



LIETUVOS



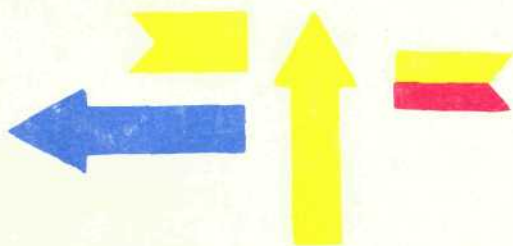
ŠVIETIMO



REFORMOS



GAIRĖS



Lietuvos kultūros ir švietimo ministerija
Pedagogikos institutas

LIETUVOS

ŠVIETIMO

REFORMOS

GAIRĖS



VILNIUS 1993

37. 014.3 (474.5)
Moksliniai konsultantai M.Lukšienė,
Ž.Jackūnas,
R.Žibaitis

Recenzavo Vytautas J.Černius, filosofijos m. daktaras,
Vytauto Didžiojo universiteto
Pedagogikos centro direktorius,
Temple universiteto (JAV) Švietimo koledžo
profesorius

LIETUVOS ŠVIETIMO REFORMOS GAIRĖS

Sudarytojas P.Dereškevičius
Redaktorė A.Galdikienė

Pasirašyta spaudai 1993 05 04. SL 319. Tir. 5000 egz. 21,3 apsk. 1. l.
Užsakymas 631. Valstybinis leidybos centras, Laisvės pr. 60,
2019 Vilnius. Spausdino įmonė "Spauda", Laisvės pr. 60, 2019 Vilnius.
Kaina sutartinė

Li 366 Lietuvos švietimo reformos gairės: Str. rinkinys / Lietuvos
kultūros ir švietimo m-ja. Pedagogikos inst.; Sudaryt. P.Dereškevičius
V., Valst. leidybos centras, 1993. – p.: iliustr.

Leidinyje autorių kolektyvas aptaria naujas Lietuvos švietimo koncepcijos
svarbiausias teorines nuostatas ir jų įgyvendinimo kelius. Atskleidžiami bendrieji
švietimo reformos metodologijos klausimai, struktūrinių švietimo sistemos pokyčių
metmenys, reformuotos mokyklos ugdymo turinio paieškos ir projektai bei ugdymo
proceso organizavimo klausimai.

UDK 37.01(474.5)

© Sudarymas, Dereškevičius P., 1993
© Dail. Nekrošius A., 1993

PRATARMĖ

Leidinio idėja gimė teoriniame ir praktiniame švietimo reformos darbe. O jis vyksta jau penkti metai. Nueiti pirmieji du etapai: sukurtos švietimo sistemos struktūros, ugdymo turinio koncepcijos, priimti pagrindiniai teisiniai aktai, sudaryta atitinkama valdymo sistema. Trečiąjį reformos etapą pradedame dabar su permanentinio švietimo koncepcija, kuri, pratęsdama tautinės mokyklos pagrindines idėjas, apima visų žmogaus amžiaus tarpsnių formalųjį ir neformalųjį švietimą (naujoji papildyta koncepcija spausdinama leidinio pabaigoje), ir su reformos įgyvendinimo programos tęsinium (pirmoji sudaryta 1991 m.), numatančiu darbo perspektyvas ligi pat reformos pabaigos.

Mūsų gyvenamas istorinis laikotarpis reikalauja švietimu ne tik atstatyti, kas tautos prarasta, bet ir sudaryti visas sąlygas žmogui pasiekti naują laiką atitinkantį išsilavinimą ir išsiugdyti atitinkamus gebėjimus bei doringus pagrindus, kad pajėgtume tapti ne tik lygiateisiu, bet ir lygiaverčiu Europos tautų nariu, nes akylesnieji pas mus besilankantys svečiai, taip pat mūsiškiai, svečiuodamiesi svetur, pastebi žmonių santykių skirtumą čia ir ten. O tai visų pirma ugdymo problema. Šalia kitų ji verčia peržiūrėti, ar mūsų mokykla ligi šiol ejo geru keliu, pagalvoti, ar juo eidama gali vesti jaunąją kartą į demokratinius santykius, toleranciją, darbštumą, sąžiningumą ir teisingumą.

Knygos tikslas – atskleisti reformos kryptį, jos sudėtingumą, pažadinti skaitytoją pamąstyti ir kūrybiškai įsijungti į darbą. Leidinį sudaro keturios dalys: 1) bendrieji švietimo reformos metodologiniai klausimai; 2) struktūrinių švietimo sistemos pokyčių metmenys; 3) ugdymo turinys reformuotoje mokykloje; 4) ugdymo proceso organizavimo klausimai. Dalys ir atskiri skyreliai, deja, nesudaro vientisos, išsamios visumos, neapima visų reformos sričių. Tam reikėtų ne vieno teorinio bei praktinio pobūdžio veikalo.

Šiuo atveju – tai palyginti skubotas atsiliepimas į būtinybės padiktuotas problemas.

Reforma, tiksliau švietimo raida, naujomis politinėmis, ekonominėmis, socialinėmis, taigi ir kultūrinėmis sąlygomis, yra nuolatinis vyksmas, kartais intensyvesnis, kartais lėtesnis. Norint pasiekti gerų rezultatų, reikia, kad tame tapsme dalyvautų ne tik mokytojai praktikai su teoretikais, bet ir kitų kultūros sričių specialistai bei šiaip visuomenė. Nuo jos pedagoginės kultūros lygio, nuo jos švietimo tikslų bei uždavinių supratimo bei pritirimo jiems labai daug kas priklauso. Taigi ir norėtūsi, kad šis leidinys, kad ir anaipol ne vientisas skyrių lygiais, klausimų nagrinėjimo išsamumu, padėtų arčiau ir giliau pažinti bei suprasti švietime vykstančias permainas ir jų tikslus, paskatintų konstruktyviai prisidėti savo žiniomis, patirtimi ir apmąstymais. Galvų ir rankų šiame dideliame ir sudėtingame darbe labai trūksta. Ir juo švietimas plačiau sieks apimti, juo jų daugiau reikės. Visi leidinio autoriai arba yra pačiu savo darbu įsipareigoję reformai, arba talkina jai iš šalies. Malonu tarp jų matyti ir prof. V.J.Černių iš užjūrio, kurio mintys yra artimos mūsų reformos kryptčiai, prisidėjusį prie šio leidinio vertingomis pastabomis.

M.LUKŠIENĖ

I.

BENDRIEJI ŠVIETIMO REFORMOS METODOLOGIJOS KLAUSIMAI

LIETUVOS ŠVIETIMO PLĖTOTĖ EUROPOS EDUKACINIŲ NUOSTATŲ KONTEKSTE

Atkūrus valstybingumą, iškilo reikalas iš esmės pertvarkyti Lietuvos politinį, socialinį, ekonominį bei kultūrinį gyvenimą vadovaujantis nuostata, kad naujajį Respublikos istorinės raidos etapą turi ženklinti kryptingos valstybės ir visuomenės pastangos grįsti tautos kelią į ateitį savosiomis valstybingumo ir kultūros tradicijomis, laiduojančiomis mūsų tautinį, kultūrinį tapatumą ir tęstinumą. Tame kelyje reikia atsikratyti sovietinės kultūros įtakos, atsiverti gyvam ir vaisingam dialogui su humanistines vertybes akumulavusia Vakarų Europos kultūra. Tokia linkme kryptinas tautos ir valstybės veikimas, kūrybinis darbas, kurio vienas svarbiausių dabarties barų yra radikali, visaapimanti švietimo pertvarka. Šio nusiteikimo kupinas buvo jau pirmasis Lietuvos švietimo reformos aktas – dar 1988 metų pabaigoje paskelbta tautinės mokyklos koncepcija (1).

Švietimas yra savita kultūros sritis, glaudžiai susijusi su kitomis sociokultūrinio gyvenimo sritimis: politika, ekonomika, mokslu, menu, dorove, religija, filosofija. Patirdamas įvairiapusių kitų kultūros dėmenų poveikį, švietimas savo ruožtu gali daryti ir daro didelę įtaką visai krašto raidai. Neatsitiktinai daugelyje šalių į švietimą žiūrima kaip į itin svarbią valstybės gyvenimo sritį, pagrindinį tautos prioritetą. Galima, matyt, tvirtinti, kad XX a. antrosios pusės visuomeninė sąmonė yra jautri švietimo problemoms, kad tolydžio stiprėja vertybinės nuostatos, įkūnijančios edukacinę šalių orientaciją.

Švietimo plėtotę paprastai sąlygoja tiek vidiniai raidos veiksniai, tiek kitų sociokultūrinio gyvenimo sričių interesai. Abi veiksmų grupės lemia ir Lietuvos švietimo reformą.

1.

Vidiniai švietimo plėtotės veiksniai

Kokie vidiniai veiksniai diktuoja mūsų švietimo pertvarkos būtinybę?

Paveldėtos spragos Pirmiausia, žinoma, tie švietimo bruožai, kurie, vertinant juos Lietuvos demokratinio švietimo tradicijų, šiuolaikinių Europos ir pasaulio pedagogikos pasiekimų kontekste, yra suvokiami kaip esminės eg-

zistuojančios švietimo sistemos spragos. Nekelia abejonių, pavyzdžiui, kad prašyte prašosi tikslinami švietimo tikslai ir uždaviniai, kurių samprata ligi šiol nėra atsikračiusi sovietinės ugdymo filosofijos bei pedagogikos nuostatų. Asmenybė kol kas daugiausia suvokiama kaip ugdomosios veiklos objektas, pasyviai akumuliuojantis pedagoginio poveikio padarinius. Svarbiausias pedagoginio proceso tikslas tebesiejamas su pasiryžimu formuoti asmenybę, perėmusią valstybės aprobuotą sociokultūrinę visuomeninę patirtį – politinę, pedagoginę, mokslinę, darbinę ir t.t. Tokia **sociokultūrinio determinizmu paženklinta orientacija** vertė sovietinę mokyklą daugiausia dėmesio skirti mokslo žinių perteikimui, elementarių darbinės veiklos įgūdžių įgijimui bei valstybės globojamos ideologijos nuostatų įteigimui. Šią ugdymo kryptį stiprino ir materialistinės visuomenės bei asmenybės samprata, absoliutinanti ekonominių, gamybinių veiksmų reikšmę.

Vienpusiškasis, scientistinis ugdymo turinio pobūdis

Aptartos ugdymo filosofijos nuostatos daugiausia lėmė ir ugdymo turinio pobūdį. Sovietinė mokykla ypač vertino mokslo žinias, laikė jas esminiu asmenybės ugdymo veiksmu. Kitos kultūros šakos – dorovinė, politinė, religinė, teisinė, filosofinė ir, iš dalies, meninė kultūra – atsidūrė ugdymo

turinio paribyje arba išvis buvo ignoruojamas. Vadinasi, nesiremta į visuminį (holistinį) kultūros kontekstą, nuslysta į kultūrinio partikuliarizavimo vėžes. Suprantama, kad toks turinys nesiekė ir nepajėgė ugdyti visapusišką, visas savo galias harmoningai plėtojančią asmenybę. Ypač skurdžias galimybes vien tik į mokslą, teorinį pažinimą, fundamentines žinias orientuotas ugdymo turinys teikė asmens vertybių sistemos, emocinės kultūros, dvasios ugdymui. Vadovaujantis scientistine **ugdymo turinio samprata** buvo sumokslinamos estetinio ciklo disciplinos, siejant jų dėstymo tikslus pirmiausia su teorijos ir istorijos žinių perteikimu, gnoseologistine ar sociologistine dvasia interpretuojant meno paskirtį. Pagaliau, tokia

linkme ugdymo procesą kreipė įsivyravusi pažiūra į žmogaus dvasinį gyvenimą, kuris daugiausia buvo tapatinamas su pažintiniais procesais, su išorinės tikrovės atspindžiu individo sąmonėje.

Atotrūkis nuo praktikos

Visa tai iš esmės pakirto ugdymo turinio socialinį ir kultūrinį prasmingumą, lėmė mokyklos atotrūkį nuo praktikos, nuo moksleivių sociokultūrinės patirties, interesų, būdingų atitinkamam amžiaus tarpsniui, silpnino mokymosi motyvus.

Mokykla tapo inertiška institucija, bemaž nereaguojančia nei į atskiro individo poreikius, nei į sociokultūrinio gyvenimo pokyčius. Akivaizdu, kad tokia mokyklos būklė šiandien gali būti vertinama tik kaip krizinė.

Unifikacija

Ligšiolinė švietimo sistema, ypač sovietinė, stokojo to, kas sąlygiškai gali būti įvardijama kaip įvairovės kultūra. Mokykla

buvo unifikauta, programos, vadovėliai visiems bendri ir vienodi, mokymo ir mokymosi metodai iš esmės tie patys. Jie neteikė žmogui pasirinkimo galimybių, neatvėrė durų alternatyvioms, kompensacinėms ugdymo formoms.

Kaltos atmetimas

Griežtos reglamentacijos sąlygomis susiformavusi mokykla neišsiugdė ir to, kas dabar neretai vadinama kitimo kultūra.

