

II. EDUKOLOGIJA EDUCATION SCIENCE

VISOS DIENOS MOKYKLOS ĮGYVENDINIMO PRAKTIKA: UŽSIENIO ŠALIŲ PATIRTIS¹

Prof. dr. Odeta Merfeldaitė

Mykolo Romerio universitetas, Edukologijos ir socialinio darbo institutas
Ateities g. 20, LT-08303 Vilnius
Telefonas (8 5) 271 4716
El. paštas o.merfeldaite@mruni.eu

Dr. Daiva Penkauskienė

Mykolo Romerio universitetas, Edukologijos ir socialinio darbo institutas
Ateities g. 20, LT-08303 Vilnius
Telefonas (8 5) 271 4716
El. paštas daiva.penkauskiene@mruni.eu

Doc. dr. Jolanta Pivorienė

Mykolo Romerio universitetas, Edukologijos ir socialinio darbo institutas
Ateities g. 20, LT-08303 Vilnius
Telefonas (8 5) 271 4716
El. paštas jolantapiv@mruni.eu

Dr. Asta Railienė

Mykolo Romerio universitetas, Edukologijos ir socialinio darbo institutas
Ateities g. 20, LT-08303 Vilnius
Telefonas (8 5) 271 4716
El. paštas asta.railiene@mruni.eu

*Pateikta 2017 m. rugsėjo 15 d. Parengta spausdinti 2017 m. spalio 30 d.
DOI:10.13165/SD-17-15-2-03*

¹ tyrimas finansuotas Specialiosios pedagogikos ir psichologijos centro (sutartis 2017 07 17, Nr. B4-65).

Anotacija

Pastaruosiu dešimtmečiu, siekiant užtikrinti vaiko gerovę ir vienodas akademinės sėkmės galimybes bei mažinti socialinę atskirtį, ES šalyse buvo įgyvendintos politinės priemonės kurių dėka buvo realizuota „visą dieną dirbančios mokyklos“ modelis. Visos dienos mokyklos įgyvendinimas yra įvairus, apimantis skirtingus visos dienos mokyklos tipus, ugdymosi formas ir pan. Tarptautiniu mastu galima aptikti nevienodus visos dienos mokyklos apibrėžimus. Tai yra nulemta visos dienos mokyklos sampratos, poreikio bei organizavimo skirtumų ir tarp šalių, ir tarp tos pačios šalies mokyklų. Bendrai visos dienos mokykla suvokiama kaip įprasta mokykla, kurios diena trunka ilgiau nei iki pietų, kurioje išplečiamas ugdymo turinys ir organizuojamos papildomos veiklos. Šio straipsnio tikslas – išsiaiškinti visos dienos mokyklos įgyvendinimo patirtį užsienio šalyse atskleidžiant stiprybes ir tobulintinus aspektus ugdytinio, ugdytojo, šeimos ir bendruomenės lygmenimis. Tyrimo tikslui pasiekti atlikta antrinių duomenų metaanalizė, naudojant daugiapakopę analizės vienetų atranką, pirmiausia atrenkant šalis, o vėliau – šaltinius apie tų šalių patirtis. Straipsnyje pateikiami tik tie tyrimo rezultatai, kurie siejami su straipsnio problema. Apžvelgus penkių Europos Sąjungos šalių: Anglijos, Graikijos, Vokietijos, Suomijos ir Portugalijos patirtis, galima teigti, kad visos dienos mokyklos conceptuali samprata ir jos praktinis įgyvendinimas skiriasi priklausomai nuo šalies kultūros, ugdymo tradicijų, bendro socialinio-ekonominio ir politinio konteksto. Visos dienos mokyklų koncepcijos privalumai siejami su individualaus pasirinkimo galimybėmis, mokymosi formų praplėtimu, bendruomenės ir įvairių socialinių partnerių aktyviu dalyvavimu ugdymo veiklose, lygių galimybių užtikrinimu, mokymosi motyvacijos ir pasitenkinimo mokymusi augimu. Kaip probleminiai visos dienos mokyklos įgyvendinimo aspektai išskirtini mokinių laisvo apsisprendimo ir pasirinkimo galimybių apribojimas, veiklų įvairovės prieinamumas, mokinių nuovargis dėl didelio krūvio ir ilgo buvimo toje pačioje erdvėje, fizinių erdvių pritaikymas, socialinių partnerių įtraukimas bei pedagogų darbo krūvio didėjimas. Kaip vienas esminių iššūkių, įgyvendinant visos dienos mokyklos modelį būtinas papildomas finansavimas.

Reikšminiai žodžiai: mokykla, visos dienos mokykla, mokiny, pagalba

Įvadas

Globalizacijos procesai per pastaruosius 20 metų veikia švietimo politiką visoje Europoje - intensyviai plėtojamose švietimo sistemų reformos (Steiner-Khamsi, 2012), kurios grindžiamos gerovės valstybės nuostatomis. Viena iš gerovės valstybės charakteristikų – ėjimas nuo socialinės apsaugos iki socialinio skatinimo sistemos, kurios pagrindas yra teisė į švietimą (Bolívar, 2012). Visuotinės gerovės idėja vis labiau veikiamą glaudžių ryšių tarp švietimo politikos ir į rinką orientuotos bei globalizuotos ekonomikos (Pöder, Kerem, & Lauri, 2013). Dėl užimtumo modelių ir šeimos struktūros pokyčių daugelis tėvų nesugeba užtikrinti savo vaikų užimtumo ir priežiūros po mokyklos, vaikai po pamokų leidžia laiką be suaugusiųjų priežiūros (Armstrong, Armstrong,

2004). Mokslininkų teigimu, ypač tokioje situacijoje nukenčia vaikai iš išsiskyrusių, vienišų tėvų, daug dirbančių šeimų (Pfeifer, Holtappels, 2008). Vaikų neįsitraukimas į kryptingą laisvalaikio užimtumą vis dar siejamas su emocinėmis ir elgesio problemomis, nusikalstamu elgesiu ir narkotikų vartojimu (Armstrong, Armstrong, 2004).

