymo turinys, kuris nebeatitinka pokonfliktinio konteksto švietimo sistemos poreikių. Antroji dėmesio reikalaujanti problemų grupė apima konflikto metu atsiradusias naujas pažeidžiamas mokinių grupes – pabėgėlius ir šalies viduje perkeltuosius bei karinėse ar nusikalstamosiose veiklose konflikto metu dalyvavusiems mokyklinio amžiaus asmenims – bei švietimo prieinamumo ir galimybių jiems užtikrinimą. Spęstini iššūkiai yra sistemos, kuri padėtų pripažinti pabėgėlių ir šalies viduje perkeltųjų asmenų mokymosi pasiekimus pasiektus konflikto metu, nebuvimas. Taip pat tikslinių nusiginklavimo, demobilizacijos, reabilitacijos ir reintegracijos programų, kitų prevencinių verbavimo į karines ar nusikalstamas veiklas programų mokyklinio amžiaus asmenims nebuvimas.

Pereinamajame ir atkūrimo etape, kuris vyksta praėjus maždaug 4 metams po konflikto, aktualiausias švietimo sistemos problemos yra pradėtų pokyčių tęstinumas – finansų paskirstymo efektyvumas sprendžiant sutrikusių finansinių srautų švietimo sistemai ir finansų paskirstymo labiausiai nukentėjusioms sritims problemas, užtikrinant ugdymo kokybę, peržiūrint pokonfliktinio konteksto poreikių nebeatitinkančias ugdymo programas. Taip pat švietimo sistemos darbuotojų gebėjimų ir rezervo stiprinimas bei plėtra sprendžiant mokytojų trūkumo, formalaus išsilavinimo ir kompetencijų iššūkius. Kaip ir prieš tai buvusiuose etapuose svarbus išlieka švietimo užtikrinimo ir psichologinės pagalbos klausimas – mokinių sugražinimas į mokyklas, ugdymo jiems užtikrinimas, psichologinė parama traumų ir kitų neigiamų patirčių įveikai. Galiausiai, paskutiniajame – vystymo etape (8-10 metų po konflikto) tarp prioritetų patenka tvaraus švietimo finansavimo užtikrinimas nacionaliniu lygiu.

Išvados

Pokonfliktinių kontekstų ypatumų ir bendrųjų švietimo sistemos problemų juose analizė rodo, kad jų turinys yra platus, paliečiantis kiekvieną švietimo sistemos komponentą. Švietimo sistemoje kyla švietimo prieinamumo užtikrinimo poreikis – ypač pažeidžiamų, nuo konflikto nukentėjusių vaikų grupėms. Pažymėtina ir tai, kad šiuose kontekstuose formuojasi mokyklinio amžiaus vaikų, kurie patys ir / ar jų šeimos buvo paveikti ginkluoto konflikto, mokymosi pasiekimų bei ugdymo galimybių apskritai atskirtis. Ir tai prisideda prie darbo pradžioje minėto teisės į išsilavinimą

užtikrinimo problemiško. Taip pat ryškus tampa mokyklų tinklo suardymo ir saugios logistikos į mokyklas sutrikdymo elementas, kuris neleidžia užtikrinti galimybės pasinaudoti švietimo paslaugomis.

Švietimo sistema pokonfliktiniuose kontekstuose yra apribojama institucinio funkcionavimo barjerų – konfliktas veikia mokytojų rezervą ir jų kvalifikaciją. Žmogiškųjų išteklių rezervo palaikymas susiduria ir su finansiniu iššūkiu, kai sutrinka atlygio mokėjimai. Tai siejasi su bendra švietimo sistemos finansavimo pokonfliktiniame kontekste problema. Pokonfliktinių šalių švietimo sistemos stokoja finansinių išteklių. Ribotų finansų paskirstymas tampa probleminiu ir dar labiau išryškėja sistemos poreikių įvertinimo sprendimams priimti reikalingumas.