Mokykla, švietimas apskritai nesiekė nuolatinio struktūrų, turinio, metodų atsinaujinimo, netapo lanksčia, savireguliuojančia sistema, jautriai atliepiančia besikeičiančias politinio, ekonominio, socialinio bei kultūrinio gyvenimo sąlygas.

Išvardintų švietimo trūkumų sąrašą nesunku papildyti neigiamomis ugdymo sistemos ypatybėmis, tokiomis kaip perdėtas centralizmas, vietinės iniciatyvos ignoravimas, visuotinė ideologinė ir pedagoginė kontrolė, priešiškus švietimo įstaigų savarankiškumui, autonomijai, savivaldai.

Pažymėtina, kad nemaža nurodytų Lietuvos švietimo sistemos trūkumų nėra sietini vien su sovietinio laikotarpio socialinėmis bei kultūrinėmis sąlygomis. Programų perkrovimas faktine medžiaga, ugdymo turinio scientistinė, teorinė, akademinė pakraipa, išblėšęs ryšys su praktika, moksleivių patirtimi ir interesais, nepakankamas mokyklos įsitraukimas į vietinės bendruomenės gyvenimą, vangus požiūris į būtinybę atsinaujinti – šie ir kiti bruožai nuolatos linksniojami mūsų amžiaus antrosios pusės Vakarų šalių švietimo sistemos vertinimuose. Pedagoginėje sąmonėje įsitvirtinęs neigiamas požiūris į šiuos bruožus yra vienas veiksnių, paskatinsiu švietimo reformų bangą, ženklinančią daugelio Vakarų Europos šalių švietimo raidą pastaraisiais metais.

2. Sociokultūriniai švietimo plėtotės veiksniai

Lietuvos švietimo plėtotės kryptys daug kuo priklauso ir nuo atsivėrusių krašto sociokultūrinės raidos perspektyvų. Jų sampratą turėtų lemti kritinis sovietinės Lietuvos politinio, socialinio, ekonominio bei kultūrinio gyvenimo apmąstymas, visuomenės ir valstybės siekimas vadovautis demokratinėms visuomenėms būdingu raidos modeliu, blaivus žvilgsnis į dabartinę Lietuvos sociokultūrinę situaciją bei realistiškas požiūris į vidinius bei tarptautinius veiksnius, turėsiančius esminę reikšmę ateityje.

Brėždami spėjamas Lietuvos politinės raidos gaires, įsivaizduojame jos visuomenę laisvą, demokratiškai besitvarkančią, kultūringą, darniai sugyvenančią su kaimyninėmis šalimis, Europos tautomis, visa pasauline bendrija. Lietuva turi perimti, stiprinti ir kūrybiškai plėtoti demokratines Europos politinio gyvenimo tradicijas, tvirtinti valstybinę nepriklausomybę, puoselėti krašto vidinį stabilumą. Atsižvelgiant į istorinę Lietuvos praeitį bei dabartinę jos etninę sudėtį, ugdytinas lietuvių tautinis atsparumas ir solidarumas, sykiu puoselėjant visų Lietuvoje gyvenančių tautų kultūrinį savitumą ir taikaus sugyvenimo tradicijas.

Vadovaudamiesi Vakarų kultūrai būdinga humanizmo tradicija, iškeliančia žmogų kaip absoliučią vertybę, privalėtume orientuotis į visuomenę, kurios gyvenimą ir raidą lemtų ne perdėm išplėstas, galingas valstybės valdžios aparatas, o laisvi, sąmoningi, iniciatyvūs, savarankiški ir atsakingi piliečiai. Jie naudotųsi visomis politinėmis, socialinėmis bei kultūrinėmis teisėmis ir laisvėmis, plėtotų ekonominės, socialinės, kultūrinės autonomijos ir savivaldos pagrindus, atsakingai ir kompetentingai atliktų demokratinės visuomenės piliečiams būdingas pareigas. Todėl itin svarbu rūpestingai ugdyti politinę, teisinę, pilietinę, apskritai, Lietuvos žmonių kultūrą.

Simpatizuojant demokratinės visuomenės idealams, socialinė Lietuvos raida sietina su dinamiškos, mobilios, prisitaikančios, atviros pokyčiams visuomenės kūrimo perspektyva. Joje neturėtų tarpti perdėm išsikerojusios hierarchijos struktūros, atskirų visuomenės sluoksnių, grupių ar individų interesų konfliktai. Visuomenė laiduotų kiekvienam asmeniui vienodas socialinės bei profesinės karjeros galimybes, palyginti dažnus socialinės padėties pokyčius, pro-

Politinės raidos gairės **Politinės raidos gairės**
Socialinės politikos tikslai **Socialinės politikos tikslai**

Simpatizuojant demokratinės visuomenės idealams, socialinė Lietuvos raida sietina su dinamiškos, mobilios, prisitaikančios, atviros pokyčiams visuomenės kūrimo perspektyva. Joje neturėtų tarpti perdėm išsikerojusios hierarchijos struktūros, atskirų visuomenės sluoksnių, grupių ar individų interesų konfliktai. Visuomenė laiduotų kiekvienam asmeniui vienodas socialinės bei profesinės karjeros galimybes, palyginti dažnus socialinės padėties pokyčius, pro-

fesinį labilumą. Krašto raidos neturėtų lemti vien tik ūkio, gamybos plėtotės interesai, nors, suprantama, materialinės gerovės siekimas, deramų gyvenimo sąlygų sukūrimas visiems visuomenės nariams visada išliks vienas esmingiausių krašto plėtotės akstinių. Prisimindami šiandieninę Vakarų šalių patirtį, turėtume atsižvelgti į tai, kad „...tokie faktoriai, kaip kultūra ir tradicija, stilius, aptarnavimo kokybė, kultūrinis gyvenimas, simboliai, gyvenimo kokybė, klasinė sąranga ir aplinkos kokybė tampa kaskart vis svarbesniais veiksniais, lemiančiais atitinkamos vietovės ekonominę likimą...“ (2, 9).

Socialinė politika turi sudaryti deramas gyvenimo sąlygas, socialinio bei profesinio kilimo galimybes nepalankioje sociokultūriniu požiūriu padėtyje esančioms gyventojų grupėms (kaimo žmonėms, tautinėms mažumoms, asmenims, turintiems psichinio bei fizinio vystymosi trūkumų, kareiviams, kaliniams ir kt., užkirsti kelią galimoms nelygybėms, diskriminacijos apraiškoms. Skatintina asmeninė iniciatyva, pliuralistiniai gyvenimo būdo pradai, prasmingos konkurencijos daigai įvairiose socialinio bei kultūrinio gyvenimo srityse.

Ekonominio vystymosi perspektyvos

Ekonominės raidos perspektyvas Lietuvos visuomenė sieja su privatinės nuosavybės įtvirtinimu, laisvos rinkos plėtote, privačios iniciatyvos bei konkurencijos principų įsivyravimu. Manytina, kad dėl savo ge-

ografinės padėties Lietuva galėtų tapti vienu iš tarpininkų tarp Vokietijos ir Rytų jų ekonominio, mokslinio bei kultūrinio bendradarbiavimo srityse. Todėl plėtotinas Lietuvos potencialas tarptautinio bendradarbiavimo, komunikacijos bei informacijos srityse, turtintina jos patirtis prekybos, bankininkystės, aptarnavimo ir paslaugų sferose, kurtina šioms veiklos sritims būtina infrastruktūra.

Gamybos srityje perspektyvia laikytina vadinamoji intelektualiosios gamybos kryptis. Ją diktuoja riboti vietinių žaliavų resursai bei palyginti aukšto išsilavinimo bei profesinės kompetencijos darbuotojai, kurių nemaža parengia Lietuvos mokyklos (aukštosios, aukštesniosios, profesinės). Prioritetiškai plėtotinas mūsų kraštui tradicinis žemės ūkis ir įvairios jo produkcijos perdirbimo pramonės šakos. Kur kas didesnio nei iki šiol dėmesio nusipelno jūrų prekyba ir žvejyba.

Itin reikšmingi uždaviniai iškyla kultūros plėtotės srityje. Neatidėliojant reikia tvirtinti pamatus tų mūsų kultūros sričių, kurios buvo itin giliai pažeistos sovietinio gyvenimo metais – dorovės, religijos, politinės ir teisinės kultūros, buitės, darbo kultūros. Rūpestingos globos ir gaivinimo prašosi mūsų etninė kultūra. Kultūrinę Lietuvos raidą turėtų lemti pastangos harmoningai plėtoti visas kultūros sritis, vengti neperspektyvių, kultūrinių

redukcionizmu paženklintų tendencijų, pavyzdžiui, vienpusiško ekonomizmo, technokratizmo, scientizmo ar konfesionalizmo.

Kultūros plėtotės linkmės

Lietuvos kultūros plėtotę sąlygos stiprėjantys saitai su kitų tautų kultūros procesais. Jos raidą turėtų lemti atvirumas įvairioms kultūros tradicijoms, gebėjimas nepa-

kliūti išimtinėn vienos kurios nors tradicijos, tarkim, slaviškosios, germaniškosios ar amerikoniškosios, įtakon. Kultūros plėtotę turėtų ženklinti tradicijos ir inovacijos, etninių ir bendrųjų kultūros pradų sąveika: Universalumo siektina ir derinant krikščioniškai Europos kultūrai būdingas religinę-etinę (metafizinę) ir racionalumo tradicijas. Pirmoji skatina dvasinį gėrį, tobulėjimą, transcendentines vertybes, amžinuosius humanizmo idealus, antroji – moksliniu, techniniu genialumu, minties kriticismu laiduoja civilizacijos pažangą. Tik harmoninga, holistinė orientacija, išreikšta įvairių kultūros sričių ir pradų plėtote, gali padėti perimti, išsaugoti ir vaisingai plėtoti tradicines Europos kultūros vertybes, kurios, anot M.Shennan, aprėpia religinę patirtį, racionalų miosleivių mąstymą, rafinuotas politines ideologijas, meninės kūrybos srovių ir formų įvairovę, liberalius individualizmo principus, socialinę-ekonominę kapitalizmo filosofiją, kalbinės komunikacijos gebėjimus, ir, pastaruoju metu, rūpinimąsi globaline aplinka (3,83).

Aptariant Lietuvos sociokultūrinės raidos perspektyvas, reikia atsižvelgti ir į tuos veiksnius, kurie yra susiję su mūsų krašto tarptautiniais ryšiais, su bendrosiomis Europos bei pasaulio, apskritai, vystymosi tendencijomis. Nekelia abejonių, kad Lietuvai pamažu tampant integralia daugiakalbė, daugiakultūrinė ir daugiatautė Europos bendrijos dalimi, privalu išplėtoti harmoningam sambūviui būtiną lingvistinio, kultūrinio bei politinio bendravimo ir bendradarbiavimo kultūrą. Europos šalyse intensyviai besiplėtojanti informacinė technologija ir gamyba neišvengiamai veiks ir Lietuvos techninio bei gamybinio gyvenimo raidą. Respublikai, kaip ir daugeliui Europos šalių, reikia spręsti ekologijos, plintančios nar-komanijos, AIDS ir kitas globalinio pobūdžio problemas. Lietuvos švietimo sistema turi akumuliuoti ir pateikti jaunajai kartai žinias ir vertybes, giliai ir išsamiai atspindinčias Europos regiono geografijos, istorijos, kultūros savitus bruožus.

3. Pagrindinės švietimo plėtotės kryptys užsienyje ir Lietuvoje

Apžvelgti vidiniai Lietuvos švietimo plėtotės veiksniai bei prognozuojamos krašto sociokultūrinės raidos perspektyvos yra glaudžiai susijusios su šiuolaikinio pasaulio demokratinių visuomenių puoselėjamosiomis vertybėmis, idealais, nacionalinės raidos kryptimis. Paprastai jos esti panašios, bendros, būdingos daugeliui šalių ir lemia jų švietimo sistemų plėtotės tendencijų, švietimo reformų, edukacinių orientacijų bendrus bruožus. Jomis daugiausia aiškintini ir principiniai Lietuvos švietimo plėtotės panašumai, ryškėjantys mūsų švietimo reformos gaires suvokiant šiuolaikinių pasaulio, ypač Europos šalių, edukacinių nuostatų, švietimo raidos tendencijų kontekste. Antra vertus, Lietuvos švietimo reforma, lygiai kaip ir kitų šalių švietimo reformos, turi savitų bruožų, kuriuos sąlygoja Lietuvos kultūros ir švietimo tradicijos, krašto sociokultūrinė situacija, iškilę Respublikos politinio, socialinio, ekonominio ir kultūrinio vystymo uždaviniai. Todėl, matyt, logiška galvoti, kad „...Europoje bus sukurta ne kažkokia „tarptautinė švietimo sistema“, o įvairialyčiai skirtingų regioninių ir nacionalinių sistemų modeliai, kuriuose bus nesunku išžvelgti integracines tendencijas“ (4,5).