Pastaruoju dešimtmečiu, siekiant užtikrinti vaiko gerovę ir vienodas akademinės sėkmės galimybes bei mažinti socialinę atskirtį, ES šalyse buvo įgyvendintos politinės priemonės, skirtos „visą dieną dirbančios mokyklos“ modelio įgyvendinimui. Švietimo politikų visos dienos mokykla įvardintina kaip vaikui patraukli priemonė užtikrinanti lygias teises į švietimą ir pagalbą (Pfeifer, Holtappels, 2008; Den Besten, 2010; Reh ir kt., 2011).

Visos dienos mokyklos modelis yra paplitęs Vakarų ir Rytų Europoje, tačiau jo įgyvendinimas yra įvairus, apimantis skirtingus visos dienos mokyklos tipus, ugdomosi formas ir pan. Tarptautiniu mastu galima aptikti nevienodus visos dienos mokyklos apibrėžimus. Tai yra nulemta visos dienos mokyklos sampratos, poreikio bei organizavimo skirtumų ir tarp šalių, ir tarp tos pačios šalies mokyklų, tam įtakos turi ir šalių socialiniai-ekonominiai bei kultūriniai ypatumai, ugdomo tradicijos, tad aktualu tirti visos dienos mokyklos įgyvendinimo patirtis užsienio šalyse, atskleidžiant privalumus ir kylančius įgyvendinimo iššūkius.

Šio straipsnio **tikslas** – išsiaiškinti visos dienos mokyklos įgyvendinimo patirtį užsienio šalyse atskleidžiant privalumus ir tobulintinus aspektus ugdytinio, ugdytojo, šeimos ir bendruomenės lygmenimis. Keliami **probleminiai klausimai**: kaip apibrėžiama visos dienos mokykla analizuojamose užsienio šalyse? Kokie visos dienos mokyklos įgyvendinimo privalumai ir tobulintinos sritys?

Tyrimo objektas - visos dienos mokyklos įgyvendinimo užsienio šalyse praktika.

Siekiant atskleisti išsikelto tikslą ir atsakyti į probleminius klausimus, buvo atliktas kokybinis tyrimas. Straipsnyje pateikiami tik tie tyrimo rezultatai, kurie siejasi su straipsnio problema.

Tyrimo metodika. Tyrimo tikslui pasiekti atlikta antrinių duomenų metaanalizė, naudojant daugiapakopę analizės vienetų atranką, pirmiausia atrenkant šalis, o vėliau – šaltinius apie tų šalių patirtis. Pirmame etape atlikta pirminė šaltinių apžvalga ir atrinktos šalys pagal šiuos kriterijus: visos dienos mokyklos įgyvendinimo patirtis, šaltinių (teisės aktų, mokslinių tyrimų) prieinamumas anglų ir/ar vokiečių ir/ar suomių kalbomis. Pasirinktos šalys: Vokietija, Anglija, Suomija, Graikija ir Portugalija. Antrajame etape atlikta šaltinių apie visos dienos mokyklą pasirinktose šalyse atranka. Į paieškos sistemas buvo vedamas šalies pavadinimas ir raktiniai žodžiai: school day, full day school, prolonged school day, longer school day, integrated school day. Paieškos sistemoje rasti tekstai rūšiuojami pagal jų validumą, t.y. analizei pasirinkti oficialūs duomenų šaltiniai: teisės aktai iš šalies teisės duomenų bazių, oficialūs vyriausybių, švietimo ministerijų pranešimai, tyrimais grindžiami moksliniai straipsniai su pilnu bibliografiniu aprašu, didžiausiose nacionalinėse žiniasklaidos priemonėse pateikiama informacija. Į duomenų analizę neįtraukti paieškos sistemoje rasti

straipsniai, kuriuose pateikiama visuomenės nuomonė apie visos dienos mokyklos modelio įgyvendinimą šalyse, cituojant konkrečius asmenis, tačiau neatskleidžiant jų nuomonės reprezentatyvumo. Atrinktų šaltinių duomenų analizė grindžiama tarpdiscipliniu požiūriu, derinamos macro (valstybės švietimo politika) ir mezo (visos dienos mokyklos modelį įgyvendinančių mokyklų) perspektyvos. Tyrėjos laikėsi mokslinės etikos principų, ypač akcentuojamas etiškas šaltinių pateikimas tekste su aiškiais nuorodomis bei validuotas teksto vertimas iš anglų, vokiečių, suomių kalbų į lietuvių kalbą. Pagrindinis tyrimo apribojimas yra tai, kad didžioji dalis analizei naudotų šaltinių yra šaltiniai anglų, vokiečių ar suomių kalbomis.

1. Visos dienos mokyklos samprata

Visos dienos mokyklos samprata yra nevienareikšmė. Pagrindinis daugumai ES šalių bendras kriterijus yra ilgos mokinių mokykloje praleidžiamos valandos, tačiau jų skaičius per savaitę, leidžiantis mokyklą apibūdinti kaip visos dienos mokyklą, taip pat varijuoja. Sampratos daugiaprasmiškumą iš dalies sąlygoja visos dienos mokyklos atsiradimo prielaidos (istorinis kontekstas, socialinės problemos). Apžvelgus visos dienos mokyklos ištakas analizuotose šalyse, galima teigti, kad visos dienos mokykla buvo pradėta įgyvendinti dėl skirtingų priežasčių: mokymosi pasiekimų (Vokietijoje) ar mokinių savijautos ir mokymosi motyvacijos (Suomijoje) didinimo, neformalaus vaikų švietimo poreikio (Graikija, Portugalija), lygių galimybių į neformalaus švietimo paslaugas bendrojo ugdymo sistemoje užtikrinimo (Graikija, Portugalija, Anglija).