Pokonfliktiniuose kontekstuose inicijuojami problemoms spręsti skirti pokyčiai pasižymi ir vertybinio programavimo ypatybe – konflikto prevencija, visuomenės priešinimo deeskalavimas, įtampų mažinimas. Švietimo sistemos lygmenyje atsiranda poreikis peržiūrėti ugdymo kokybę padedančius užtikrinti ir ugdymo turinį apibrėžiančius dokumentus (ugdymo programas) taip, kad juose nebūtų programuojamas neapykantos kurstymas, visuomenės skaldymas, konflikto eskalavimas, o veikiau – padedama suprasti gilumines smurto ir konfliktų priežastis.

Straipsnyje atliktas pokonfliktinių kontekstų periodizavimo etapų sulyginimas ir prioritetų etapams adaptavimas pokonfliktinių kontekstų švietimo sistemai leido išgryninti analizuotų švietimo sistemos problemų sprendimo eiliškumą. Šis rezultatas yra svarbus tuo, kad parodo laiko pajautimo svarbą, t.y. atrenkant prioritetines spręstinas švietimo problemas, vertinga įvertinti pokonfliktinį raidos etapą. Stabilizavimo etape svarbu mesti pajėgas tam, kad ugdymo procesas nenutrūktų ir jis vyktų kiek įmanoma saugiomis sąlygomis tiek mokiniams, tiek mokyklos darbuotojams, palaipsniui būtų plečiamos ugdymo galimybės, gerinama kokybė, peržiūrimos ugdymo programos ir užtikrinamas finansavimo švietimui srautas. Pereinamajame ir atkūrimo etape toliau didinamas ugdymo galimybių plėtros ir kokybės gerinimo mastas, užtikrinami finansiniai srautai švietimui, o vystymo etape toliau užtikrinamas tvarus nacionalinis finansavimas švietimui. Atkreiptinas dėmesys, kad visuose etapuose viena iš spręstinių problemų – psichologinė parama trauminių ir kitų neigiamų psichosocialinių patirčių įveikai.

Autorė atkreipia dėmesį, jog straipsnyje siūlomas prioritetinių švietimo sistemos problemų sprendinys pokonfliktiniuose kontekstuose yra grynai teorinio pobūdžio. Norint jį perkelti į konkrečius atvejus, derėtų atlikti pokonfliktinės valstybės atranką, atsižvelgiant į UDKP siūlomus pokonfliktinio konteksto kriterijus, ir remiantis Jungtinių Tautų (United Nations Department of Economic and Social Affairs Division for Sustainable Development, 2011), Kievelitz et al. (2004) ar kitų autorių rekomendacijomis atlikti tos konkrečios šalies konflikto katalizatorių analizę, kurį galėtų suteikti papildomų įžvalgų apie latentinį konflikto reproduktivumą per švietimo sistemą ir švietimo sistemoje slypinčias konflikto, įtampų rizikas. Autorės siūlomas prioritetinių švietimo sistemos problemų sąrašas yra indikacinis. Siekiant jį pritaikyti konkrečiam kontekstui taip pat svarbu būtų pasirengti šių išskirtų iššūkių empirinio vertinimo instrumentą iššūkius operacionalizuojant, parenkant matavimo priemones bei rodiklius. Jis leistų užfiksuoti prioritetinių švietimo sistemos problemų portretą ir tai galėtų būti panaudojama peržiūrint prioritetines sritis sprendimų priėmėjų, suinteresuotųjų šalių diskusijose.

Nurodytas darbo ribotumas leidžia kalbėti apie papildomai atsiveriantį lauką bei galimybes tolimesniems tyrinėjimams. T.y. atrinktųjų pokonfliktinių šalių gilesnę analizę institucionalizmo tyrimų tradicijoje. Išvysčius išskirtųjų iššūkių empirinio vertinimo instrumentą ir atlikus vertinimą, būtų galima atlikti retrospektyvinius pokonfliktinių šalių švietimo sistemų tyrimus – lyginti jas ir ieškoti skirtumus lemiančių priežasčių, analizuoti taikytas švietimo politikos priemones ir vėliau kalbėti apie jų efektyvumą. Taip pat būtų galima fokusuotis ir į siauresnę analizę, pvz. susiaurinant aprėptį iki tam tikro iššūkio dekonstravimo.