3.1. Švietimo sistemos tikslai

Vadovaujantis šiuolaikinėje pedagoginėje sąmonėje vis labiau įsitvirtinančiomis humanistinės psichologijos bei pedagogikos nuostatomis, pagrindinis Lietuvos švietimo sistemos tikslas sietinas su siekimu laiduoti kuo visapusiškesnę žmogaus fizinių, psichinių ir dvasinių galių plėtotę, sudaryti sąlygas atsiskleisti jo individualybei, pažadinti norą tobulėti, ugdyti savo asmenybę, atsivadusią gimtajai kultūrai ir bendražmogiškosioms vertybėms. Šis, galėtume pasakyti, personalinis švietimo funkcijos aspektas yra neatsiejamas nuo kitos savo pusės – socialinės, t.y. nuo priedermės „...ugdyti pilietiškumą, asmens teisių ir pareigų šeimai, tautai, visuomenei ir Lietuvos valstybei sampratą bei poreikį dalyvauti Respublikos kultūriname, visuomeniniame, ekonominiame ir politiniame gyvenime“ (5). Pažymėtina, kad asmenybės puoselėjimas, kaip svarbiausias švietimo tikslas, glaudžiai jį siejant su sociokultūriniais uždaviniais, iškeliamas daugelio demokratinių šalių švietimo dokumentuose, teoriniuose pedagogikos dar-

buose. Antai, 1990 metų pabaigoje priimto „Bendrojo Ispanijos švietimo sistemos įstatymo“ pirmajame punkte nurodomi tokie švietimo tikslai:

„ a) Visapusiška moksleivio asmenybės plėtotė.

b) Supažindinimas su pagrindinėmis teisėmis ir laisvėmis, kuriomis naudojamosi tolerantiškai ir laisvai vadovaujantis demokratinio sambūvio principais.

c) Intelektu galių ir darbo įgūdžių, mokslo, technikos žinių bei humanistinio, istorinio ir estetinio išsilavinimo įgijimas.

d) Pasirengimas profesinei veiklai.

e) Ugdymas, padedantis suvokti lingvistinę ir kultūrinę Ispanijos įvairovę.

f) Parengimas aktyviam įsijungimui į socialinį ir kultūrinį gyvenimą.

g) Taika, bendradarbiavimas ir solidarumas tarp skirtingų šalių sričių“.

(6,20)

Humanistinė bei demokratinė švietimo tikslų samprata, laikanti, kad svarbiausia švietimo misija yra plėtoti asmenybės galias, parengti žmogų gyvenimui visuomenėje sparčiai kintančiomis sociokultūrinėmis sąlygomis, diktuoja esminius šiuolaikinių edukacinių sistemų struktūros, turinio, metodo bei valdymo pokyčius.

3.2. Struktūriniai pokyčiai

**Tęstinio
(permanentinio)
švietimo sistemos
kūrimas**

Struktūriniai švietimo sistemų pertvarkos žingsniai šiandien siejami su fundamentaliu dabarties pedagoginiu idealu – permanentinio švietimo sistemos, įgalinančios žmogų bet kuriuo metu pratęsti lavinimąsi, mokyti visą gyvenimą, sukūrimu. Tuo tiks-

lu siekiama ugdymo perimamumo tarp atskirų švietimo grandžių ar pakopų, organiškų visų švietimo sistemos dalių dermės. Permanentinio švietimo idėjų kontekste ryškėja nuoseklus švietimo sistemos pastangos atsiskyti maksimalistinių užmojų perteikti moksleiviams kuo daugiau greitai, deja, senstančių žinių ir susitelkti ties kur kas prasmingesne užduotimi – maksimaliai lavinti žmogaus fizines, psichines ir dvasines galias, ugdyti proto kritiškumą ir savarankiškumą, puoselėti informacinius įgūdžius, stiprinti nusiteikimą nuolatos tobulintis, papildyti, atnaujinti turimą informacijos bagažą.

Įgyvendinant nenutrūkstamo lavinimosi idėją, daugelyje šalių sukurtos išplėtotos suaugusiųjų formalus ir neformalus švietimo sistemos, kurių finansavimui skiriamos valstybės lėšos kartais viršija lėšas tradicinėms nuoseklus švietimo sistemoms finansuoti. Todėl visiškai suprantama, kad per-

manentinio lavinimo sistemos kūrimas laikytinas neatidėliotinu Lietuvos švietimo reformos uždaviniu. Jį sprendžiant didės švietimo įstaigų įvairovė, bus kuriamos trūkstamo tipo įstaigos, pavyzdžiui, gamybinio pobūdžio mokyklos asmenims, anksti iškritusiems iš nuoseklaus švietimo sistemos.

Švietimo sistemos diferenciacija

Struktūrinius švietimo sistemų pokyčius skatina ir šiuolaikinės pedagogikos visuotiniai palaikoma švietimo diferencijavimo idėja. Jos įgyvendinimas padeda siekti vieno reikšmingiausių humanistinės, demo-

kratinės pedagogikos tikslų – kurti lanksčią, asmenybės skirtumus, nevienodus mokslievių polinkius, gabumus, interesus bei konkrečią šalies, regiono ar vietinės bendruomenės sociokultūrinę situaciją, tradicijas atliepiančią švietimo įstaigų sistemą. Geras tokio diferencijavimo pavyzdys yra mokymo profiliavimas aukštesnėje vidurinės mokyklos pakopoje. 1991 metais San-Marine įvykusiame kolokvijume bendrojo vidurinio lavinimo klausimais buvo pažymėta, kad bemaž visose šalyse, kurių atstovai dalyvavo kolokvijumo darbe, įvestas profiliuotas mokymas aukštesniosiose mokyklos klasėse (7,6).

Lietuvos švietimo sistema taip pat yra įsukta į struktūrinių pokyčių vėpetą. Šalia valstybinių įvairios paskirties ir lygio švietimo įstaigų kuriasi nevalstybinės įstaigos. Didėja kiekvienai švietimo grandžiai priklausančių įstaigų įvairovė. Įvairesnės tampa ikimokyklinio ugdymo įstaigos, plečiasi specialaus mokymo funkcijas atliekančių institucijų spektras. Pradėtas diegti diferencijuotos bei profiliuotos vidurinės bendrojo lavinimo mokyklos modelis, atkuriamos įvairaus profilio gimnazijos. Kur kas labiau diferencijuota tapo profesinio mokymo sistema, dabar aprėpanti kelių lygių mokyklas. Ateityje turi iš esmės keistis profesinių ir aukštesniųjų mokyklų profilis, gausėti mokyklų, rengiančių dirbančiuosius komercijos, aptarnavimo, paslaugų sferoms bei individualiai ūkinei veiklai, ūkininkavimui kaime. Esama poslinkių ir aukštojo mokslo sistemoje – pakitusius valstybinio gyvenimo poreikius tenkins tokios naujos aukštosios mokyklos kaip Policijos akademija ir Krašto apsaugos akademija. Perimama Europos modelį atitinkanti studijų tvarka bei akademinis laipsnių sistema.

3.3. Ugdymo turinys

Naujas asmenybinis bei sociokultūrinis švietimo tikslų įprasminimas verčia peržiūrėti ugdymo turinį ir procesą. Ugdymo turinys turi laiduoti įvairiapusę asmens galių sklaidą ir remtis visuminiu, holistiniu kultūros kontekstu. Holistinis požiūris į asmenybę, kultūrą, visuomenę bei pasaulį sąlygoja sparčiai besiformuojančią holistinę ugdymo sampratą (8), kurios nuostatomis iš dalies remiamasi ir įgyvendinant Lietuvos švietimo reformą.

Ugdymo turinio humanitarizacija

Atsižvelgiant į visapusiškos asmenybės ugdymo idealą bei būtinumą įveikti sovietiniais metais įsimitusių scientizuoto ugdymo pakraipą, plečiamos Lietuvos mokyklos humanitarinės galimybės, t.y. didinamas humanistines vertybes pateikiančių kultūros sričių – dorovės, religijos, kalbų, meninės bei politinės kultūros, filosofijos – vaidmuo asmenybės ugdymui. Turinio pertvarka turi padėti ypač išskirti vertybinių nuostatų bei įgūdžių ugdymo svarbą, nutraukti tradiciją, kuri besąlygiškai teikia pirmenybę žinių apie tam tikrą gamtos ar kultūros sritį perteikimui. Todėl būtina kruopščiai pergalvoti kiekvieno mokomojo dalyko tikslus, atsižvelgiant į šiuolaikiškai suvokiamas asmenybės puoselėjimo galimybes, sociokultūrinę vieno ar kito dalyko dėstymo prasmę apskritai. Pavyzdžiui, estetinio ciklo disciplinų pastangos turėtų būti sutelktos į svarbiausią dalyką – humanistinės vertybių sistemos, jausmų kultūros, prasmingų sociokultūrinių nuostatų ugdymą, o ne apsiriboti, kaip neretai atsitikdavo ligi šiol, tik gausių meno bei literatūros teorijos ir istorijos žinių perteikimu. Pagrindinis gimtosios bei užsienio kalbų mokymosi tikslas sietinas, visų pirma, su žmogaus komunikacinių gebėjimų plėtojimu, sklاندus, rišlaus, taisyklingo kalbėjimo įgūdžių ugdymu, atitinkamos šalies kultūros, civilizacijos pažinimu, o ne vien tik su kalbos struktūrą atspindinčių gramatikos žinių iškalimu. Neatsitiktinai visi šiuolaikiniai kalbos pedagogikos teoriniai šaltiniai, įvairios nacionalinės bei tarptautinės organizacijos, tarp jų, pavyzdžiui, ir Europos taryba, rekomenduoja vadinamąjį komunikacinį kalbų mokymosi metodą, kaip labiausiai atitinkantį šiandieninę kalbų mokymosi sampratą (9,7). Visuomenės mokslų, istorijos dėstymas turi padėti moksleiviams, studentams išsiugdyti šiuolaikinę pilietinę kultūrą, skatinti, kad demokratinio gyvenimo būdo vertybės, normos ir principai taptų asmens savastimi, puoselėti kritinį visuomeninio bei politinio gyvenimo procesų suvokimą, istorinio mąstymo įgūdžius. Šia linkme pedagogus kreipia visos modernios socialinių studijų programos (10; 11). Be to, atkreiptinas dėmesys į tai, kad pilietinis moksleivių ugdymas glaudžiai siejamas su religiniu ir ypač doriniu ugdymu, kuriam šiuolaikinėje mokykloje teikiamas prioritetas.

Universaliosios sociokultūrinės programos

Siekiant, kad ugdymo turinys betarpiškiau atlieptų praktinius visuomenės poreikius, labiau puoselėtų moksleivio socialinę patirtį ir įgūdžius, atitiktų jo interesus, kai kuriose šalyse ugdymo turinys papildomas universaliosiomis (nedalykinėmis) sociokultūrinėmis programomis, kurios persmelkia visą formalų bei neformalų švietimą. Prancūzija yra įdiegusi šešias universaliąsias programas (vartojimas, vystymasis, sveikata, informaci-

nės kultūros ugdymas, gamtos apsauga ir paveldas, saugumas), Anglija – penkias (sveikatos ugdymas, gamtos apsauga, pilietinis ugdymas, ugdymas karjerai ir profesinis orientavimas, ekonominio ir gamybinio išprusimo įgijimas), Australija – devynias (aborigenų kultūra, Australijos studijos, aplinkos apsauga, lyčių lygybė, informacinė technologija, kalbos kultūra, daugiakultūrinis ugdymas, specialūs ugdymo poreikiai, darbinis ugdymas).

Lietuvoje, atsižvelgiant į aktualius krašto sociokultūrinės raidos poreikius, sukurtos šešios universaliosios programos: lietuvių kalbos ugdymo, dorovinio ugdymo, etninės kultūros, sveikatos ugdymo, ekologinio ugdymo ir piliečio ugdymo (12). Numatoma parengti dar dvi: darbinio (technologinio) ugdymo bei estetinio ugdymo programas.

Bendrojo ir profesinio lavinimo santykiš

Kalbant apie ugdymo turinio kitimo tendencijas šiuolaikinėje Europoje, negalima apeiti bendrojo lavinimo ir profesinio mokymo santykių klausimo. Tai – sudėtinga, iki šiol gyvai diskutuojama problema.

Daugumas šalių siekia didinti profesinio mokymo sistemos prestižą, padaryti ją jaunimui patrauklia švietimo sritimi, nors pripažįstama, kad nelengva to pasiekti. Šiaip ar taip, bemaž neabejojama, kad bendrojo lavinimo turinys turi būti glaudžiai siejamas su profesiniu rengimu, o šis – su bendruoju lavinimu. Kur kas plačiau nei anksčiau bendrojo lavinimo mokyklų auklėtiniai supažindinami su socialinėmis, ekonominėmis, teisinėmis darbo pasaulio problemomis, rinkos veikimo principais, šiuolaikinės technologijos ir gamybos kultūros pagrindais. Daug dėmesio skiriama profesiniam moksleivių informavimui, konsultavimui bei orientavimui, kompiuterinio raštingumo puoselėjimui. Kartais net teigiama, jog geras užsienio kalbų mokėjimas ir kompiuterinis gyventojų raštingumas tampa labai svarbiu bet kurios šalies pažangos veiksnium. Todėl reformuojant ugdymo programą siekiama nenuskriausti matematikos, perteikti gamtos mokslų pagrindus.