Analizė atskleidė, kad aptartose šalyse visos dienos mokykla suvokiama kaip įprasta mokykla, kurios diena trunka ilgiau nei iki pietų, joje išplečiamas ugdymo turinys ir organizuojamos papildomos veiklos, kurios gali būti sietinos su pirmoje dienos pusėje analizuojamomis temomis (Oelerich, 2007; Pires, 2007; Gkoratsa, 2013; Züchner, 2015; House of Commons Official Report, 2016). Pažymėtina, kad Portugalijoje visos dienos mokyklos sampratoje akcentuojamas socialinės pagalbos šeimai aspektas (Muñoz, 2005; Pires, 2007), Graikijoje – mokinių kultūrinis ugdymas (Gkoratsa, 2013). Kaip atitiktis visos dienos mokyklai, Suomijoje įgyvendinama integruotos dienos mokykla, kuri reiškia kitokį dienos mokykloje organizavimą, dalį dienos paverčiant planinga ir kontroliuojama būrelių ir užsiėmimų veikla (Pulkkinen, 2002). Anglijoje ilgesnė mokymosi diena sietina su saugios aplinkos po pamokų užtikrinimu žemesnio socioekonominio statuso šeimų vaikams (House of Commons Education Committee, 2014). Vokiškoje visos dienos mokyklos sampratoje akcentuojama pagalba mokymosi sunkumų ir išskirtinių gabumų turintiems mokiniams (Burow ir Pauli, 2013; Kultusministerkonferenz, 2015).

Mokslinių šaltinių analizė atskleidė, kad Europos Sąjungos šalyse nėra vieningos visos dienos mokyklos sampratos. Šalys kūrė ir įgyvendino įvairius modelius, akcentuodamos vienus ar kitus jų aspektus, nulemtus skirtingo šalių sociokultūrinio konteksto, švietimo sistemos istorinė raidos ar šalies švietimo politikos.

2. Visos dienos mokyklos įgyvendinimo patirtis

Visos dienos mokyklos įgyvendinimo praktikos tyrinėtos ugdytinio, ugdytojo, šeimos bei bendruomenės lygmenimis, siekiant atskleisti stiprybes ir tobulintinas sritis.

Visos dienos mokyklos stiprybių ir silpnųjų ugdytinio lygmenyje analizė leidžia išskirti du aspektus: visos dienos mokyklos įtaka ugdytinio mokymuisi ir /ar pasiekimams bei ugdytinio elgsenos kaitai. Anglijos, Graikijos, Portugalijos, Vokietijos mokslinių tyrimų rezultatai akcentuoja didėjančią mokinių mokymosi motyvaciją, kuri siejama su saugios ir palaikančios aplinkos bei pagalbos mokiniams, turintiems mokymosi sunkumų, teikimu (Loukeris ir kt., 2009; Tavares, 2012; Gkoratsa, 2014; House of Commons Education Committee, 2014; Extending School Time, 2017). Graikijoje kaip svarbus visos dienos mokyklos veiklos efektyvumo kriterijus akcentuojamas namų darbų rengimas mokyklos patalpose (Loukeris ir kt., 2009; Gkoratsa, 2014). Graikijoje ir Suomijoje atliktų tyrimų rezultatai atskleidžia pozityvų įvairių mokymosi formų vertinimą, ypač projektinę veiklą, mokymąsi per praktiką, kas taip pat turi įtakos mokinių įsitraukimui į mokymąsi (Appel, 2006; Gkoratsa, 2014). Iš kitos pusės, Portugalijos ir Graikijos mokslininkų atlikti tyrimai fiksuoja mokinių motyvacijos įsitraukti į neformalaus švietimo veiklas silpnėjimą, kuris siejamas su veiklų įvairovės stoka (Pashalis ir Tsiagkis, 2000; Martins, Vale ir Mouraz, 2015), atotrūkiu tarp mokyklos siūlomų veiklų ir vaiko poreikių (Tavares, 2012).

Pažymėtina, kad visų penkių analizuotų šalių tyrimai akcentuoja ryšio tarp buvimo laiko mokykloje prailginimo ir mokymosi pasiekimų augimo nebuvimą. Tyrimų (Worrall, 2013) rezultatai atskleidžia silpną teigiamą koreliaciją tarp didesnio mokymosi valandų skaičiaus ir pasiekimų (School's not Out, 2013; Hobby, 2014; Mansell, 2014; Extending School Time, 2017). Portugalijoje atliktais tyrimais (Madureira, Rando, Alexandre ir Martins, 2011; Martins, Vale ir Mouraz, 2015) nustatytas mokinių pasiekimų mažėjimas dėl individualaus savarankiško darbo ir mokymosi stokos. Kaip vieną iš probleminių visos dienos mokyklos aspektų autoriai pažymi besimokančiųjų atsakomybės prisiėmimo trūkumą. (Madureira, Rando, Alexandre ir Martins, 2011). Dar vienas probleminis aspektas, fiksuotas Vokietijos ir Portugalijos visos dienos mokyklos tyrimuose – mokinių mokymosi pasiekimų skirtumai dėl neprivalomo įsitraukimo į visos dienos mokyklos veiklas (Hopf & Stecher, 2014; Martins, Vale & Mouraz, 2015).