Dar vienas žingsnis galėtų būti – pokonfliktinių kontekstų švietimo politikos procesų ypatumai. Tekste buvo minima, jog prioritetai yra ir susitarimo rezultatas, todėl būtų galima kelti klausimą, kodėl tiriamose pokonfliktinėse šalyse yra pasirenkami spręsti būtent tokie prioritetai, kaip jie patenka į darbotvarkę? Kaip vyksta derėjimasis dėl švietimo sistemos prioritetų kitų sričių

atžvilgiu ir kaip tai susiję su šiame procese dalyvaujančiomis šalimis? Kaip apskritai yra modeliuojamas kaitos proceso valdymas pokonfliktinėse šalyse? Tai tik keletas galimų klausimų, kurie galėtų sulaukti tyrėjų dėmesio.

Literatūra

1. Amold, J., S. (2005). New Armor for Children in Armed Conflict: Child Rights Education in the Disarmament, Demobilization, Rehabilitation, and Reintegration Process. In: D. Burde et al., eds. 2005. *Education in Emergencies and Post-Conflict Situations: Problems, Responses and Possibilities*. New York: Society for International Education Teachers College. Pp. 66-74. Prieiga per internetą: <http://www.columbia.edu/~dsb33/Assests/TC%20EE%20Journal%20Vol%202%202005.pdf>
2. Barakat, S., et al. (2013). The role of basic education in post-conflict recovery. *Comparative Education*, 49(2), 124-142. Prieiga per internetą: <https://doi.org/10.1080/03050068.2012.686259>
3. Barrios-Tao, H., et al. (2017). Education Programs in Post-Conflict Environments: a Review from Liberia, Sierra Leone, and South Africa. *Revista Electrónica Educare*, 21(1), 1-21. Prieiga per internetą: <https://doi.org/10.15359/ree.21-1.11>
4. Buckland, P. (2006). Post-conflict education: time for a reality check? In: M. Couldray & T. Morris, *Forced migration review. Supplement*. Oxford: Refugee Studies Centre. Pp. 7-8. Prieiga per internetą: <https://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/8EA5936A8A4C07ABC12571BE002E99DA-FMR-Jul2006.pdf>
5. Coles, E. (2011). The Importance of Education Systems in Post-Conflict Settings: The Case of Bosnia-Herzegovina (BiH). *Honors Projects*, paper 10. Bloomington: Illinois Wesleyan University. Prieiga per internetą: http://digitalcommons.iwu.edu/intstu_honproj/10
6. Convention on the Rights of the Child 1990. Prieiga per internetą: <https://www.ohchr.org/EN/ProfessionalInterest/Pages/CRC.aspx>
7. Division of Policies and Strategies of Education (2003). *Education in Situations of Emergency, Crisis and Reconstruction*, Paris: UNESCO. Prieiga per internetą: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000132305>
8. General Assembly and Security Council (2020). *Children and armed conflict. Report of the Secretary-General*, A/74/845-S/2020/525. Prieiga per internetą: https://www.un.org/sg/sites/www.un.org.sg/files/atoms/files/15-June-2020_Secretary-General_Report_on_CAAC_Eng.pdf
9. Great Schools Partnership (2013). Education system. In: *Glossary Of Education Reform*. Portland: Great Schools Partnership. Prieiga per internetą: <https://www.edglossary.org/education-system/>
10. Hart, J. (2006). Putting children in the picture. In: M. Couldray & T. Morris, *Forced migration review. Supplement*. Oxford: Refugee Studies Centre. Pp. 9-10. Prieiga per internetą: <https://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/8EA5936A8A4C07ABC12571BE002E99DA-FMR-Jul2006.pdf>
11. Human Rights Watch (2011). *They killed them like it was nothing. The need of justice for Cote d'Ivoire post-election crimes*. United States of America: Human Rights Watch. Prieiga per internetą: <https://www.hrw.org/report/2011/10/05/they-killed-them-it-was-nothing/need-justice-cote-divoires-post-election-crimes#7130>
12. Kievelitz, U., et al. (2004). Practical Guide to Multilateral Needs Assessments in Post-Conflict Situations. *Social Development Papers. Conflict prevention and reconstruction*, paper 15. Washington D.C.: The World Bank. Prieiga per internetą: https://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/AFB78FED898C0A30C1256F100044FD49-Needs_Assess_Post_Conflict_UNDG_Aug_2004.pdf
13. Marques, J., Bannon, I. (2003). Central America: Education Reform in a Post-Conflict Setting, Opportunities and Challenges. *Social development papers. Conflict prevention and reconstruction series*, CPR 4. Washington D.C.: World Bank Group. Prieiga per internetą: <http://documents.worldbank.org/curated/en/660591468775819162/Central-America-Education-reform-in-a-post-conflict-setting-opportunities-and-challenges>
14. Paulson, J. (2009). *(Re)Creating Education in Postconflict Contexts: Transitional Justice, Education, and Human Development*. New York: International Center for Transitional Justice. Prieiga per internetą: <https://www.ictj.org/sites/default/files/ICTJ-Development-Education-FullPaper-2009-English.pdf>
15. Pettersson, T., Oberg, M. (2020). Organized violence, 1989–2019. *Journal of Peace Research*, 57(4), 597–613. Prieiga per internetą: <https://doi.org/10.1177/0022343320934986>
16. Safe Schools Declaration 2015. Prieiga per internetą: https://www.regjeringen.no/globalassets/departementene/ud/vedlegg/utvikling/safe_schools_declaration.pdf
17. Strand, H., Dahl, M. (2010). *Paper commissioned for the EFA Global Monitoring Report 2011, The hidden crisis: Armed conflict and education*, 2011/ED/EFA/MRT/PI/34. Paris: UNESCO. Prieiga per internetą: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000190711>