Rengiant reformuotas mokyklos programas Lietuvoje, taip pat atsižvelgiama į minėtas ugdymo turinio tendencijas. Respublikos orientacija į intelektualiąją gamybą verčia ir ateityje deramą vietą skirti matematikai, gamtamokslinėms žinioms, informatikai. Moksleiviams turi būti sudaryta galimybė susipažinti su naujausiais ekonominio gyvenimo principais, verslo kultūra, išsiugdyti dorai, kultūringai verslininkystei būtinas vertybines nuostatas.

Apskritai, ugdymo turinio pokyčius, techninio ir profesinio lavinimo vietą šiuolaikinėse Europos ir pasaulio išsivysčiusių šalių švietimo sistemoje daugiausia lemia siekimas išugdyti žmogaus jėgas ir įgūdžius, įgalinančius jį optimaliai, greitai prisitaikyti prie kintančių asmeninio ir visuo-

meninio gyvenimo sąlygų. Šia linkme plėtojant švietimą „... ribos tarp bendrojo ir profesinio lavinimo dažnai pasidaro išblukusios (...) Tokie bendrojo žmogaus pasirengimo bruožai, kaip užsienio kalbų mokėjimas, gebėjimas trumpai ir aiškiai perteikti savo mintis, išgirsti ir vertinti pašnekovo argumentus, gebėjimas dalį suvokti visumos kontekste ir pan., įgyja konkrečiose darbininkiškos profesijose vis didesnę reikšmę“ (13,17). Tai skatina plėtoti bendruosius, daug abriaunius, lanksčius žmogaus gebėjimus ir įgūdžius, kurie praverčia jam ne viename kokiam siaurame darbo bare, o bent keliose daugiau ar mažiau susijusiose profesinės veiklos srityse ir sudaro galimybę, esant reikalui, nesunkiai pakeisti profesinės veiklos pobūdį. Turint galvoje šią aplinkybę, kartais kalbama net apie savotišką despecializacijos, grįžimo prie bendrojo lavinimo pagrindų tendenciją šiuolaikiniam profesiniam mokymui (14, 109, 115). Manoma, kad postindustriinei visuomenei bus būdingas „... daugialypius įgūdžius išsiugdęs (multiskilled) darbininkas, plačiai ir giliai susipažinęs su gamtos mokslais, humanitariniais mokslais, visuomene, įgijęs siaurą specializaciją vienoje srityje bei gebėjimą dirbti kartu su kitais specialistais bendro reikalo labui“ (15,18). Todėl jau dabar vengiama pernelyg ankstyvo moksleivių profesinio rengimo (paprastai jo pradžią nukeliant po privalomojo mokymosi laikotarpio), siekiama suteikti moksleiviams gana gilius teorinius bendrojo ir profesinio išsilavinimo pagrindus, kurie yra, palyginti, pastovūs ir svarbūs plačiai profesijų grupei (16,152).

Ugdymas demokratijai. Europos dimensija švietimo turinyje

Europos pedagogikos teorijoje ir praktikoje pastaraisiais dešimtmečiais labai daug dėmesio skiriama mokymui demokratijos bei Europos šalių kultūrai pažinti. Siekiama, kad švietimas stiprintų Europos tautų sąjungos sambūvį, savitarpio supratimą, gebėjimą

įveikti išankstinį nusistatymą, prietarus, ugdyti gebėjimą interesų įvairovėje įžvelgti bendruosius Europos interesus. Raginama siekti atvirumo įvairioms kultūrinėms tradicijoms, kartu išsaugant kiekvienos šalies kultūrinę identitetą, ugdyti polinkį ieškoti kompromisų, įgalinančių suderinti skirtingus siekius. Švietimas turįs padėti ginti ir išsaugoti taiką, laisvę, demokratiją, žmogaus teises, teisingumą ir ekonominę saugumą, Europos ir pasaulio ekologinę pusiausvyrą. Tuo tikslu mokykla turi išsamiai supažindinti moksleivius su geografine Europos padėtimi: jos gamtinėmis, socialinėmis bei ekonominėmis ypatybėmis, su Europos politine ir socialine struktūra, istoriniais veiksniais, lėmusiais dabartinį jos pavidalą, ypač jos teisinę mintį, valstybės sampratą ir laisvės idėją. Ugdymo turinys turi atspindėti esminius Europos kultūros bruožus, jos istorinės raidos kelią, Europos lingvistinę, kultūrinę įvairovę, ugdyti nusiteikimą kolektyviai

spřesti Europai iškylančius ekonominius, ekologinius, socialinius ir politinius uždavinius (9,6).

Globalinė perspektyva

Kita vertus, šiuolaikinė pedagogika ne-rekomenduoja apriboti ugdymo turinį vien tam tikros šalies ar regiono (sakykime, Europos) sociokultūrinę patirtį atspindinčia

medžiaga. Gilėjantys įvairiapusiai ryšiai tarp pasaulio šalių verčia kaskart vis daugiau vietos skirti vadinamajam globaliniam, internacionaliniam švietimui. Daug kur į ugdymo turinį įtraukiama medžiaga, padedanti moksleiviams suvokti globalines šiandienos problemas – ekologines, demografines, energetines, maisto išteklių stokos, skurdo, bado, šalių vystymosi, nusikalstamumo, narkomanijos, AIDS, sveiko gyvenimo būdo ugdymo ir kt. Pavyzdžiui, Norvegijos planas, kuriuo siekiama suteikti tarptautinę perspektyvą privalomojo mokymo turiniui, numato puoselėti moksleivių kalbinę kompetenciją, ugdyti gilią pasaulio kultūrinių tradicijų įvairovės pajautą, pagarbą ir toleranciją, ekologinę kultūrą, stiprinti savo šalies istorijos ir geografijos pažinimą šiuolaikinio pasaulio kontekste (17).

Globalinio ugdymo tendenciją šiuolaikinėje pedagogikoje dažnai papilddo priešinga kryptis – siekimas į ugdymo turinį įtraukti vietos geografijos, istorijos, kultūrinių tradicijų savitumą perteikiančią medžiagą. Šitokia orientacija ypač būdinga šalims, kur mokymas grindžiamas pačių mokyklų parengtomis ugdymo programomis.

Naujai rengiamos Lietuvos mokyklos programos taip pat sieks įkūnyti lokalinę, nacionalinę, regioninę ir globalinę perspektyvas, t.y. atspindėti atskirų vietovių, etninių regionų, tautinių mažumų, visos Lietuvos, kaimyninių šalių, ypač Baltijos regiono, Europos ir pasaulio geografiją, gamtinę aplinką, sociokultūrinio gyvenimo patirtį ir problemas. Tuo būdu bus laiduojamas Lietuvos švietimo atvirumas kitoms kultūrinėms, lingvistinėms tradicijoms, integralus raidos pobūdis, išvengta galimos pagundos atsiduoti išimtinai tik vienam kuriam nors kultūros regionui (sakykim, Vakarų Europos) ar kalbai (pavyzdžiui, anglų).

Diferenciacija

Įgyvendinant ugdymo humanizavimo nuostatą, holistinės švietimo sampratos principus, šiuolaikėse švietimo sistemose itin daug reikšmės teikiama ugdymo turinio

diferencijavimo ir integracijos klausimams. Ugdymo diferenciacija realizuojama įvairiais keliais. Gali būti: a) pertvarkomas atskirų dalykų programų turinys, siekiant jį pritaikyti mokymosi kryptčiai (profilui); b) įvedamos kai kurių dalykų dviejų lygių – pagrindinio ir sustiprinto – mokymo programos ir egzaminai; c) teikiamos pasirenkamosios ir fakultatyvinės disciplinos; d) sudaroma galimybė rinktis patinkamą vadovėlį iš kelių aprobuotų

vadovėlių. Visos šios galimybės ras savo vietą ir reformuotoje Lietuvos mokykloje.

Diegiant diferencijuoto mokymo principus, būtinas tam tikras atsargumas. Labai svarbu, kad diferencijavimas neatvertų durų elitinėms, diskriminacinėms apraiškoms, netaptų vienu iš veiksnių, padedančių regeneruoti socialinės nelygybės santykiais saistomas visuomenines struktūras. Diferencijavimo projektai turi būti gerai subalansuoti. Priešingu atveju diferencijavimu gali būti pažeidžiami bendrojo ar profesinio lavinimo pagrindai, moksleiviai pastatyti prieš būtinybę pernelyg anksti rinktis specializuotą mokymosi kryptį, užkertamas kelias pereiti iš vieno profilio į kitą, keisti pasirinktą programos lygį ar tęsti mokslą ne tokioje mokykloje, kokią diktuoja, sakysime, atitinkamo profilio gimnazijos arba bendrojo lavinimo mokyklos baigimas.

Integracija

Ugdymo turinio integracija siekiama laiduoti glaudžias ugdymo turinio sąsajas su sociokultūrinio gyvenimo kontekstu (socio-

kultūrinis integracijos aspektas); vidinį atskiro mokomojo dalyko turinio vieningumą bei sistemiskumą; tarpdalykinius ryšius, padedančius išryškinti konceptualinį kelių ar, optimaliu atveju, visų mokomųjų disciplinų vieningumą. Tarpdalykinė integracija įgalina ugdyti visuminę tikrovės ar atskirų jos sričių sampratą, stiprinti mąstymo galias, plėtoti sisteminio, kontekstinio reiškinų suvokimo įgūdžius.

Tarpdalykinė ugdymo turinio integracija suprantama įvairiai. Neretai ji suvokiama kaip: a) artimų turinio požiūriu disciplinų glaudus suderinimas ar net sintezė; b) probleminė integracija (kelių mokomųjų dalykų medžiagos panaudojimas pasirinktai temai ar problemai išnagrinėti); c) metodų integracija; d) konceptualinė integracija, išryškinanti bendrus dviejų ar daugiau disciplinų konceptualiuosius pagrindus (18,15).

Įgyvendinant Lietuvos mokyklų ugdymo turinio tarpdalykinės integracijos siekius, daugiausia dėmesio skiriama pirmajam ir paskutiniam integracijos būdams.¹

Pirmąja prasme suprantamos integracijos principai diegiami ikimokykliniame ugdyme. Šitokia kai kurių disciplinų integracija rekomenduotina pradinėje mokykloje, taip pat V klaseje. Kai kurie dalykai gali būti integruojami ir aukštesnėse vidurinės mokyklos klasėse, kur vyrauja sisteminis atskirų dalykų mokymas.

Konceptualinį tarpdalykinės integracijos lygmenį (principą) siekiama realizuoti per visą ugdymo procesą – nuo darželio iki universiteto – žings-

1 Išsamiau apie tai žr. Ž.Jackūno straipsnyje „Ugdymo integracijos metmenys“.

nis po žingsnio einant nuo paprastų prie sudėtingų bendrųjų konceptuali- nių ryšių, atspindinčių universaliuosius pasaulio vienovės pagrindus.

Išplėsta šių pastabų apimtis neleidžia paliesti daugelio kitų šiuolaikinių Europos pasaulinių ugdymo turinio ir proceso, švietimo valdymo ir kitų tendencijų. Galima tik trumpai pastebėti, kad švietimo valdymo srityje iš- koma centralizacijos ir decentralizacijos pradų dermės, dažnai pasisakant už vietinės valdžios įstaigų, tėvų, vietinės bendruomenės, mokytojų ir moksleivių koordinuotas pastangas kartu spręsti aktualius mokyklos gyve- nimo, mokymo turinio, programų rengimo, kultūrinės veiklos klausimus.

4. Vietoje išvadų

Apibendrinant išsakyta mintis, norėtusi pabrėžti pagrindines mūsų švietimo plėtotės kryptis, prioritetus ir spręstinus uždavinius. Tolesnėje re- formos eigoje būtina:

1. Nustatyti tolimesnėje švietimo raidoje formalaus, neformalaus ir in- formalaus švietimo sistemų reikšmę. Rekomenduotina stiprinti neforma- laus, ir ypač informalaus, švietimo įtaką, koordinuoti šių švietimo sferų galimybes ir paslaugas. Parengti jų plėtotės mokslinius, metodinius, eko- nominius, teisinius, valdymo ir organizacinius pagrindus.

2. Intensyviai plėtoti suaugusiųjų švietimo, permanentinio mokymo sis- temas. Jos yra mažai tepakitusios bei itin socialinių sovietinio laikotarpio deformacijų pažeistos.

3. Parengti ir įgyvendinti socialinės pedagogikos, šeimos profesinio in- formavimo, konsultavimo ir orientavimo plėtotės programas.