Analizuojant Anglijos, Graikijos, Vokietijos visos dienos mokyklos patirtis nustatyta, kad mokymosi laiko prailginimas turi teigiamos įtakos mokinių savijautai ir elgsenai. Pažymima, kad didėja mokinių pasitikėjimas savimi (House of Commons Education Committee, 2014), ypač imigrantų vaikų (Fischer, Brümmer, Kuhn, 2011); gerėja santykiai tarp mokinių, mokinių ir mokytojų (Loukeris ir kt., 2009; Klieme, Rauschenbach, 2011; Gkoratsa, 2014; Extending School Time, 2017). Graikijos mokslininkų (Loukeris ir kt., 2009; Gkoratsa, 2014) tyrimuose pažymima, kad visos dienos mokykla prisideda prie vaikų socializacijos, elgsenos kaitos, jų pasitikėjimo savimi ir savigarbos didinimo. Suomijos tyrėjai (Pulkkinen, 2015) nustatė, kad visos

dienos mokykla prisideda prie sėkmingos vaiko socialinės-emocinės raidos. Vokietijos mokslininkų H.J. Kuhn, K.J. Fischer (2011) teigimu, papildomų dalykų lankymas turi teigiamos įtakos mokytojo ir mokinio santykiams. Tai atliepia mokslininkų E. E. O'Connor ir kt. (2011), U. Orth ir kt. (2012), S.S. Raju (2013) tyrimo rezultatus, pabrėžiančius adekvataus savęs vertinimo įtaką vaiko savarankiškumui ir tikslų siekimui; pozityvaus mokytojo-mokinio ryšį vaiko akademiniam ir socialiniam rezultatams, iškritimą iš mokymosi sistemos mažėjimui.

Teigiami mokinių savijautos ir elgsenos pokyčiai siejami su lygių galimybių vaikams dalyvauti neformalaus švietimo veiklose užtikrinimu (Klieme, Rauschenbach, 2011). Pažymėtina, kad Suomijoje stebimas kiekvieno vaiko dalyvavimas neformalaus švietimo veikloje. Mokiniai, neištraukę į neformalaus užimtumo veiklas, organizuojamas mokykloje arba už jos ribų, skatinami mokytojo į jas įsijungti. (Pulkkinen, Launonen, 2005). Vokietijos ir Suomijos tyrimuose itin aktualizuojama dienos ritmo organizavimo atlieptis vaiko poreikiams ir brandai. Lankstus pamokų tvarkaraštis leidžia atsižvelgti į psichologinį mokinių darbingumo svyravimą dienos eigoje ir pagal tai organizuoti mokymo procesą (Appel, 2006; Pulkkinen, 2015).

Tuo tarpu Graikijos ir Portugalijos tyrimai atkreipia dėmesį į mokinių didėjančio nuovargio dėl ilgo mokykloje praleisto laiko problemą. Kaip to priežastį G. Androulakis ir kt. (2011) įvardina perkrautą mokinių tvarkaraštį ir didelį krūvį. J. Martins, A. Vale ir A. Mouraz (2015); C.F. Tavares (2012) to priežastimi laiko laisvalaikio pedagogizavimą, kai sumažinamas vaikų savarankiškam veikimui skirtas laikas. Kitas probleminis aspektas – mokinių nuovargis dėl ilgo buvimo toje pačioje, dažniausiai klasės, erdvėje. Portugalijos visos dienos mokyklos tyrimai akcentuoja, kad pratęstas mokinių buvimo toje pačioje fizinėje mokyklos erdvėje laikas paskatina konfliktus tarp mokinių ir kelia kitas drausmines problemas (Martins, Vale & Mouraz, 2015). Pastarosios tendencijos atliepia M. C. Roldão (2008), O. Den Besten (2010), S. Reh ir kt. (2011) tyrimų rezultatus, kuriuose pabrėžiama fizinių erdvių ir turinio įvairovės bei lankstumo būtinybė, siekiant skatinti mokinių socialinį ir edukacinį tobulėjimą.

Vertinant visos dienos mokyklos įgyvendinimo praktiką **ugdymo lygmeniu** nustatyta, kad Anglijos ir Portugalijos moksliniuose tyrimuose akcentuojama padidėjusio mokytojų darbo krūvio problema (Hobby, 2014; Martins, Vale ir Mouraz, 2015; Sellen, 2016). Graikijos ir Portugalijos tyrimai identifikuoja kylančias mokytojų bendradarbiavimo problemas: įtampa tarp formalaus ugdymo ir neformalaus švietimo ugdymo turinio pedagogų dėl laiko stokos (Gkoratsa, 2014; Martins, Vale ir Mouraz, 2015) ar nelygiaverčio dalyvavimo modeliuojant ugdymo programos turinį (Gkoratsa, 2014).

Šeimų lygmenyje parama šeimai ir šeimos išitraukimo į vaiko ugdymąsi didėjimas yra laikoma esminiu privalumu visose tyrinėtose šalyse. Pabrėžiamos galimybės tėvams derinti darbą ir šeimą bei teikti kvalifikuotas konsultacijas. Pavyzdžiui, Vokietijoje tėvams, ypač žemesnio socioekonominio statuso, teikiama pagalba vaikų auklėjimo klausimais. Šios pagalbos rezultatas sietinas su mikroklimato šeimoje gerėjimu (Klieme, Rauschenbach, 2011). Mokslininkų tyrimai atskleidžia didesnę tėvų ak-

tyvumą vaikų ugdymosi procese: Portugalijoje tėvai aktyviau įsitraukia į visos dienos mokyklos veiklas parapijos mokyklose (Martins ir kt., 2015); Graikijoje - į sprendimų priėmimo procesus mokyklų bendruomenėse (Gkoratsa, 2014). Tėvų įsitraukimas į ugdymo procesą veikia mokinių požiūrį į mokymąsi, jų mokymosi motyvaciją ir pasiekimus (Jegelevičienė, Merfeldaitė ir Railienė, 2016), taip pat turi įtakos mažesniai vaikų išskirtimo iš švietimo sistemos skaičiui (Marcon, 1999).

