

## Ugdymo tyrimų raidos tendencijos: istoriniai aspektai

### Sigita Montvilaite

Docentė edukologijos mokslų daktarė  
Vilniaus pedagoginio universiteto I kimokyklinio ugdymo katedra  
Studentų g. 39, LT-08106 Vilnius  
Tel. (8 5) 279 01 57

*Šiandienei bendrajai mokslo politikai vis dar turi įtakos XX a. Vakarų akademinėje visuomenėje vyravusi scientistinė ideologija. Atkreipiamas dėmesys į šiandienę mokslo politiką, kuri nėra vienareikšmė gamtos ir socialinių mokslų, kurių sričiai priklauso ir edukologija, atžvilgiu. Tokia nuostata, be abejo, yra susijusi su ugdymo mokslo vystymosi galimybėmis Lietuvoje. Straipsnyje atskleidžiamos ugdymo tyrimų raidos tendencijos, problema išryškinama ugdymo mokslinių tyrimų paradigmų atsiradimo, formavimosi ir plėtotės istorijos kontekstu. Siekiant paneigti edukologijai primetamus kaltinimus, straipsnyje pristatomi bendrieji mokslškumo kriterijai, kriterijų taikymo galimybės bei ypatumai ugdymo moksle. Išryškintas bei pažeidžiamas daugiausiai diskusijų keliantis kriterijus – specifiniai ugdymo tikrovės tyrimo metodai, jų taikymo ypatumai. Tokiu būdu patvirtinama, jog edukologija, iš esmės patyrusi tam tikrų kokybinių lūžių, yra visavertė akademinė disciplina šalia tikslųjų mokslų.*

### Temos aktualumas

Lietuvos švietimo pertvarka daugiau ar mažiau nuosekliai vyksta daugiau nei dešimtmetį. Švietimo kaita ir kokybės tobulinimas neišvengiamai susiję su švietimo srityje vykdomais tyrimais, kurių duomenys būtini „sėkmingam švietimo valdymui: politikos analizei, strateginiam planavimui, kasdieniams politikų, valstybės ir savivaldybių pareigūnų, mokyklų vadovų ir mokytojų sprendimams“ [24, p. 161]. Deja, šių strateginių nuostatų laikymasis priklauso ne vien nuo edukologijos srityje dirbančių tyrėjų entuziazmo ir kompetencijos, bet ir nuo bendros mokslo politikos, kuri nėra vienareikšmė

gamtos ir socialinių mokslų, kurių sričiai priklauso ir edukologija, atžvilgiu. Problema siejama su humanitarinių ir socialinių mokslų „mokslškumo“ įrodymais. Tokio pobūdžio klausimai keliami žinomų mokslo žmonių straipsniuose, diskusijose gvildenami įvairūs mokslo politikos aspektai, humanitarinių ir socialinių mokslų vertinimo problemos, išsakoma įvairių idėjų, pateikiama pagrįstos kritikos [6; 7; 8; 18; 19 ir kt.]. Taip pat keliamas klausimas, ar šių sričių akademinės disciplinos kokybiškai pakito? Problemos aktualumą patvirtina ir užsienio, ypač anglosaksų kraštu, spaudoje pasirodančių straipsnių antraštės [21].

Turint galvoje šias aplinkybes, **tyrimo objektu** buvo pasirinkti mokslo kriterijai ir jų taikymo ugdymo moksle galimybės. **Tyrimo tikslas** – pabrėžti ugdymo tyrimų problemas, moksliskumą, specifiškumą ir vertę. Siekiant atskleisti priežastis, kurios vis dar turi įtakos XXI a. mokslo politikos nuostatoms socialinių mokslų atžvilgiu, taikomi šie **tyrimo uždaviniai**: aptariamos XX a. mokslo esmės ir metodologinės problemos, vėliau atkreipiamas dėmesys į svarbiausius „moksliskumo“ aspektus, t. y. analizuojami ugdymo mokslo objekto ir dalyko tarpusavio santykiai, taip pat metodų, žvelgiant iš ugdymo filosofijos pozicijų, specifika.