18. Talbot, Ch. (2013). *Education in Conflict Emergencies in Light of the post-2015 MDGs and EFA Agendas*. Geneva: NORRAG. Prieiga per internetą: https://www.norrag.org/fileadmin/Working_Papers/Education_in_conflict_emergencies_Talbot.pdf
 19. Thelen, K. (1999). Historical institutionalism in comparative politics. *Annual Review of Political Science*, vol. 2, 369-404. Prieiga per internetą: <https://doi.org/10.1146/annurev.polisci.2.1.369>
 20. Tidikis, R. (2003). *Socialinių mokslų tyrimų metodologija*. Vilnius: Lietuvos teisės universitetas.
 21. United Nations Department of Economic and Social Affairs Division for Sustainable Development (2011). *Developing National Sustainable Development Strategies in Post-Conflict Countries*, guidance notes. New York: Division for Sustainable Development. Prieiga per internetą: <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/1039guidancenotes2.pdf>
- Zhou, C., Zhao, Q., & Lu, W. (2015). Impact of Repeated Exposures on Information Spreading in Social Networks. *PloS One*, 10(10), 1–21. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0140556>

Rūta Mazgelytė

Phoenix: towards a Revitalized Education System in Post-Conflict Settings

Summary

Armed conflicts cause damage to schools, educational process and violates the right to education outlined in Convention on the Rights of the Child, children are deprived of equal opportunities to receive education, armed conflicts perpetuate exclusion and poverty. However, once the armed conflict is over, the education system is still being challenged. The object of this publication – education systems in post-conflict settings. The author merges insights of other authors, who examine education system problems in post-conflict settings, and authors, who propose logic framework for prioritizing problems in post-conflict settings. Then adapted plausible (theoretic) model of prioritized education system problems is proposed. The model builds on the premise that institutions in post-conflict settings find themselves at the critical juncture, where they can initiate change. The premise corresponds to rational choice institutionalism ideas. Publication author employed documentary research and theoretic modelling methods.

Rūta Mazgelytė, projektų vadovė, EDU Vilnius.
El. paštas: ruta.mazgelyte@vilnius.lt

Rūta Mazgelytė, project manager, EDU Vilnius.
E-mail: ruta.mazgelyte@vilnius.lt



This article is an Open Access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution 4.0 (CC BY 4.0) License (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>).