Atlikta analizė atskleidė vieną svarbų probleminį aspektą - tėvų neigiamą požiūrį į visos dienos mokyklos ugdomuosius procesus. Graikijos, Portugalijos mokslininkų (Gkoratsa, 2014; Martins ir kt., 2015) tyrimai parodė, kad tėvai abejoja popietinio laiko mokykloje leidimo svarba. Jų nuomone, be pagalbos rengiant namų darbus, visos dienos mokykla vaikams nesuteikia jokios kitos pedagoginės pagalbos (Konstantinou, 2007).

Bendruomenės lygmenyje pažymėtinas mokyklos mikroklimato gerėjimas ir auganti bendruomenės atsakomybė bei įsitraukimas į vaikų ugdymą(si). Graikijos mokslininkų (Loukeris ir kt., 2009) atlikti tyrimai atskleidė glaudesnę mokytojų tarpusavio bendravimą, įrodantį teigiamą visos dienos mokyklos įtaką vidinei aplinkai ir mikroklimatui. Visose tirtose šalyse akcentuojama mokyklos bendradarbiavimo su įvairias paslaugų teikėjais ir/ar socialiniais partneriais svarba. Kitų institucijų įtraukimas į vaikų ugdymosi procesą Suomijoje siejamas su atsakomybės už vaikus pasidalinimu (Pulkkinen, Launonen, 2005). Iš kitos pusės, bendradarbiavimas su socialiniais partneriais įvardintinas kaip viena labiausiai probleminių sričių (Vokietija, Suomija). Vokietijoje atliktų tyrimų rezultatai rodo, kad sėkmingam bendradarbiavimui su socialiniais partneriais pirmiausia reikia susitarti dėl bendros darbo koncepcijos (Holtappels, 2007) bei tam tikrų kvalifikacinių reikalavimų tenkinimo. Tyrimais (Kamski ir Schnetzer, 2007) atskleista būtinybė tobulinti pedagogines socialinių partnerių darbuotojų, ypač iš ne švietimo organizacijų, kompetencijas.

Visų šalių mokslininkai, analizuojantys visos dienos mokyklą, kelia **išteklių problemą**. Tai sietina su papildomo finansavimo poreikiu. Nepakankami finansiniai ištekliai neigiamai veikia visos dienos mokyklos sklandų įgyvendinimą (Androulakis ir kt., 2006; Konstantinou, 2007; Loukeris ir kt., 2009), riboja veiklų pasiūlą (Madureira ir kt., 2011) ir fizinių erdvių pritaikymą bei aprūpinimą ugdomosiomis priemonėmis (Papapetrou ir Sousamidou-Karamperi, 2004; Arvaniti, 2004; Androulakis ir kt., 2006; Konstantinou, 2007; Loukeris et al., 2009). Papildomi finansiniai ištekliai būtini ir samdant papildomą personalą darbui su vaikais (Loukeris et al., 2009; Gkoratsa, 2014; Martins ir kt., 2015).

Išvados

Bendrai visos dienos mokykla suvokiama kaip įprasta mokykla, kurios diena trunka ilgiau nei iki pietų, kurioje išplečiamas ugdymo turinys ir organizuojamos papildomos veiklos. Apžvelgus Anglijos, Graikijos, Vokietijos, Suomijos ir Portugalijos patirtis, galima teigti, kad visos dienos mokyklos conceptuali samprata skiriasi

priklausomai nuo šalies kultūros, ugdymo tradicijų, bendro socialinio-ekonominio ir politinio konteksto.

Visos dienos mokyklų įgyvendinimo privalumai sietini su individualaus pasirinkimo galimybėmis, mokymosi formų praplėtimu, bendruomenės ir įvairių socialinių partnerių aktyviu įsitraukimu į ugdymo veiklas, lygių galimybių užtikrinimu, mokymosi motyvacijos ir pasitenkinimu mokymusi augimu. Labai svarbi pagalba šeimai, užtikrinant darbo ir tėvų pareigų derinimo galimybes bei socialinę - pedagoginę pagalbą. Pabrėžiama mokyklos nauda silpniau besimokantiems, turintiems žemesnį socialinį-ekonominį statusą, kitataučiams, imigrantams.

Tobulintinai visos dienos mokyklos įgyvendinimo aspektais laikytina mokinių laisvo apsisprendimo ir pasirinkimo galimybių apribojimas, veiklų įvairovės stoka, mokinių nuovargis dėl didelio krūvio ir ilgo buvimo toje pačioje erdvėje, fizinių erdvių nepritaikymas, socialinių partnerių nepakankamas į(si)traukimas bei pedagogų darbo krūvio didėjimas. Esminiu iššūkiu laikomas papildomas visos dienos mokyklos finansavimas. Jis būtinas norint įgyvendinti užsibrėžtus tikslus nuosekliai ir pilnai apimtimi.