**Pagrindinė metodologinė nuostata** – Lietuvos ugdymo mokslas remiasi realistinės filosofijos principais, taip pat grindžiamas patikimomis socialinių mokslų metodikomis. **Tyrimo metodai** – istorinis-aprašomasis, lyginamasis, sisteminė analizė.

Turint galvoje, kad ugdymo mokslo sampratų kaita neabejotinai turėjo įtakos požiūriui į tiesą, mokslo ir tikrovės, pirmiausiai minėtinios filosofinės-pasaulėžiūrinės tyrėjų nuostatos. Jas aiškiausiai atskleidžia ugdymo mokslo tyrimų paradigmos. Viena iš jų remiasi gamtos mokslais ir pabrėžia empirinius kiekybinius stebėjimus, kuriuos galima analizuoti matematikos pagalba. Kita paradigma, kilusi iš humanitarinių mokslų, pabrėžia holistinės ir kokybinės informacijos svarbą ir interpretacinį požiūrį. Pozityvistinė ir idealistinė paradigma, iš esmės skirtingai traktuodamos tikrovės pažinimą, turėjo įtakos ir XX a. užsienio šalių ugdymo mokslui, kartu išryškino ugdymo tyrimų moksliskumo problemą.

Sparti psichologijos mokslo raida, pasireiškusį tobulesnėmis technikomis, ne tik papildė ugdymo mokslinių tyrimų amplitudę, bet svarbiausia – pakeitė ir paties ugdymo mokslo sampratą. Tai, kad ugdymo srityje buvo atlikta

daugybė naudingų mokslinių tyrinėjimų, pirmiausia stebėjimo technikų, matavimų ir statistinės analizės nuopelnas. Tokia nuostata ir tyrimai, kurie buvo atlikti 1890–1910 metais, ypač išpopuliarėjo anglosaksų šalyse. Šis naujas mokslinis požiūris susijęs su psichologo E. Torndaiko (Thorndyke) vardu ir siekiu ugdymo problemas spręsti taikant „tikslųjų mokslų metodus“, atmetant visas „spekuliatyvinės nuomonės“ bei pabrėžiant surinktos informacijos „tikslią kiekybinę interpretaciją“. Jo pažiūroms turėjo įtakos mokslininkai, propagavę kiekybinį ir eksperimentinį tyrimo būdą, – J. Ketelas (Cattell) ir R. Vudvortas (Woodworth) Jungtinėse Amerikos Valstijose bei F. Galtonas (Galton) ir K. Personas (Pearson) Anglijoje [1, p. 96–97]. Baigiamajame knygos „Ugdymo psichologija“ skyriuje E. Torndaikas aptarė ugdymo, kaip mokslinės disciplinos, problemą ir įvardijo pagrindinius ugdymo tyrimų moksliskumo bruožus: „suformuoti induktyvinio tyrimo įprotį ir perprasti statistikos dėsnų logiką“ [26, p. 164].

Taigi XIX a. pabaigoje atsiradusi mokslinė paradigma, kuri nuo to laiko dominavo anglosaksų šalyse, išryškino dviejų ugdymo mokslo tyrimų požiūrių konfliktą ir lėmė skirtingą ugdymo mokslo sampratą. „Tradicinio“ ir „modernaus“ požiūrio į ugdymo mokslą konfrontacija ypač išryškėjo Vokietijoje. Skirtingos ugdymo tyrimų vaidmens švietimo srityje koncepcijos „buvo nulemtos, viena vertus, skirtingų ugdymo tyrimų filosofijų: tradicinės humanistinės ir filosofinės pedagogikos, ir, kita vertus, modernaus pozityvistinio socialinio mokslo bei technologijos“ [15, p. 59]. Pastarosios tyrimo filosofijos laikėsi V. Vunto (Wundt) mokinys E. Moimanas (Meumann), savo mintis išdėstęs kapitaliame trijų tomų veikalė „Įvadas į eksperimentinę pedagogiką“. Jo nuomone, ugdymui mokslo statusą suteikia tik sisteminių, empirinių ir statistinių metodų taikymas.