4. Numatyti etninės kultūros, tautinių mažumų, kaimyninių ir regiono šalių kultūros ir švietimo turinyje reikšmę ir sąveiką ypač mokant kalbų, is- torijos. Numatyti romaniškosios, anglosaksiškosios, germaniškosios ir sla- viškosios kultūrų tradicijų ugdymo turinyje vietą.

5. Aptarti krikščioniškajai kultūrai būdingų etninės-konfesinės ir racio- nališios Vakarų kultūros tradicijų ugdymo turinyje reikšmę ir sąveiką.

6. Atsižvelgiant į kitų šalių patirtį, Respublikos sociokultūrinę situaciją ir jos raidos perspektyvas, taip pat švietimo sistemos būklę, spręsti bendro- jo lavinimo ir profesinio techninio mokymo ugdymo turinyje reikšmės ir sąveikos problemas tobulinant ir bendrąjį lavinimą, ir profesinį mokymą.

7. Atnaujinti ugdymo turinį, atsižvelgiant į čia aptartas šiuolaikines Eu- ropos ir pasaulio ugdymo turinio kitimo tendencijas. Siekti, kad kiekybiniu bei kokybiniu požiūriais Lietuvos švietimo sistema artėtų prie Europos švietimo sistemos.

8. Visų tipų ir lygių formalaus bei neformalaus švietimo įstaigose įgy- vendinti ugdymo diferenciacijos (individualizavimo, mokymosi programų lygio diferenciacijos, profiliavimo) ir integravimo principus.

9. Įvertinti švietimo sistemos padėtį, jos struktūrą bei švietimo refor- mos projektus, garantuojant žmogaus teises ir laisves, užkirsti kelią elitinių tendencijų raiškai ir, jei yra, pašalinti antidemokratinis, segregacinius pradus.

10. Siekti, kad mokymo kokybė, galimybės ir sąlygos, kuriomis mokosi nepalankioje sociokultūrinio požiūriu padėtyje esančios gyventojų grupės (kaimo gyventojų, nacionalinių mažumų, kai kurių specialaus režimo mo- kymo įstaigų, kalinių, asmenų, turinčių psichinio bei fizinio vystymosi trū- kumų), būtų gerinamos ir pamažu artėtų prie miesto mokyklų sąlygų.

11. Švietimo sistemos planavimą, valdymą, organizavimą, ekonomiką, ugdymo turinį glaudžiai sieti su ekonomikos ir darbo (rinkos, darbo jėgos plėtojimo) interesais, plėsti švietimo mecenavimą, finansavimą iš įvairių šaltinių.

12. Stiprinti visuomenės savivaldos (vietinės valdžios, tėvų, vietos bend- ruomenės, mokytojų ir moksleivių) įtaką sprendžiant ugdymo, mokyklos gyvenimo ir kultūrinės veiklos tobulinimo klausimus.

13. Pertvarkyti pedagogų rengimą, kvalifikacijos tobulinimą, atsižvel- giant į švietimo reformos nuostatas bei šiuolaikinę Europos ir kitų pasau- lio šalių patirtį pedagogų rengimo srityje.

Literatūra

1. Lietuvos vidurinio bendrojo lavinimo mokyklos koncepcija. Tarybinis mokytojas, 1988.12.09.

2. J e n s e n - B u t l e r Ch. Planning education in a European context. Aarhus, 1992.

3. S h e n n a n M. Teaching about Europe. N.Y.-London, 1991.

4. L i k e t T.M.E. Educational development in the European community towards 1992 in relation to trends in other countries in and outside Europe. Glasgow, 1991.

5. Lietuvos Respublikos švietimo įstatymas // Informacinis biuletenis. 1991. Nr. 3.

6. General law of Spanish educational system. Madrid, 1991.

7. Colloquy of directors of educational research institutions, San-Marino 10-13 Septem- ber 1991. Final report of the general rapporteur Ms. Francine Dugast. Strasbourg, 11 October 1991.

8. M i l l e r R. Holism and meaning. Foundations for a coherent holistic theory // Holistic education review. Vol. 4. 1991. Nr. 3.

9. Resolution de la Conference permanente des Ministres européens de l'Éducation sur la dimension européenne de l'éducation: pratique de l'enseignement et contenu des progra- mes. - Education. Newsletter. Faits nouveaux. 1991. Nr. 5 (Conseil de l'Europe).

10. History-social science framework. Sacramento, 1988.

11. Social studies. Global studies: Tentative syllabus. – New York: The University of the State of New York, 1987.

12. Universaliosios ugdymo programos. V., 1992.

13. Повышение уровня образования в Германии. Bildung und Wissenschaft, 1991, № 1 (Rusų k.).

14. J. - P. J a l l a d e. Recent trends in vocational education and training: an overview // European journal of education. Vol. 24. 1989. Nr. 2.

15. Trends and development of technical and vocational education // Paris, 1990.

16. The White Paper for the reform of educational system // Ministerio de Education y Ciencia. Madrid, 1990.

17. Plan for promoting the international perspective in primary and lower secondary education // Ministry of education, Research and Church affairs. Oslo, 1991.

18. Interdisciplinarity in general education: A study by Louis d'Hainaut following an International symposium on interdisciplinarity in general education held at UNESCO; Headquarters from 1 to 5 July, 1985. Paris, 1986.

© Jackūnas Ž., 1993

M. LUKŠIENĖ

PEDAGOGIKA IR KULTŪRA

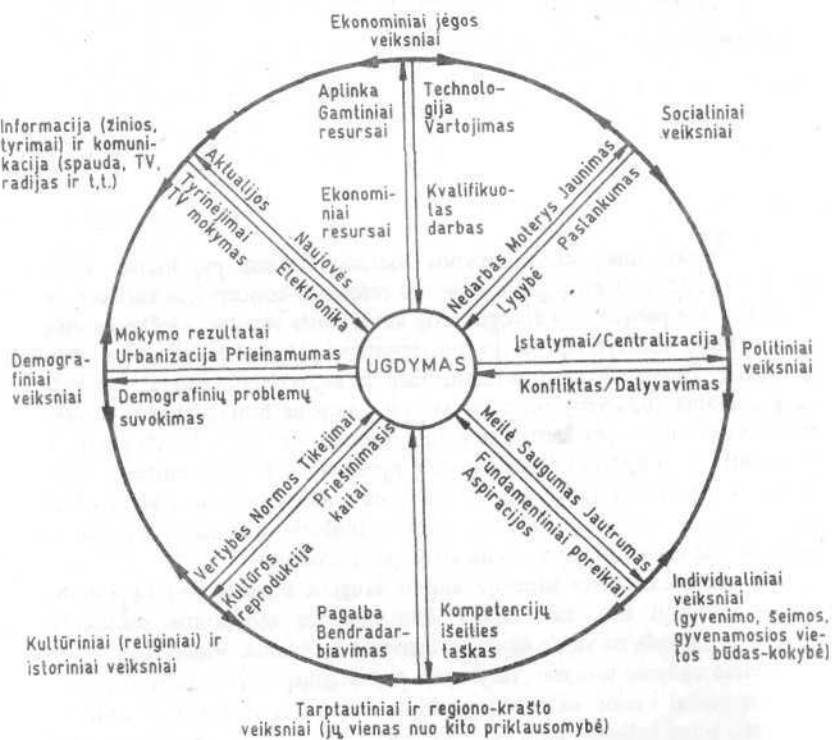
Visos mūsų reformuojamos švietimo sistemos pagrindas – žmogus ir jo kultūra. Ir pirmajame švietimo reformos koncepcijos variante, ir paskutiniame pabrėžiama žmogus kaip aukščiausia vertybė ir ieškoma visų galimų būdų sudaryti sąlygas jo individualybei skleisti kultūros vertybių kontekste. Žmogus ir kultūra imami kaip du neatskiriami sandai: per kultūrą siekiama sudaryti optimalias sąlygas žmogaus brandai bei realizavimuisi, savo ruožtu per žmogų siekiama tautos ir žmonijos kultūrą tęsti ir puoselėti. Taigi ugdymo objektas neišvengiamai yra žmogus kultūros kontekste. Neįmanoma ugdyti žmogų izoliuotai, neatsižvelgiant į konkrečius tautos bei jos kultūros poreikius. Švietimo funkcijos yra itin sudėtingos ir liečia bemaž visas žmogaus veiklos sritis (žr. 1 schemą).

Šiandieninė Lietuvos situacija, kaip ir daugelio buvusių sovietų respublikų, nenormali tuo, kad turime komunistinės santvarkos suniokotą žmogų. Iš čia kyla ne viena nauja pedagoginė problema. Viena iš jų – kultūros vieta ugdymo procese. Tarybinėje pedagogikoje kultūrai buvo skiriama itin mažai vietos kaip pedagoginiam veiksniai ir kartu uždaviniui. Paprastai buvo kalbama apie žmogaus socializacijos problemą, pabrėžiant visų pirma socialinę sferą įsijungiant jaunam žmogui į visuomenę. Šiuo metu nesiribojama socializacijos procesu, o kalbama, kad kiekvienam reikia subręsti ir įsijungti į sociokultūrinę erdvę, kur iškyla ne tik socialiniai, bet ir kultūriniai veiksniai bei poreikiai – kai kur vartojamas inkultūrizacijos terminas. Tai negali nekeisti ligi šiol pas mus vispatavusios tarybinės pedagogikos teorijos krypties, jos tikslų ir uždavinių apibrėžimo. Atitinkamai turi keistis ir kai kurios pedagoginės praktikos pozicijos.

Pedagogika įsipareigoja žmogui ir kartu konkrečiai kultūrai. Lietuvos švietimo reforma kelia vieną iš pagrindinių savo uždavinių „brandinti as-

1 schema

Sąveikos tarp ugdymo ir visuomenėje veikiančių veiksnių dinamika



tinę bei kultūrinę savimonę ir nuostatą, kad jis yra ne tik gimtosios kultūros vartotojas, bet ir jos kūrėjas, atsakingas už jos raidą bei etnokultūrinio identiteto išsaugojimą". Taigi pedagogika, pati būdama svarbi kultūros sritis, yra betarpiškai įsipareigojusi per žmogų ir pačiai kultūrai.

Pedagogikos mokslas glaudžiai susijęs su psichologija (ši posūkių reforma siekia radikaliai atlikti) ir su kultūrologija, apimančia žmogaus moralinės, socialinės, mokslinės, estetinės, ekonominės-technologinės veiklos sritis ne pabiras, kaip ligi šiol darė tarybinė pedagogika, o kaip tam tikrą struktūrinę visumą.

Norint suvokti pedagogikos ir kultūros santykius, kurie reiškiasi ir per žmogų, ir per autonomines kultūros formas, būtina stabtelėti ties šiais klausimais: kultūros samprata, žmogaus ir kultūros bei tautos santykiai, kultūrų įvairovė ir jų kaita, žmogus ir kultūra kaip pedagoginė problema.

Kultūros sampratos. Kultūros apibrėžimų daug. Vieniems kultūros esmę sudaro vieni jos bruožai, kitiems kiti, dažnai nepaneigiant vieniems kitų. – Tai kultūrologijos tyrinėjimų objektas. Visi neabejotinai išveda ribą tarp gamtos (natūros) ir kultūros kaip žmogaus kūrybos sritis. Tai būtų pats plačiausias kultūros apibūdinimas. Daugelis mąstytojų tuo nesitenkina.

Dauguma pabrėžia ne pačius žmogaus kūrybos gaminius – daiktus, o į juos įdėtą žmogaus dvasios – jo žmoniškumo – dalį, tam tikrą jo kaip subjekto kūrybinį atspindį daiktuose, – jo dvasios raišką. Kiti laiko žmogaus elgsenos, bendravimo (papročių), tikėjimo, kūrybos būdus, – trumpai tariant dvasinį ir materialinį jo gyvenimo būdą (gyvenseną). Ir čia akcentai pasiskirsto: vieni ribojasi apčiuopiamais, empiriniais gyvenimo tyrinėjimais ir jais paremtomis išvadomis, antrieji gyvenimo akcentuoja dvasinį – vertybinį kaip esminį žmogaus ir kultūros požymį. Savo ruožtu vieni sustoja ties žmogumi, kurio esminį bruožą ir sudaro dvasingumas, kiti per žmogaus esmę eina į Dievybę, kaip sąlygojančią tą dvasingumą. Treti pateikia neutralų vertybiniu požiūriu kultūros apibrėžimą, laikydami ją gebėjimu kurti simbolius pačia plačiausiaja prasme – kalbą, meną, raštą, tikėjimą ir kt., o pačią kultūrą kaip ženklų bei simbolių struktūrinę visumą.

Skirtingi du požiūriai į kultūros procesą: pabrėžiantis kaitą – evoliuciją tobulėjimo linkme ir atitinkamai skiriantis kultūros išsivystymo istorines pakopas; ir telkiantis dėmesį į psichologinę žmogaus pusę ir todėl keliantis kultūros kaip ir žmogaus unikalumo, nepakartojamumo raišką, taigi ir kiekvienai kultūrai būdingus mąstymo, jutimo, veiklos modelius. Su tuo požiūriu glaudžiai siejamas asmenybės vertinimas istorijos procese, taip pat atsisakymas nuo kurios nors kultūros ar civilizacijos pervertinimo (nuo, pvz., europocentrizmo) ar nuvertinimo, kiekvienai pripažįstant kaip ir individui savitus bruožus ir vertybes.