Literatūra

- Androulakis, G., Emvalotis, A., Bonidis, K., Stamovlasis, D., & Kaklamani, S. (2011). *Experiences and Opinions of Teachers Working in All-Day Primary Schools with Revised Cohesive Programme*. Athens: IPED – DOE.
- Appel, S. (2006). Warum wir Ganztagschule einrichte sollte. In K. Höhmann, & H. G. Holtappels (Hrsg.), *Ganztagschule gestalten: Konzeption. Praxis. Impulse* (S. 40–55). Seelze: Kallmeyer und Klett.
- Armstrong, T., Armstrong, G. (2004). The Organizational, Community and Programmatic Characteristics that Predict the Effective Implementation of After-School Programs. *Journal of School Violence*, 3, 93-109.
- Arvaniti, I. (2004). *Teachers speak about the "All-Day" School*. Thessaloniki: University Studio Press.
- Bettmer, F. (2007). Soziale Ungleichheit und Exklusion – Theoretische und empirische Bezüge im Kontext von Schule und Jugendhilfe. In F. Bettmer, S. Maykus, P. Franz, & A. Richter (Hrsg.), *Ganztagschule als Forschungsfeld* (S. 187–212). Wiesbaden: VS Verl.
- Bolívar, A. (2012). Justicia Social y Equidad Escolar: Una Revisión Actual. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 1 (1), 9–45.
- Burow, O. A., & Pauli, B. (2013). *Ganztagschule entwickeln: von der Unterrichtsanstalt zum kreativen Feld*. Schwalbach: Debus-Pädagogik Verl.
- Coelen, T. (2004). Full-time Education Systems in the Knowledge-Society. International Comparison of the Cooperation between Schools and Out-Of-School Educational Agencies. Paper presented at the *European Conference on Educational Research*, 17–20 Sep-

- tember 2003, Hamburg. Prieiga per internetą: <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00003521.htm>.
- Den Besten, O. (2010). Visualising Social Divisions in Berlin: Children's After-School Activities in Two Contrasted City Neighbourhoods. *Forum: Qualitative Social Research*, 11 (2), Art. 35. doi: <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-11.2.1488>
- Extending School Time: Low Impact for Moderate Cost, Based on Moderate Evidence* (2017, August 16). Prieiga per internetą: <https://educationendowmentfoundation.org.uk/pdf/generate/?u=https://educationendowmentfoundation.org.uk/pdf/toolkit/?id=153&t=Teaching%20and%20Learning%20Toolkit&e=153&s=>
- Fischer, N., Brümmer, F., & Kuhn, H. P. (2011). Entwicklung von Wohlbefinden und motivationalen Orientierungen in der Ganztagschule. In N. Fischer, H. G. Holtappels, E. Klieme, T. Rauschenbach, L. Stecher, & I. Züchner (Hrsg.), *Ganztagschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen; längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG)* (S. 227–245). Weinheim: Beltz Juventa.
- Geppert, C. B., Hofmann, S., & Hopmann, T. (2012). Policy Reform Efforts and Equal Opportunity: an Evidence-based Link? An Analysis of Current Sector Reforms in the Austrian School System. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 2 (2), 9–29.
- Gkoratsa, A. (2014). *The Impact of Greek "All-Day" School on Teachers', Students' and Parents' Lives* (Doctoral dissertation). Prieiga per internetą: <http://ethos.bl.uk/OrderDetails.do?uin=uk.bl.ethos.607545>.
- Hobby, R. (2014, February 3). Teachers could benefit from a longer school day – discuss. *The Guardian*. Prieiga per internetą: <https://www.theguardian.com/teachernetwork/teacher-blog/2014/feb/03/longer-school-day-teacher-working-hours-holiday>
- Holtappels, H. G. (2007). Ganztagschule entwickeln und gestalten – Zielorientierung und Gestaltungsansätze. In K. Höhmann, H. G. Holtappels, I. Kamski, & T. Schnetzer (Hrsg.), *Entwicklung und Organisation von Ganztagschulen: Anregungen, Konzepte, Praxisbeispiele* (S. 7–44). Dortmund: IFS.
- Hopf, A., & Stecher, L. (2014). Außerunterrichtliche Angebote an Ganztagschulen. In T. Coelen, & L. Stecher (Hrsg.), *Die Ganztagschule: Eine Einführung* (S. 65–78). Weinheim und Basel: Juventa Verl.
- House of Commons Education Committee* (2014). Underachievement in Education by White Working Class Children: First Report of Session 2014–15. Prieiga per internetą: <http://www.publications.parliament.uk/pa/cm201415/cmselect/cmeduc/142/142.pdf>.
- House of Commons Official Report. Parliamentary Debates (Hansard), Wednesday 16 March 2016*, Volume 607, No. 134 (2016). Prieiga per internetą: <https://publications.parliament.uk/pa/cm201516/cmhansrd/chan134.pdf>
- Jegelevičienė, V., Merfeldaitė, O. ir Raišienė, A. (2016). Mokinių mokymosi motyvacijos silpnėjimo priežastys: tėvų požiūris. *Pedagogika/Pedagogy*, 124 (4), 117–128.
- Kamski, I., & Schnetzer, T. (2007). Personalentwicklung in Ganztagschulen. In K. Höhmann, H. G. Holtappels, I.