Idealistinis vokiečių filosofijos pobūdis atspindėjo I. Kanto, J. F. Herbarto ugdymo mokslo sampratoje. I. Kanto paskaitų konspekte „Apie pedagogiką“ pabrėžiama ir eksperimentinių duomenų, ir teorinių apibendrinimų svarba. Tai reiškia, kad pirmiausiai reikia eksperimentuoti, o tik paskui priimti pedagoginius teorinius sprendimus. Kadangi tai buvo naujas pedagoginės metodologijos žodis, I. Kantas laikomas empirinės – praktinės pedagogikos pradininku, t. y. pedagogikos, kaip mokslo, pagrindėju [12, p. 7]. Čia taip pat atsispindi ir I. Kanto dualizmas (pažinimas prasideda iš patirties, bet tai nereiškia, kad visas pažinimas kyla iš patirties): toliau ugdymas pertvarkomas iš praktiniams poreikiams padedančių taisyklių, išvadų sumos į aukšto lygio apibendrinimų teorinį mokslą, į „gryną“ teorinį protavimą. Iš pedagogikos ir jai keliamų uždavinių apibrėžimų ryškėja, kad I. Kantas pedagogiką laiko savarankišku mokslu, turinčiu ir savarankišką tiriamąjį objektą – žmogaus, kurį reikia ugdyti, ugdymą.

J. F. Herbartas savo pasaulėžiūra buvo idealistas, tvirtinęs, kad pasaulis susideda iš begalės amžinų esybių – realų, kurios žmogaus pažinimui yra neprieinamos. Remdamasis idealistine etikos sistema, kuri buvo pagrįsta religija ir metafizika, taip pat savo sudaryta asociacine psichologija, kuri psichinės veiklos turinį suprato tik kaip vaizdinių judėjimo mechanizmą, J. F. Herbartas daug nuveikė kurdamas pedagogiką kaip mokslo discipliną. Jo požiūriu, „pedagogika ir yra mokslas apie tai, kaip vaizdinių mechanizmas panaudotinas tikslui pasiekti“ [16, p. 275]. Europos ir JAV pedagogai J. F. Herbartą pripažįsta pagrindiniu XIX a. ugdymo mokslo veikėju, tačiau yra ir kitokių nuomonių: esą tai spekuliatyvi psichologija, Herbartas „neturėjęs jokių apčiuopiamų įrodymų savo spėliojimams pagrįsti. Tai buvę prielaidos, kaip ir visa iki tol buvusi šių dalykų filosofija“ [1, p. 96].

Vokietijoje ugdymo mokslas, kurio raidai turėjo įtakos filosofijos ir mažiau psichologijos mokslas, iš esmės skyrėsi nuo gretimų Vakarų valstybių [5, p. 3]. Pavyzdžiui, Prancūzijoje, esant mažesnei tradicinės humanistinės-filosofinės pedagogikos šalininkų grupei, jautėsi mažesnė įtampa tarp „tradicionalistų“ ir „modernistų“. Ugdymo tyrimai buvo labiau netradiciniai: dominavo ne filosofija, o psichologija [15, p. 62]. Suomijoje iki pat XIX a. pabaigos pedagoginę mintį skatino vokiečių idėjos. Kito šimtmečio pradžioje, plintant pozityvizmo idėjoms, pedagogai pradėjo kritikuoti „herbartizmą“ ir skelbti, jog pedagogika turi būti traktuojama kaip empirinis mokslas, kurio tyrimo objektas – ugdymo procesas. Pirmasis bandymas išaiškinti naujo mokslinio požiūrio ypatumus siejamas su A. Lilius (Lilius) veikla ir jo straipsniu „Ugdymas kaip mokslas“ (1909) [25, p. 85–86]. Tiksliau – su straipsnyje dėstomomis mintimis apie eksperimentinio ugdymo paskirtį ir galimybes, taip pat su bandymu nubrėžti aiškias ugdymo mokslo ir psichologijos ribas. Švedijoje daugelis ugdymo mokslo srities tyrėjų taip pat beveik vienbalsiai priėmė „pozityvistinį-mokslinį“ požiūrį į ugdymą: „Ugdymo mokslas labiau vertina empirinius duomenis, todėl domėjimasis šio mokslo filosofiniais pagrindais bei jų aptarimas nėra toks svarbus“ [15, p. 71].