Kiekvienas kultūros apibrėžimas, iškeliantis esminių jos bruožų tam tikrą kompleksą, atveria vis kiek kitokią to sudėtingo žmogaus veiklos reiškinio, koks yra kultūra, aspektą.

Iš lietuvių kultūrologų pateikiamų apibrėžimų suminėsime čia tik keletą.

Vydūnas visų pirma kaip esminį kultūros bruožą iškelia dvasingumą: „kultūra yra žmoniškumo prado įsigalėjimas mums žinomame pasaulyje”.¹

... „žmogaus veikimas, vis tiek ką jis padarytų, pagrinde siekia didesnės žmoniškumo reikšmės gyvenimui. Kultūros kūrime žmoniškumo veiksnys nori būti didybe pasaulyje, tarsi visai sąmoningai stengtųsi jam suteikti žmoniškumo pažymį” /požymį/².

S.Šalkauskis kultūrą apibrėžia taip: „(subjektyvia prasme) kultūra yra sąmoninga žmogaus veikmė kokiam nors prigimtajam objektui tikslu apipavidalinti jį lytimi, atitinkančią aukštesnei idėjai. Objektivia gi prasme kultūra yra pasiekta šituo veikimu išdava arba jos padaras”.³ Kiek detaliau šią mintį kitu kampu autorius nusako taip: „Visuma kultūrinių nusiteikimų ir kultūrinio veikimo atskirame asmenyje sudaro individualinę kultūrą. Užtat visuma kultūrinių nusiteikimų ir kultūrinio veikimo visuomenėje sudaro visuomeninę kultūrą”.⁴

A.Maceina artimas savo mokytojui S.Šalkauskiui, tačiau jo akcentai pasiskirsto kiek kitaip. Laikydamasis, kaip jis pats nusako, sintetinės kultūros sampratos (tarp gamtos – objekto ir dvasios – subjekto), jis kultūrą apibrėžia „kaip žmogiškąją kūrybą”⁵, kuri apima tris momentus: gamtos apipavidalinimą, dvasios objektyvumą ir vertybių realizavimą.⁶

A.J.Greimas, vienas iš pasaulinių semiotikos kūrėjų, apie kultūrą kalba ne vienoje vietoje. Pateiksime keletą jo minčių šiuo klausimu. Pirmiausia aiškiai ir lakoniškai Greimas apibūdina dvi mokslo sritis, „...gamtos mokslai studijuoja tai, kas yra, o žmogaus mokslai studijuoja tai, ką esantieji daiktai reiškia”.⁷ Toliau: „...žmogaus mokslai (visuma tų sričių, kurios sudaro žmogaus mokslą arba antropologiją) tai ir yra aprašymas visų kultūrinių sistemų, iš kurių susidaro tai, ką mes vadiname kultūra: pavyzdžiui, lietuvių kultūra tai yra sistema sistemų, kurios komanduoja visų žmonių,

save laikančių ar nelaikančių, bet objektyviai esančių lietuviams, pasielgimą ir jų produkciją, jų gamybinius, kūrybinius procesus”¹. Daugiau į kultūros procesą nukreiptas antrasis semiotiko žvilgsnis: „...kultūra ... tai būtų aktyvus dalyvavimas bendrų žmogiškų vertybių įforminime ir puoselėjime, tai pilnateisių narių dalyvavimas žmonijos kultūros klube”². O iš kultūros tapsmą stimuliuojančių elementų Greimas išskiria šiuos: kūrybinė galia, pasitikėjimas savimi ir kitais, ambicija³. Tačiau iš anksčiau pateiktų kultūros ar jos tapsmo to paties autoriaus aptarimų vis dėlto plauktų, kad prie svarbiausių elementų priklauso ir vertybinės nuostatos.

Iš naujausių lietuvių kultūrologų galima būtų paminėti L.Donskį: „Sociokultūriniam lygmenyje kultūrą galima apibrėžti kaip visuomenės gyvenimo ir veiklos būdą”, o vėl „ontokultūriniame lygmenyje kultūra yra savarankiškas formų pasaulis, formų kalba”⁴.

Švietimo reformos kultūros sampratoje pabrėžiamas vertybinis jos aspektas, glaudžiai susijęs su mūsų keliamą vertybine orientacija.

Tik pažvelgus į tuos kelis čia pateiktus kultūros apibūdinimus akivaizdu, kad ugdymo problemos neatskiriamos nuo kultūrų procesų. S.Šalkauskis savo veikalo „Kultūros filosofijos” antrame skyriuje nagrinėja kultūros filosofijos ir pedagogikos ryšius: „Paprastai visuomenės kultūringumas ir jos pedagoginė sistema turi vienas antrai grįžtamosios įtakos: ugdomoji visuomenės sistema pereina nuo kultūrinio jos lygmalo, ir, atvirksčiai, pats kultūrinis visuomenės lygmalas yra priklausomybėje nuo ugdymo pakraipos /pabraukta M.L./ sąlygų, priemonių, veiksmų, žodžiu tariant, – nuo pedagoginių išgalių”⁵. Pačią kultūros filosofiją autorius mano reikiant laikyti pedagogikos, savo pobūdžiu praktiško mokslo, teorine įvadine dalimi, jos pagrindu. Tos pačios nuomonės laikosi ir A.Maceina, dar aiškiau nusakymas tų dviejų mokslų sričių santykį (žr. toliau.) Ugdome žmogų gyventi kartu objektas. Todėl pedagogikos mokslas negali nesiremti dviem gretimomis mokslo sritimis: psichologija ir šiandien taip išaugusia kultūrologija, dar vadinama kultūrine antropologija. Tai kartu ir dvi žmogaus su jo veikla pažinimo sritys. Paskutiniu metu jau išskiriama pedagoginė antropologija.⁶

1 Vydūnas. Darbymetis. Tilžė. 1925. Nr. 9. P. 17 // Cit. iš: Bagdonavičius V. Filosofiniai Vydūno humanizmo pagrindai. V., 1987. P. 122.

2 Vydūnas. Sąmonė. Tilžė. 1936. P. 103 // Cit. iš: Bagdonavičius V. Filosofiniai Vydūno humanizmo pagrindai. V., 1987. P. 102.

3 Šalkauskis S. Raštai. T. 1. V., 1990. P. 177.

4 Ten pat. P. 170.

5 Maceina A. Kultūros filosofijos įvadas. K., 1936. P. 75.

6 Ten pat. P. 76-77.

7 Greimas A.J. Iš arti ir iš toli / Literatūra. Kultūra. Grožis. V., 1991. P. 41.

1 Ten pat.

2 Ten pat. P. 89

3 Ten pat.

4 Donskis L. Radikalūs istorizmas ir kultūros krizių filosofinė refleksija // Problemos. 1991. Nr. 56. P. 39.

5 Šalkauskis S. Raštai. T. 1. P. 166.

6 Bock J. Pädagogische Anthropology/Pädagogik/Hrsg. Roth L. München, 1991.S.100-102.

Žmogus ir kultūra. Kultūra dažnai supriešinama su gamta, ne žmogaus tvariniu. Žmogus, tačiau, yra ir gamtos, ir kultūros tvarinys. Istorijoje ryškėja keli žmogaus kaip gamtos dalies ir kultūros kaip jo paties darinio santykio vertinimai: a) žmogus-kultūra konfliktinėje situacijoje: kultūra ardanti natūralų gamtinį žmogų ir jo aplinką (J.J.Rousseu), iš to konflikto seką revoliucinių pertvarkymų mintis; b) kultūra kaip paties žmogaus tvarinys esąs teigiamas dalykas, nes sudaro įvairią žmogaus realizavimosi erdvę (B.Malinowski); c) kultūra žmogui natūrali gyvenimo terpė, tačiau tarp žmogaus ir kultūros galinti būti dermė, bet galys būti ir priešiškas: dermės atveju ji teikia žmogui saugumo jausmą kaip ir gimtieji namai (emigracijoje neretai žmonės pakrinka); nedermės bei konfliktų atveju jie gali skatinti kūrybiškumą, stimuliuoti veiklumą, bet gali ir slopinti individą, savo tradicija jį niveliuoti. Kultūra gali būti žmogui ir jo kūrybai akstinas vystytis, derinant kaitą su pastoviomis, paveldėtomis vertybėmis, bet gali jį slėgti ir trikdyti, jei neišsiugdytas mechanizmas be paliovos priimti nauja ir kartu išlikti savimi. Į patį žmogų žiūrima ne kaip į vientisą vienalytį kultūros narį, o kaip į labai įvairių išugdytų ir įgimtų polinkių turintį individą, kurio formavimąsi lemia daugelis veiksnių, ir rezultatas gali būti įvairus: dermingas kūrybiškas santykis su tradicija bei tautos kultūra ir konfliktinis, arba sustabarėjęs, kai tik saugoma tradicija ir ja viena vadovaujama.

Kaip žmogus-individas, taip ir kiekvienos tautos kultūra sudėtingi ir kintantys dalykai, tačiau ir vienur, ir kitur yra asmens ar tautos išskirtiniai branduoliai, kurie leidžia identifikuotis ir asmeniui, ir tautos kultūrai.

Tautos kultūra yra natūralioji žmogaus raidos terpė. Normalioje šeimoje kaip ir jos kultūroje esančiam vaikui saugu ir natūralu vystytis. Individo kultūra sudaro tautos kultūros dalį, tautos kultūra – daugelio individų savitą kultūrų visumos dalį. Individo ir tautos kultūras galima traktuoti kaip tam tikras visumas, su savais individualiais bruožais, kurių dalis sutampa, dalis nesutampa.

Kultūrų paslankumas ir individualumas. Kiekvienas žmogus bręsdamas susiformuoja savo gyvenimo būdą, nuostatas, pažiūras, įpročius ir t.t. – savo kultūrą. Ją sąlygoja jo paties prigimtis, tautos kultūra ir kontaktai su kitų žmonių ir kitų tautų kultūromis. Vienas individas susikuria turtingą ir aukšto lygio kultūrą, kitas skurdesnę ir palyginti žemą vertybiniu požiūriu. Vienas ją kuria daugiau universalaus pobūdžio, kitas visas jėgas deda į kurią nors vieną kultūros sritį – jos teoriją ar praktiką. Vienas sugeba kūrybiškai panaudoti savo kultūros tradicijas, pasiremdamas ir kitų kultūrų lobiais, kito veikslo slopina aklas, kad ir geriausių tradicijų laikymasis ir jis nesugeba niekuo praturtinti savo tautos kultūros, atlikdamas palaikytojo, o dažnai ir nevykusio sustabarėjusio senų formų bei turinio mėgdžiotojo vaidmenį. Kiekvieno tautos nario kultūros lygis yra individualus, kiekvieno sudėtis yra įvairi, lygiai kaip ir santykis su kultūra kūrybiškumas. Visa švie-

timo sistema įsipareigojusi atsakingai sudaryti sąlygas individui susiformuoti jo paties aukštą kultūros lygį, o kartu ir kūrybišką, lankstų, kritišką, konstruktyvų santykį su savo tautos kultūra. Siekiama atviros asmenybės ir atviros kultūros.

Savo ruožtu kiekvienos tautos kultūra, lyginant ją su kitomis, įvairuoja atskirų sričių lygiais, savitumu ir kokybe. Ji pati nuolat kinta, santykiuodama su kitomis kultūromis ir kisdama atskiromis savo sritimis, tačiau normaliu atveju neprarasdama indentiteto, savo individualumo bei savitumo.

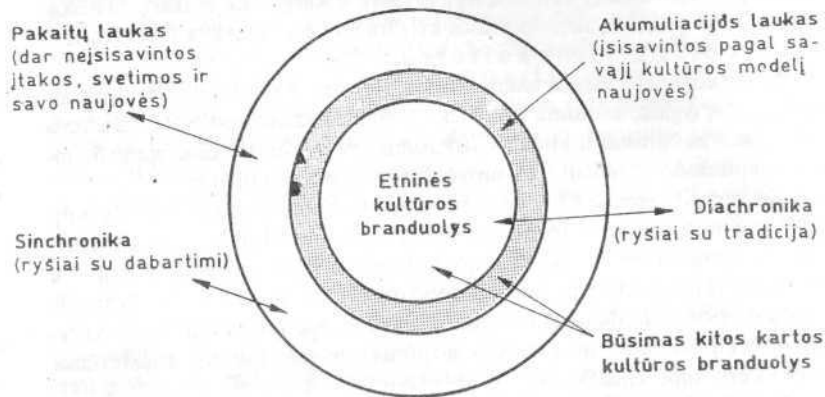
Kultūros tapsmas. Kaip nėra žmogaus, izoliuoto nuo visuomenės, taip ir kurios nors kultūros, izoliuotos nuo kitų. Jos bendrauja, dalinasi vertybėmis, viena kitą veikia, kartais slopindamos ir užgniauždamos silpnesnių tautų kultūras, kartais pačios pasiduodamos kitai ar kitoms kultūroms ir prarasdamos savo identitetą. Vienu ir antru atveju vyksta tam tikras kūrybinių jėgų stimuliavimas, tačiau atskirais atvejais kultūrų susidūrimas vieną kurią sunaikina.