- Kamski, & T. Schnetzer (Hrsg.), *Entwicklung und Organisation von Ganztagschulen: Anregungen, Konzepte, Praxisbeispiele* (S. 84–89). Dortmund: IFS.
- Klieme, E., & Rauschenbach, T. (2011). Entwicklung und Wirkung von Ganztagschule. In N. Fischer, H. G. Holtapfels, E. Klieme, T. Rauschenbach, L. Stecher, & I. Züchner (Hrsg.), *Ganztagschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen* (S. 342–350). Weinheim und München: Juventa Verl.
- Konstantinou, X. (2007). The Social and Educational Role of the All-Day School: *A Review of the Perceptions of Parents and Teachers*. Athens: Greek Institute of Educational Studies.
- Kuhn, H. P., & Fischer, N. (2011). Entwicklung der Schulnoten in der Ganztagschule. In N. Fischer, H. G. Holtapfels, E. Klieme, T. Rauschenbach, L. Stecher, & I. Züchner (Hrsg.), *Ganztagschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen* (S. 207–226). Weinheim und München: Juventa Verl.
- Kultusministerkonferenz (2015). Ganztagschulen in Deutschland. Bericht der Kultusministerkonferenz vom 03.12.2015. Prieiga per internetą: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015-12-03-Ganztagschulbericht.pdf
- Loukeris, D., Verdis, A., Karabatzaki, Z., & Syriou, I. (2009). Aspects of the Effectiveness of the Greek Holoimero (“All-Day”) Primary School. *Mediterranean Journal of Educational Studies*, 14 (2), 161–174.
- Madureira, C., Rando, B., Alexandre, H., & Martins, M. (2011). Cadernos INA N.º 48:avaliação das actividades de enriquecimento curricular nas Escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico. *Estudo de caso nas áreas metropolitanas de Lisboa e Porto*. Lisboa: INA Editora.
- Mansell, W. (2014, March 21). The Debate over Longer School Days. *Financial Times*. Prieiga per internetą: <https://www.ft.com/content/381f8ad0-9311-11e3-b07c-00144feab7de>
- Marcon, R. A. (1999). Positive Relationships Between Parent School Involvement and Public School Inner-City Preschoolers’ Development and Academic Performance. *School Psychology Review*, 28(3), 395–412.
- Martins, J., Vale, A., & Mouraz, A. (2015). All-Day Schooling: Improving Social and Educational Portuguese Policies. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 7 (2), 199–216.
- Muñoz, J. M. E. (2005). Valores Institucionales de la Escuela Pública: ideales que hay que precisar y políticas a realizar. In J. M. E. Muñoz, A. G. Pallas, G. M. Ceron, & X. R. Sala (Eds.), *Sistema educativo y democracia: alternativas para un sistema escolar democrático* (pp. 9–40). Barcelona: Ediciones Octaedro.
- O’Connor, E. E., Dearing, E. & Collins, B. A. (2011). Teacher-child relationship and behavior problem trajectories in elementary school. *American Educational Research Journal*, 48(1), 120–162.
- Oelerich, G. (2007). Ganztagschulen und Ganztagsangeboten in Deutschland – Schwerpunkte, Entwicklungen und Diskurse. In F. Bettmer, F. P. Maykus, & A. Richter (Hrsg.), *Ganztagschule als Forschungsfeld* (S. 13–42). Wiesbaden: VS Verl.
- Orth, U., Robins, R. W. & Widaman, K. F. (2012). Life-span Development of Self-esteem and Its Effects on Important Life Outcomes. *Journal of personality and social psychology*, 102(6), 127–1288.

- Papapetrou, M., & Sousamidou-Karamperi, A. (2004). "All-Day" School: A New Educational Reality. Thessaloniki: Ed. University Studio press.
- Pashalis, A., & Tsiagkis, I. (2000). The "All-Day" School: Studying an Innovation. *Deiktes Ekpaideusis*, 2 (3), 21–35.
- Pfeifer, M., Holtappels, H. G. (2008). Improving Learning in All-Day Schools: results of a new teaching time model. *European Educational Research Journal*, 7, 232–242. doi: <https://doi.org/10.2304/eerj.2008.7.2.232>
- Pires, C. (2007). A Construção de Sentidos em Política Educativa: o caso da escola a tempo inteiro. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, 4, 77–86.
- Pöder, K., Kerem, K., & Lauri, T. (2013). Efficiency and Equity within European Education Systems and School Choice Policy: Bridging Qualitative and Quantitative Approches. *Journal of School Choice*, 7, 1–36 doi: <http://dx.doi.org/10.1080/15582159.2013.759837>.
- Pulkkinen, L. (2002). Social development and its risk factors. In L. Backman, & C. Van Hofsten (Eds.), *Psychology at the Turn of the Millennium: Social, Developmental, and Clinical Perspectives*. Vol. 2 (pp. 53–76). East Sussex: Psychology Press.
- Pulkkinen, L. (2005). The Organization of a School Day in Finland and the Conception of the "Integrated School Day" in the MUKAVA Project. In F. Radisch, & E. Klieme (Eds.), *Ganztag-sangebote in der Schule. International Erfahrungen und empirische Forhugen. Bildungsreform Band 12* (S. 41–69). Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Pulkkinen, L. (2015). *Innostava koulupäivä. Ehdotus joustavan koulupäivän rakenteen vakiinnuttamiseksi. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä* 2015:6. Prieiga per internetą: <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/75195/tr06.pdf?sequence=1>
- Pulkkinen, L., & Launonen, L. (2005). *Ehetytty koulupäivä: Lapsilähtöinen näkökulma koulupäivän uudistamiseen*. Helsinki: Edita.
- Raju S.S (2013). Impact of Self-Concept on Scholastic Achievement of 9th class students in physical sciences: *IOSR Journal of Humanities and European Journal of Research and Reflection in Educational Sciences* 9(5), 129–133.
- Reh, S., Rabenstein, K., & Fritzsche, B. (2011). Learning Spaces without Boundaries? Territories, power and how schools regulate learning. *Social & Cultural Geography*, 12, 83–98. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/14649365.2011.542482>.
- Roldão, M. C. (2008). Prefácio. In M. Oliveira, R. Coelho, R. Matos, & S. Milhano (Eds.), *Actividades de enriquecimento curricular: relatório sobre a sua implementação no 1º ciclo do Ensino Básico do concelho das Caldas da Rainha* (pp.1–11). Leiria: Centro de Investigação Identidades e Diversidades e Folheto Edições e Design.
- School's not Out: Extended Hours Would Suit Weaker Pupils – and Irk the Rest (2013, April 27). *The Economist*. Prieiga per internetą: <http://www.economist.com/news/britain/21576659-extended-hours-would-suit-weakerpupilsand-irk-rest-schools-not-out>.
- Sellen P. (2016). *Teacher Workload and Professional Development in England's Secondary Schools: Insights from TALIS*. Prieiga per internetą: <http://epi.org>.