Akivaizdu, kad socialinių ir „griežtųjų mokslų“ susipriešinimo ištakos glūdi XX amžiaus tėkmėje, kur mokslo galimybės dažniausiai siejamos su dominuojančiu interesu viską pagrįsti skaičiavimais. Nors daugelis mokslininkų dabar jau suvokia, kad nedera nuvertinti nei vienu, nei kitu mokslų, atsiranda kita problema: ginčijamasi ir nesutariama dėl bendrų visoms mokslo sritims kriterijų taikymo (ypač kai reikia vertinti humanitarinius ir socialinius mokslus) [6, p. 11–14; 20, p. 5–8], t. y. keliamas klausimas, kokius kriterijus turi atitikti dalykas, kad būtų laikomas mokslu.

Siekdami atremti gamtos ir tikslųjų mokslų atstovų teiginį, kad edukologija (pedagogika) kartais dar įvardijama kaip kvazimokslas, remsimės daugiabriaunio ir neformalaus tarptautinio mokslinio kolektyvo sudarytais *moksliškumo kriterijais*, kuriuos apibendrintai ir glaustai pateikia mokslotyrininkė I. Dagtė [3, p. 8–9]. Tai yra: 1) savarankiškas tyrimo dalykas; 2) konkretūs (specialūs) moksliniai metodai ir jais nustatyti dėsniai, konkretūs tyrimo rezultatai; 3) savi moksliniai kadrai ir jų permanentinis rengimas; 4) tos srities mokslo institucijų tinklas; 5) tinkamas mokslinės komunikacijos lygis. Kadangi pastarieji trys kriterijai daugiau ar mažiau nekelia diskusijų, bus akcentuojami svarbiausi dalykai: ugdymo mokslo objekto ir dalyko tarpusavio santykiai, taip pat metodų, žvelgiant iš ugdymo filosofijos pozicijų, specifika.

Edukologijos objekto klausimu yra rašę L. Jovaiša, B. Bitinas, P. Jucevičienė. L. Jovaiša tradicinį edukologijos objektą – žmogaus ugdymą – struktūruoja ir pateikia tokį ugdymo apibrėžimą: *Ugdymas yra tikslinga ugdytojo ir ugdytinio sąveika, gėrybėmis brandinanti žmogaus biofizinę sandarą, psichiką, santykius, kultūrą ir dvasią*. Edukologijos mokslas ir tiria tai, kas pasakyta šiuo apibrėžimu, „jau vien dėl to jį privalu vadinti mokslu“ [9, p. 8–9]. P. Jucevičienė, nusakydama ugdymo sampratą, kartu nusako ir ugdymo mokslo objektą: „Dabartinė edukologija – mokslas apie žmogaus ugdymą ir ugdytąsi visą gyvenimą, apimantis ne tik mikroedukacinę terpę, kurioje vyksta tiesioginė ugdymo sąveika (ugdymas ir poveikis – ugdytinio reakcija), bet ir makroedukacinę terpę – švietimo sistemas, įvairias jų edukacines, socialines, vadybos problemas“ [11, p. 22]. B. Bitinas edukologijos mokslų ir jos objekto įvairovei pavaizduoti pasitelkia schemą, teigdamas: edukologijos mokslų objektą sudaro ugdymo problemų klasteris, kurio ri-

bos nėra griežtai apibrėžtos [2, p. 16]. Toks atvirumas leidžia visapusiškiau pažinti ugdymo realybę, vadinasi, ją tobuliau konstruoti, kurti ir valdyti.

Atsinaujina socialinių mokslų, iš jų ir ugdymo mokslo, metodologijos. Tai būtinas procesas, kurį sukėlė marksizmo galas, atsiradęs skeptiškas požiūris „į ankstesnį mokslinio pažinimo absoliutizavimą ir mokslo, kaip visuomenės ir žmogaus tyrimo metodo, visagalybę“ [23, p. 12]. Siekiant geriau pažinti ugdymo realybę, atsiveria platesnis mokslinio tyrimo metodų laukas. Tačiau būtina pasirinkti tinkamus mokslinio ugdymo tyrinėjimo metodus (ugdymo mokslo metodai yra daugiau ar mažiau susiję ir su moksliškumo arba kitamoksliškumo problema).