Į kultūrų santykį galima žiūrėti atskiro individo požiūriu ir bendrijos – tautos požiūriu. Pedagogui svarbu perprasti ir vieną, ir antrą mechanizmą bei atitinkamai kurti tokią ugdymo sistemą, kuri sudarytų prielaidas individui augti normaliai savo kultūros erdvėje ir drauge išsiugdyti nuostatą nuolat os pačiam turtėjant praturtinti ir savos tautos kultūrą. Tik pakankamai įsisąmoninęs kultūros proceso ypatybes atskiro individo ir tautos mastu, pedagogas gali kurti situaciją, kad jaunoji karta augtų suvokianti savo pačios bei tautos kultūros formavimosi kryptis.

ANKSTYVUOJU istorijos laikotarpiu, kada visuomeniniai santykiai nesudėtingi, gyvenamoji teritorija palyginti uždara nuo kitų bendrijų kultūrų, žymėtini trys kultūros proceso pagrindiniai laukai (žr. 2 schemą). Tai etninės kultūros tradicijos branduolys, kurį nuolat papildo naujos kartos patirtis bei žinios. Iš pradžių tie papildymai neintegruojami, jie gana palaidi, gali būti akumuliuoti į branduolį, bet gali būti ir pamiršti ar atstumti. Taigi turėtume tris laukus – branduolį, akumuliuotą naujovių lauką ir dar neintegruotą naujovių lauką. Naujoji karta perima iš senosios kartos branduolį bei jos akumuliuotas naujoves ir perduoda kitai kartai jau naują pakitusį, pasipildžiusį branduolį ir savo naujoves. Tuo būdu tradicija paveldima iš kartos į kartą vis pasipildžiusi ir vis kai ko netekusi.

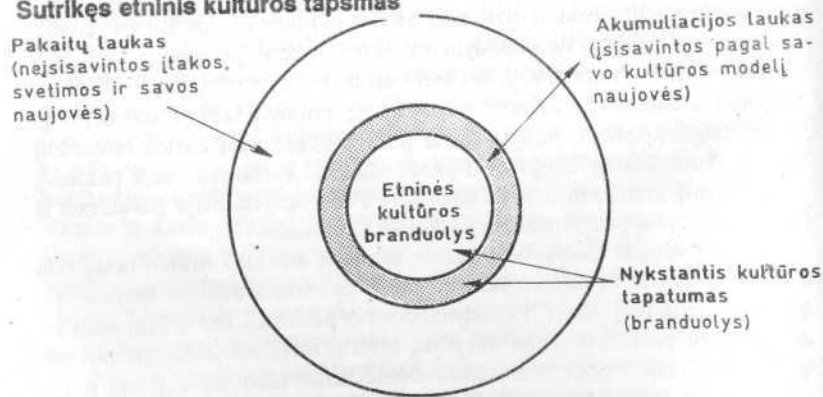
Tikrovėje, ypač kiek sudėtingesnių santykių atveju, kultūros raida taip pat sudėtingesnė. Ją sudaro ne vien savos kultūros tradicijos branduolys, kurį perima jaunoji karta, papildydama savo patirtimi, bet ir kitų aplinkinių kultūrų poveikiai. Tada naujovių interiprizavimas ir akumuliuojamas gali vykti įvairiai. Perimant kitokio modelio, kitos sandaros kultūros patirtį, ji gali būti pasisavinama tik pagal savąjį kultūros modelį, savąją formą, ir tada ji lengvai įsilies į tradicinį branduolį. Tačiau gali būti atvejis, kada

2 schema Ritmingas natūralus etninis kultūros tapsmas



branduolys nėra tiek išsivystęs, kad galėtų tenkinti bekylančius visų sričių poreikius, nėra pakankamai lankstūs ir kartu tvirtas pokyčiams, ateinančiams iš kitur, priimti. Tada kultūros branduolys nepajėgia naujovių interiorizuoti, akumuliuoti ir prisitaikyti savo tradicijoms, o įsisavina pagal svetimo modelio formas. Tos naujovės lieka neakumuliuotos, šalia etninio branduolio (žr. 3 schemą). Ilgainiui susidaro svetimo neakumuliuoto lauko plotas, kuris užgožia ir patį branduolį – svetimoji kultūra užplaukia ant savosios ir ši merdėdama miršta.

3 schema Sutrikęs etninis kultūros tapsmas



Panašiai vyksta ir su atskiro asmens nuolatinėje jo kaitoje kultūriniu tapatumu. Natūraliai augdamas savo etninėje kultūroje, žmogus perima ir tos etninės kultūros kaitos formas, jos pagrindus. Gyvendamas ir mokydamasis žmogus vystosi, interiorizuodamas daugybę informacijos. Dalis informacijos tampa jo vidine savastimi, dalis tarsi prielipas neįauga į vidų, net susipriešina ar tiesiog gyvuoja tarsi svetimkūniš. Visuotinai kalbama apie dabartinio žmogaus sąmonės susiskaidymą, atomizaciją. Mūsų amžiaus k u l t ū r a apibūdinama kaip m o z a i k i n ė, žmogus, gaudamas srautais iš visur informaciją, jos pats nepajėgia sutvarkyti, sudaryti kažkokią visumą ir suderinti su savimi. Tai mūsų amžiaus didžioji bėda, kuriai ištaisyti šiuo metu siūloma ieškoti naujų kelių ugdyme.

Vienas iš pagalbos ratų – tai etninės kultūros išsaugojimas šiuo tautų atgimimo ir kartu niveliacijos metu. Žmogaus sąmonėje ir sąmonėje nuo kūdikystės formuojasi tam tikras etninis branduolys, kuris yra pagrindas saitams su kitais etninės bendrijos nariais susidaryti. Tai drauge ir tam tikras modelis, pagal kurį jis priima supantį jį gyvenimą, išsitenkantį etninės bendruomenės erdvėje. Tradicija jam teikia ir būdus, kaip įsisavinti naujoves, kad jos derėtų su branduoliu, su tradicija. Individui tai lengvina gyvenimą, iš dalies jam padeda nesijausti vienišam ir pasiklydusiam gyvenimo gausoje, padeda susidaryti vientisai pasaulėžiūrai. Tačiau nemaža atvejų, kada dėl vienu ar kitu priežasčių saitai su etnine kultūra sutrūkinėja, o jis pats nepajėgus kurti vientisą, nepriklausomą gyvenimo būdą (visiškos nepriklausomybės tikrovėje ir negali būti). Praradęs savo etninę tradiciją, žmogus daugiau ar mažiau ima gyventi laikydamasis svetimos, naudodamasis jos gyvenimo būdo modeliais. Dažniausiai perima tai, kas lengviausia, – išorinį gyvenimo būdą, o giluminis lieka neužpildytas, potuštis. Retai tepavyksta pirmosioms kelioms kartoms, atsidūrus svetimoje kultūroje, susirasti tvirtą dvasinę atramą naujojoje, o ypač produktyviai įsijungti į kūrybinį kultūros procesą. Imigrantai, prarasdami savosios kultūros vertybes, greit susilygina su čia buvusių kultūros lygiu, ypač jei šis aukštesnis už gimtosios lygį.

Žmogaus formavimasis kultūros tapsme sudaro plačią pedagogikos problemą. Ji liečia ir ugdymo turinį bei formas. Tai kartu ir tautinio auklėjimo pagrindas. Lietuvių pedagogikos teorijoje bei praktikoje turime gilią t a u t i n e s u g d y m o t r a d i c i j a s, jis niekada nėra nutrūkęs, kad ir kokius sunkius laikus esame gyvenę. Šiuo metu jį reikia plėtoti, atsižvelgiant į naujas gyvenimo sąlygas, o kartu į per paskutinį pusšimtį metų ypač išaugusios kultūros antropologijos su visomis jos kryptimis – jų tarpe ypač psichologine – pasiėktu įnašu.

Kultūrų santykiavimas. Kaip minėta, kultūros proceso pagrindą sudaro tradicijos – branduolio išlaikymas ir kartu nuolatinė jo kaita – praradimai ir papildymas. Beveik kiekviena karta kažką praranda iš tradicijos, bet ir prideda, papildo. Švietimo sistemos uždavinys ieškoti būdų tinkamai sureguliuoti augančioje kartoje kultūrinio pastovumo ir kaitos procesą. Jaunoji karta yra būtent tas pagrindinis veiksnys, kuris subrendęs sugebės ar nesugebės išlaikyti kaip paveldą kitai kartai tautos kultūros branduolį ir kartu jį modeliuoti pagal besikeičiančio laiko poreikius. Santykiai su kitomis kultūromis ypač šiuo metu yra platūs, gilūs ir būtini. Vadovaujames ta nuostata, kad mūsų švietimas turi būti atviras visoms pasaulio vertybėms, taigi ir kultūroms. Nuo to, kaip kursime tą santykį per jaunosios kartos ugdymą, priklausys etninio branduolio išlaikymas. Bet kuris kultūros izoliuotumas nuo naujovių, nuo aštresnių ar švelnesnių susidūrimų tarp nuomonių, mąstysenos, jaunosios, veiksena stabdo ir slopina ir tautos, ir atskiros žmogaus natūralią kultūros raidą. Pavojingas etnocentrizmas, lygiai kaip ir kosmopolitizmas.

Per visą pasaulį šiuo metu eina tautų išsilaisvinimo banga. Kyla mažutytės tautos, ligi šiol buvusios visai nuslopintos. Kyla tapatumo poreikis, tautinės savimonės būtinumas, kada tauta ir jos nariai jaučia savo atskirumą nuo kitų, savitumą ir vidinį brandumą veikti (visi išgyvenome nepaprastą tautinio artumo, giminingumo valandas pirmaisiais atgimimo metais!). Tuo pat metu ritasi agresijos, prieštaravimų banga tarp tautų, grėšianti katalizmais.

Trečioji banga bando glaudinti tautas, ypač Europoje, kurdamas bendraeuropinius, kaip sakoma, namus. Teoriškai galvojama, kad toje Europos bendrijoje bus išlaikytas tautų savitumas ir tautinės valstybės. Siekiant kurti tarp tautų glaudžius santykius, didelės viltys šiuo metu Europoje dedamos į švietimo sistemų derinimą. Antai Rytų Europoje jos dabar formuojasi orientuojantis į Vakarų. Taigi bendrojo švietimo modelio pagrindai, atrodo, bus vakarietiški, su naujo laiko, žvelgiant į artėjantį XXI a., bruožais. Neveltui švietimo reformų klausimas keliamas visame pasaulyje.

Geopolitinė ir geokultūrinė lietuvių tautos situacija ir kultūrinės orientacijos. Kultūrų bendradarbiavimo ir sąveikų kryptys bei pobūdžiai įvairūs. Į juos žiūrėti ir vertinti galima įvairiais atžvilgiais. Vienas iš jų – etnbranduolių santykiai, liečiantys tautos su jos kultūra tapatumo, egzistencijos išsaugojimą. Be to, santykiai bei sąveikos vyksta tarp dominuojančios kurioje nors kultūroje tendencijos ir atitinkamai besivystančio gretimoje kultūroje panašaus bruožo. Geras pavyzdys – šiandien paviršium slystanti amerikėnės masinės kultūros banga, einanti ir per Europą. Patys amerikėčiai į ją žiūri itin kritiškai, stengdamiesi atsverti ją vadinamąją elitine kultūra, išaugusia iš senųjų Europos

kultūrinių šaknų. Tą bangą sustabdyti ar bent prislopinti sekasi sunkiai, nes ją stiprina pačioje Europoje gilėjanti panaši tendencija. Turime dviejų giminingų kultūros tendencijų kultūrose sustiprinimo reiškinį.

Grįžtant prie etninių branduolių kultūrose sąveikos kai kurių klausimų, remiamasi baltais, kurių vietą istorija nulėmė tarp Europos Vakarų ir Rytų kultūrų. Tai iš seno išties indoeuropiečių gyvenama teritorija, kuri savaime sudaro tam tikrą didelį giminingų tautų arealą. Baltai nuo priešistorinių laikų dar bendravo su ugrofinių kultūros etninėmis grupėmis (jų palikuonys – estai ir suomia). Šiandien baltų ir ugrofinių likučiai sudaro, nepaisant visiškai skirtingos prokalbės, o kartu prokultūros, tarsi vieną kultūrinį arealą.