- uk/wpcontent/uploads/2016/10/TeacherWorkload_EPI.pdf.
- Steiner-Khamsi, G. (2012). Understanding Policy Borrowing and Lending Building Comparative Policy Studies. In G. Steiner-Khamsi, & F. Waldow (Eds.), *World Yearbook of Education 2012: Policy Borrowing and Lending in Education* (pp. 3–17). London and New York: Routledge.
- Tavares, C. F. (2012). *Crianças numa escola a tempo inteiro: prémio ou pena? : um estudo de caso comparativo entre um agrupamento rural e um agrupamento urbano* (Master's thesis). Prieiga per internetą: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/23694>.
- Thoidis, I., & Chaniotakis, N. (2015). All-Day School: A School in Crisis or a Social Pedagogical Solution to the Crisis? *International Journal of Social Pedagogy – Special Issue “Social Pedagogy in Times of Crisis in Greece”*, 4 (1), 137–149.
- Worrall, P. (2013, April 19). *Should we make the school day longer?* Prieiga per internetą: https://www.channel4.com/news/factcheck/factcheck-should-we-make-the-school-daylonger?intcmp=search_results_page_bottom_p1.
- Züchner, I. (2015). Was ist eine Ganztagschule? In T. Hascher, T. S. Idel, S. Reh, W. Thole, & K. J. Tillmann (Hrsg.), *Bildung über den ganzen Tag* (S. 133–150). Opladen: Budrich.

ALL DAY SCHOOL IMPLEMENTATION IN THE FOREIGN COUNTRIES

Prof. Dr. Odeta Merfeldaitė,
Dr. Daiva Penkauskienė,
Assoc. Prof. Dr. Jolanta Pivorienė,
Dr. Asta Railienė,
 Mykolas Romeris University

Summary

All day school concept has been actively promoted and realized during past decade in several EU countries. This concept is related with attempts to guarantee child's welfare and equal possibilities for academic success, to decrease social inequalities as such. *All day school* model is implemented in West, South and East Europe, but its implementation differs by school types, forms, etc. Even definitions, titles, descriptions of all day school vary from country to country in all Europe. Such variety is determined by different in-countries needs and contexts, different ways of school's life organization and implementation. Differences exist not only in separate countries, but also in separate schools of a same country. The authors of this article aim to present positive, challenging and to be improved aspects of all day schools' in five EU countries. Those aspects were analysed on student's, teacher's, family's and com-

munity's levels. The scientific work was carried on by meta-analysis of secondary sources. The first step was search for countries to be analysed and decision to choose concrete ones. The second one - identification and selection of reliable sources. At general level *all day school* is understood as regular school with prolonged in time curriculum and additional (non-formal) activities, that last till certain afternoon hours. The authors of this article reviewed and analysed experience of 5 EU countries - England, Greece, Germany, Finland and Portugal. The analysis revealed that *all day school concept* depends on in-country culture, educational tradition, and general socio-economic and political context. Positive aspects of all day schools are related to: possibility of individual choice; variety of educational forms; participation of parents and wider community in a school life; promotion of equal learning opportunities; growing motivation to learn and general satisfaction with school. Support for families is considered to be one of essential positive aspects in all day schools in all researched countries. Parents may combine their work with family duties and get social-pedagogical supervision. Usefulness of such school type for poor learners, especially immigrants, and others, coming from socio-economical background, is evident in all five countries. Challenging issues are related to: free choice possibilities; variety of activities at school; students' tiredness because of work overload and time spent in one place; applicability of physical environment; involvement of social partners; work overload of school teachers. Additional funding of all day schools is considered to be great challenge in all researched countries. Funding is necessary for implement of all days' school goals in full scope and comprehensive way.

Keywords: *school, all day school, student, support.*

Odeta Merfeldaitė, socialinių mokslų (edukologijos) daktarė, Mykolo Romerio universiteto Edukologijos ir socialinio darbo instituto profesorė. Mokslinių tyrimų kryptys: komandinis darbas, socialinė pedagoginės pagalba, socialinė partnerystė.

Odeta Merfeldaitė, Doctor of Social Sciences (Educational Science), Associate Professor, Mykolas Romeris University, Institute of Educational Science and Social Work. Research areas: team work, social pedagogical aid, social partnership.

Daiva Penkauskienė, socialinių mokslų (edukologijos) daktarė, Mykolo Romerio universiteto, Edukologijos ir socialinio darbo instituto lektorė. Mokslinių tyrimų kryptys: didaktika, kritinio mąstymo ugdymas, pedagogų rengimas bei kvalifikacijos tobulinimas.

Daiva Penkauskienė, Doctor of Social Sciences (Education), Lecturer, Mykolas Romeris University, Institute of Educational Science and Social Work. Research areas: didactics, development of critical thinking, pre-service and in-service teacher training.

Jolanta Pivorienė, socialinių mokslų (sociologija) daktarė, Mykolo Romerio universiteto, Edukologijos ir socialinio darbo instituto docentė. Mokslinių tyrimų kryptys: socialinės problemos, darni plėtra, multikultūriškumas.

Jolanta Pivorienė, Doctor of Social Sciences (Sociology), Mykolas Romeris University, Institute of Educational Sciences and Social Work, Associated Professor. Research areas: social problems, sustainable development, multiculturalism.

Asta Railienė, socialinių mokslų (edukologijos) daktarė, Mykolo Romerio universiteto Edukologijos ir socialinio darbo instituto docentė. Mokslinių tyrimų kryptys: ugdymas karjerai, socialinė pedagoginės pagalba.

Asta Railienė, Doctor of Social Sciences (Educational Science), Associate Professor, Mykolas Romeris University, Institute of Educational Science and Social Work. Research areas: career education, social pedagogical aid.