Jau nuo XVIII a. sprendžiama viena iš svarbiausių socialinių ir humanitarinių mokslų metodologinio natūralizmo problema: turi šie mokslai savo specifinius metodus, skirtingai nuo gamtos mokslų naudojamų metodų, ar ne palietė ir ugdymo mokslą. Dabar jau nekelia abejonių, kad edukologija turi savus, t. y. specifinius ugdymo tikrovės tyrimo metodus. Juos ir jų metodologiją išsamiai yra aptarę B. Bitinas, G. Merkys, K. Kardelis. Tačiau vis dar problemiška lieka kita: kiekybinių metodų taikymas ugdymo moksle yra labiau tradicinis, primitinas, o į kokybinius metodus gamtamokslininkai vis dar žiūri gana kritiškai, – jie laikomi subjektyviais, taigi ir „nemoksliškais“. Priežastis ta, kad dauguma mokslininkų, norėdami atrasti „geriausią“ pedagogiką ar pačius „efektyviausius“ tyrimo metodus, tam tikra prasme tapo tradicinio, t. y. gamtos, mokslo sekėjais. Socialiniai mokslai, pradiniu savo raidos etapu neišvengiamai paveikti tuo metu dominavusio gamtamokslinių tyrimų objektyvizmo, skubėjo pasinaudoti pastarųjų vyravusių mokslinio darbo principų ir procedūrų arsenalu: labiau apibrėžtomis, taigi ir patikimomis meto-

dologinėmis sistemomis, operuoti patikimesnėmis statistikos duomenų apdorojimo metodikomis.

Tokios socialinių mokslų savybės, sukuriančios „moksliško“ tyrimo vaizdinį, be abejo, yra priimtinos tikslųjų mokslų bendruomenės mentalitetui. Tačiau ar šis vaizdinys iš tikrųjų visada atitinka realybę, ypač kai kalbama apie ugdymo mokslą?

Ugdymo mokslui, skirtingai nuo gamtos mokslų, būdinga savita pažinimo metodologija ir tyrimo metodika. Pažinimo idealas, kurį apibrėžia metodo sąvoka, yra taip sąmoningai eiti pažinimo keliu, kad visada būtų įmanoma sekti paskui. Metodas (gr. *methodos* – tyrinėjimas) dabartiniu supratimu reiškia *sistemą veiksmų, būdų tikslui pasiekti* [10, p. 116]. Aišku, kad ugdymo mokslui metodinių veiksmų sistema yra gana problemiška. Problemiškumas kyla dėl paties objekto fenomeno – nepastovaus, nuolat kintamo.

Nagrinėjant žmogaus arba žmonių grupės ugdymą, išryškėja dvi kategorijos ugdymo objektą liečiančių sąvokų – gamtamokslinė ir filosofinė žmogaus samprata. Gamtamokslinė žmogaus samprata siekia vien sujungti stebimus ir matuojamus duomenis. Ji iš pat pradžių yra nusistačiusi nekreipti dėmesio į tokius dalykus – būtis ir esmė, neatsakyti į tokius klausimus: yra dvasia ar tik medžiaga? Mat tokie klausimai, anot jų, neįeina į mokslo sritį. Filosofinė žmogaus samprata, atvirkščiai, yra ontologinė. Ji nevisiškai patikrinama pojūčių patirties, nors turi savų kriterijų ir įrodymų: siekia pažinti esmę, nors ji yra nematoma ir nepačiuopiama, t. y. filosofinę būtybės esmę, kurią vadiname žmogumi.

Aišku, kad gamtamokslinė žmogaus samprata gali teikti neabejotinai vertingų žinių apie ugdymo priemones ir metodus, ji gali būti vienas iš ugdymo mokslo pagrindų. Ugdydami pirmiausia turime žinoti, kas yra žmogus, kokia žmogaus

prigimtis ir jo esmėje glūdinti vertybių skalė. Tad *visapusiška žmogaus samprata, kuria turi remtis ugdymo mokslas, tegali būti gamtamokslinės ir filosofinės žmogaus sampratų sąjunga.*

Fundamentalius pasikeitimus dabar išgyvena ne tik edukologija, bet ir dauguma tradicinių mokslų: kvestionuojami jų objektai, metodai, tyrimo rezultatų reikšmingumas. Todėl ir nuo R. Dekarto laikų sprendžiamą objekto ir subjekto santykio problemą siūloma nagrinėti kitaip: mintis turi būti nukreipta ne tik į objektą, bet ir į mąstymą apie tą objektą [14, p. 13]; tai įsimanymas į pasaulį ir fenomenus, ypatingos žiūros būdas ir atvirumo pasauliui būseną [22, p. 151]. Keičiantis požiūriams į pasaulį, pagrindiniu pažinimo siekiu tampa ir visumos, kaip pasaulio daiktų, ir procesų pagrindinių egzistavimo sąlygų, suvokimas. Nutiesiamas kelias į holistinius mokslų metodus. Šie pokyčiai skatina kitaip pažvelgti ir į ugdymo mokslą, kitaip traktuoti ir eksperimento, kaip „metodo karaliaus“, vaidmenį socialiniuose moksluose. Nors eksperimentas vis dar tebėra vienas iš svarbiausių šių mokslų metodų, tačiau „būtina patikslinti, kada ir koku mastu yra prasmingas, o kada ir kur jis visiškai netinka, koku mastu ir kur link socialinė būtis ir socialinių tyrimų praktika modifikuoja eksperimentą – kilmės požiūriu grynai gamtamokslinį metodą“ [17, p. 14].

Turint omenyje, kad tam tikros srities metodologija įsiterpia tarp filosofijos ir konkretaus mokslo, tarp bendrų principų ir jų taikymo konkrečioje disciplinoje, šiandienėje ugdymo mokslo metodologijoje akcentuojami ne tik pozityvistiniai, bet ir „etnometodologijos, fenomenologijos, hermeneutikos, rekonstrukcionizmo, psichoanalizės, kultūros studijų, aplinkos tyrimo, dalyvio stebėjimo tarp kitų dalyvių metodų skirsniai“ [4, p. 3]. Skirtingi požiūriai į socialinę realybę yra grindžiami ir skirtingomis metodologinėmis tyrimų nuostatomis: „ob-

jektivistų metodologija remiasi realybės abstrakcija per matematinius modelius ir kiekybinę analizę, o subjektyvistams būdinga realybės reprezentacija per žmogaus kuriamus teorinius tos realybės modelius“ [13, p. 7]. Taigi metodinis monizmas jau neturėtų būti būdingas šių dienų ugdymo mokslui. Statistinė analizė gali atskleisti dorovinio elgesio struktūrą, moralinių normų socialinį sąlygotumą ir pan., tačiau vien toks supratimas nepadės individui būti dorovingam, siekti aukštų idealų ir kt. Tiktai šitaip galima suprasti ugdymo esmę, pagrindinius dėsnius. Tai būtina sąlyga, kad būtų užtikrinta kokybiška švietimo ir ugdymo mokslo raida.

## Išvados

1. Šiandienei bendrajai mokslo politikai vis dar turi įtakos XX a. Vakarų akademinėje vi-

suomenėje vyravusi scientistinė ideologija. Ši nuostata tiesiogiai susijusi su ugdymo mokslo raidos galimybėmis Lietuvoje.

2. Ugdymo mokslinių tyrimų paradigmu atsiradimo, formavimosi ir plėtotės istorija atskleidžia ugdymo tikrovės pažinimo klausimų nagrinėjimo pobūdį ir skirtingą ugdymo mokslo interpretavimą.

3. Taikant bendruosius mokslškumo kriterijus, paneigiami ugdymo mokslui primetami kaltinimai. Ugdymo mokslas, turėdamas sava-rankišką tyrimo dalyką, savo objektą, konkrečius mokslinius metodus, funkcionuoja visu pajėgumu ir sėkmingai vykdo savo funkcijas – struktūrinę ir genetinę.

4. Pradedant suartėti gamtamoksliniam ir humanistiniam požiūriams į pasaulį, ugdymo mokslui atsiveria plačios perspektyvos derinti gamtos ir filosofijos mokslų metodus.

## LITERATŪRA

1. Beck R. H. A social history of education. New York, 1965.
2. Bitinas B. Apie edukologijos mokslo objektą // Socialiniai mokslai. Edukologija. 1996, Nr. 1.
3. Dagtė I. Mokslinė disciplina kaip elementari mokslo audinio ląstelė // Socialiniai mokslai. Sociologija. 1996, Nr. 3, p. 7–9.
4. Denzin N. K. and Lincoln Y. S. Handbook of qualitative research. London, 1994.
5. Hahn H. J. Education and Society in Germany. United Kingdom, 1998.
6. Humanitarinių ir socialinių mokslų vertinimo kriterijai // Kultūros barai. 1999, Nr. 2, p. 11–14.
7. Humanitariniai ir socialiniai mokslai: krizė ar pakilimo pradžia? // Kultūros barai. 2003, Nr. 5, p. 2–7.
8. Iš aklos gynybos į plėtotės būvį // Mokslo Lietuva. 2003, Nr. 21, p. 1–2, 9.
9. Jovaiša L. Ugdymo mokslas ir praktika. Vilnius, 2001.
10. Jovaiša L. Pedagogikos terminai. Kaunas, 1993.
11. Jucevičienė P. Ugdymo mokslo raida nuo pedagogikos iki šiuolaikinės edukologijos. Kaunas, 1997.
12. Kantas I. Apie pedagogiką. Kaunas, 1990.
13. Kardelis K. Edukologinių tyrimų metodologijos aspektai socialinės realybės pažinimo kontekste // Socialiniai mokslai. Edukologija. 1997, Nr. 3, p. 7–11.
14. Laskienė S. Apie ribą tarp metafizikos ir mokslo // Problemos. 1996, Nr. 49, p. 13.
15. Malmquit E, Grundin H. J. Research in Europe today and tomorrow. Europe, 2000.
16. Mayer F. A history of educational thought. USA, 1960.
17. Merkys G. Eksperimentas socialiniuose ir elgsenos moksluose: metodologinės kontroversijos // Filosofija. Sociologija. 1996.
18. Nekrašas E. Humanitarinių ir socialinių mokslų specifika // Kultūros barai. 1999, Nr. 1, p. 6–8.
19. Rubavičius V. „Mokslškumas“, „Objektyvumas“ ir scientistinė ideologija // Kultūros barai. 1999, Nr. 10, p. 13–18.

20. Samalavičius A. Mokslas, tyrimai ir akademiniai mitai // Kultūros barai. 1999, Nr. 11, p. 5–13.
21. Standish P. Why we should not speak of an educational science? // Philosophy and education. Kluwer academic publishers. 1995, vol. 6, p. 143–157.
22. Šliogeris A. Transcendencijos tykla: pamatiniai filosofijos klausimai. Vilnius, 1996.
23. Štromas A. Ideologija, politika ir postkomunistinis pasaulis // Kultūros barai. 2000, Nr. 2, p. 9–13.
24. Švietimo gairės (Lietuvos švietimo plėtotės strateginės nuostatos, 2003–2012 metai, projektas).
25. Taimo Iisalo. The science of education in Finland 1928–1918. Helsinki, 1979.
26. Thorndyke E. L. Educational Psychology. New York, 1903.

## THE DEVELOPMENTAL TENDENCY IN EDUCATIONAL RESEARCH

**Sigita Montvilaitė**

### Summary

Determining the present status and perspective of science it is important to take into consideration its evolution. The article reveals the developmental tendencies of educational science and the problem is highlighted within the frame of origin, formation and historic development of scientific research paradigms. The attention is paid to the present general policy of science, which is directly connected with development possibilities of science of education in Lithuania. In order to show the

roots of this problem, this article maintains the influence of a classical paradigm of research. In order to deny the forced incriminations to the science of education, the general criteria of scientific character are presented in this present article. The following truth is justified that the science of education, having its independent subject of investigation, its own object and particular scientific method functions in its full capacity and executes all functions meeting the science.

*Įteikta 2004 10 06*

*Priimta 2004 11 10*