Baltai ir ugrofinai, kad ir nuolatos bendravę su rytų slavais (pravoslavais), savo kultūrine orientacija linko į Vakarų, priimdami Vakarų modelio krikščionybę, – katalikybę ar protestantizmą, – ir daugelį gyvenimo būdų. Būtent Vakarai su gilia krikščioniškosios kultūros tradicija, išskelusia asmenybę, su išplėtota individualizmo bei demokratijos samprata ir kartu su stipriai besireiškančiu racionalumo mentalitetu buvo ta kryptis, kuria iš esmės vystėsi Lietuvos ir kitų dviejų Pabaltijo kraštų kultūros. Lietuvių ir latvių kultūrinę raidą žymėjo pirmiausia baltiškoji kultūros tradicija, kuri pabrėžtinai laikėsi savo savitumų net ligi XIV a. pabaigos ir XV a. pradžios, tik tada baltams pavėluotai priėmus krikščionybę. Tai retas Europoje atvejis, kada valstybei susikūrus ir jai valdant plačius kitų tautų gyvenamus plotus, ideologiniu jos pagrindu buvo sena baltiška, pagoniška religija. Matyti, šios išsivystymo laipsnis sugebėjo ilgą laiką tenkinti valstybės ideologijos poreikius (tik neatsargu būtų šiandien tas formas perkėlinėti į mūsų dabartį).

Lietuvos istorijoje tendencija orientuotis į Vakarų eina iš seno, ji ypač sustiprėjo spaudos ir lietuviškos mokyklos draudimo metais. Nepriklausomos Lietuvos laikotarpiu ši tendencija grindė ir Lietuvos švietimo politiką. Mokyklose atsakyta net slavų kalbų mokymo, kad jaunoji karta galėtų lengviau atsiplėšti nuo slavų kultūrų ir integruotis į Vakarų. Savo ruožtu pedagogai teoretikai – filosofai – jų tarpe žymiausias S. Šalkauskis – kėlė idėją Lietuvai imtis misijos būti tarsi sinteze tarp Vakarų ir Rytų (šiuos suprantant kaip Rytų Europą). Vydūnas kalbėjo apie sintezę tarp Vakarų ir Rytų, suprasdamas ją kaip Tolimuosius rytus – Indiją.

Šiandien mums tenka bendrauti su Vakarais ir Rytis (europiniais) ne vien kultūrinėje plotmėje, bet ir ekonomikos bei politikos srityje. Tačiau orientacija į Vakarų ir per juos į Europos besiformuojančią bedriją neabejotina. Ši aplinkybė kelia daug visai apibrėžtinų reikalavimų visai kuriamai mūsų švietimo sistemai, pradedant turiniu, baigiant struktūra. Būtinai gerai orientuotis pasaulio kultūrų turimose verty-

bių sistemose, mokėti jomis naudotis, neprarandant savo kultūrinio bei etninio tapatumo. Tai tautos egzistencijos ir tuo pat metu pedagogikos problema. Šiai problemai tinkamai spręsti reikia ieškoti naujų ugdymo turinio bei būdų aspektų, kurie remtųsi geru kultūrų procesų bei jų bruožų pažinimu.

Antai Vakaruose siekiant kultūrų ir tautų suartėjimo, galvojama apie bendrą kursą švietimo institucijose, kur būtų supažindinama apibendrinamai su įvairių Europos tautų gyvenimu, paryškinant istorinius jų ryšius. Tam tikslui bandoma sukurti Europinę kultūrą sudarančių kultūrų arealų schemą. Mes ją pateikiame, papildę baltų ir ugrofinių kultūrų arealais. (Žr. 4 schemą)¹.

Brėžinyje pažymėtos kultūrų arealų charakteristikos ir bendrybių ar panašių tendencijų erdvės. Pripažįstami visų etnokultūrinių arealų savitumai. Tuo būdu siūloma pagalvoti, kaip per švietimo sistemas ir per specialius kursus apie Europos kultūras būtų galima arčiau vienas kitą pažinti, suprasti, bendradarbiauti.

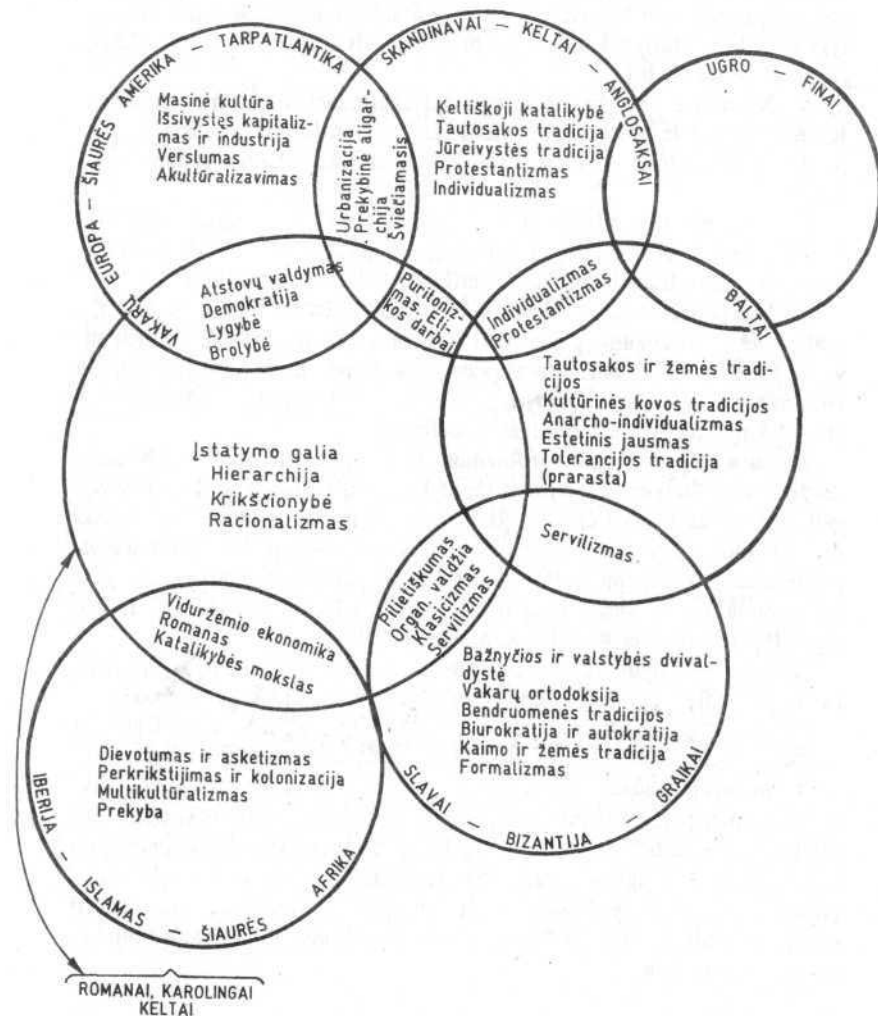
Sąlyčio laukai kaip ir arealų savitumai formavosi šimtmečiais ir dažnai neįsisąmoninami. Šiandien abipusis supratimas, pagarba, susitarimas nepažeidžiant vienas kito, turėtų būti daugiau ar mažiau sąmoningi ir net reguliuojami tam tikromis formomis. Iš dalies tai gal utopinis siekimas, bet tokia tendencija šiuo metu gyva ir bandoma realizuoti. Su tuo mes susiduriame kasdieniniame mūsų gyvenime, susiduriame su kitų kraštų kultūros politika ir kartu turime itin įžvalgiai bei sąmoningai formuoti savąją. Švietimo politika yra kultūros politikos dalis. Tačiau norint ją tikslingai vairuoti, visuomenei būtina orientuotis šiuolaikinėse kultūrų tendencijose, jas suvokti ir vertinti. Tą turėtų padaryti mokykla, o mums šito gebėjimo šiuo metu labai trūksta. Antai trumpą laiką paviešėjęs Lietuvoje užjūrio žymus kultūros teoretikas V.Kavolis išskyrė penkis dabartinės mūsų kultūros krypties modelius:

1. „Grįžimo į normalų kultūros stovį samprata, būdinga Rytų Europos ir islamo kraštams“, ieškanti to normalumo iliuzinėje praeityje ir suvokianti savo kultūrą užsisklendusią savyje, besiginančią nuo išorinių poveikių.

2. „Lygiaverčio dalyvavimo pasaulio kultūrų poliloge samprata“, kada reikia turėti ką kitiems sava pasakyti nuolatos atsinaujinant, išeiti į pasaulį... laisvu žmogumi, gebančiu ir suprasti, ir atsirinkti.

¹ Visų arealų apibūdinimai ne mūsų, dedami susipažinti. Dėl kai kurių bruožų galima būtų ir abejoti. Baltų arealo charakteristika bandyta sudaryti iš mūsų spaudos, ugrofinių paliikta beveik tuščia. Manome, kad kokio lygio šie apibūdinimai bebūtų, jie gali paskatinti pamąstyti.

4 schema Kultūrų sąlyčių arealai



¹ Shennan M. Teaching about Europe. Cassel. Council of Europe series. 1991. P. 82; Janne H. Europis Cultural Identity. Strasburg. Concil of Europe. P. 5-10.

3. „Demokratinės kultūros arba kultūros demokratizavimo samprata”. Ją galima grįsti kiekvieno teise į tai, ko jis nori – „rinkos modeliu”. Vertybėmis grindžiama kultūra reikštų, kad aukštoji „nepramoginė kultūra būtų visiems prieinama ir kad įvairūs jos variantai būtų nuolatos svarstomi santykyje su demokratijos keliamomis problemomis – mokyklose, laikraščiuose, parlamentuose ir t.t.”.

4. „Moralinę visuomenės integraciją skatinančios kultūros modelis”. Kavolis čia skiria dvi kryptis: „vieniems rūpi moralinių atsakomybių už praeitį išsiaiškinimas, kitiems – moralinis sutarimas, kaip šiandien bendrauti”.

5. „Grynasis gamybinis kultūros modelis”, kai „...siekiama pasidirbti kuo daugiau ir kuo įvairesnės kultūros, ...” neklausdami, ar jos kam reikia, – tai „...absoliučiai „tuščias”, „betikslis” kultūros supratimas”¹.

Galima įžiūrėti ir kitokius mūsų dabartinės kultūros raidos modelius, – svarbu gebėti analizuoti globališkai tuos procesus ir juos sąmoningai suvokti. Šitokios analizės Lietuvos pedagogikoje per šiuos pusę šimto metų visai nebuvo. Ją reikia išsiugdyti, jei siekiama sudaryti sąlygas žmogui formuoti kultūroje ir ją sąmoningai modeliuoti.

Kultūra ir pedagoginės problemos. Kultūrų bendravimas bei bendradarbiavimas, išlaikant kiekvienos tapatybę, pirmiausia yra kiekvieno žmogaus problema ir to siekiame jo vardan. Kultūros savitumo išlaikymas padeda žmogui lengviau susirasti savo vietą visuomenėje. Savo ruožtu atvirumas kitoms kultūroms turėtų skatinti žmogų kūrybai, sudaryti didesnę ir laisvesnę jai erdvę. Susitarimas ir atidi pagarba kiekvienai kultūrai turėtų mažinti prievartos reiškinius dvasiniame gyvenime.

Kultūra ir žmogus vienas nuo antro neatskiriami tvariniai, tačiau netaip patūs. Švietimas, įsipareigodamas visų pirma žmogui, jo žmogiškumo brandai, įsipareigoja ir kultūrai su savo ypatumais ir raidos dėsniais. Kaip yra nurodęs Diltėjus (W.Dilthey), asmenybės raidą lemia dvasinis ir materialinis kultūrinis paveldas, o kultūrinės vertybės atgyja tik per asmenybės veiklą ir tik tada pajėgia veikti visuomenę². Kiekviena švietimo sistema turi reikalą su dviem besivystančiais subjektais: žmogumi ir kultūra. Pedagogikos, mokslo apie ugdymą, uždavinys pasiekti tų dviejų subjektų sėkmingiausios sąveikos, padedančios ir žmogui, ir kultūrai prasiskleisti aukščiausiomis vertybėmis. Pedagogika – viena iš svarbiųjų abiejų subjektų vystymosi prielaidų.

Pas mus ligi šiol įsigalėjęs požiūris, kad pedagogikai pirmiausia rūpi giliai pažinti žmogų, jo raidos galimybes ir, remiantis tuo pažinimu, ieškoti būdų jam sėkmingai bręsti ir padėti formuotis. O turint prieš akis augančio žmogaus ir kultūros sąveiką, nemažesnis reikalas visapusiškai ir giliai pažinti ir kultūros raidą, kad kultūrinės vertybės per pasiruošusį žmogų atgytų, pradėtų gyventi ir skatintų tolimesnę žmogaus ir kultūros raidą.

Šio tikslo pasiekti neįmanoma be sąmoningo paties žmogaus požiūrio į save, be jo sąvimonės, tačiau lygiai taip pat reikalinga ir kultūrinė sąvimonė. Pedagogika ligi šiol dažnai palikdavo antrąją savimonę paraštėje, nors ši sritis jai neišvengiamai priklauso. Žmogaus brandos kelias eina per besiformuojančią jo paties savimonę bei greta ugdomą savi-kūrą ir pasiekia viršūnę, kai, sąmoningai aprėpęs savo ir gimtosios kultūros būtį, žmogus geba savo kūryba turtinti žmoniją vertybėmis.

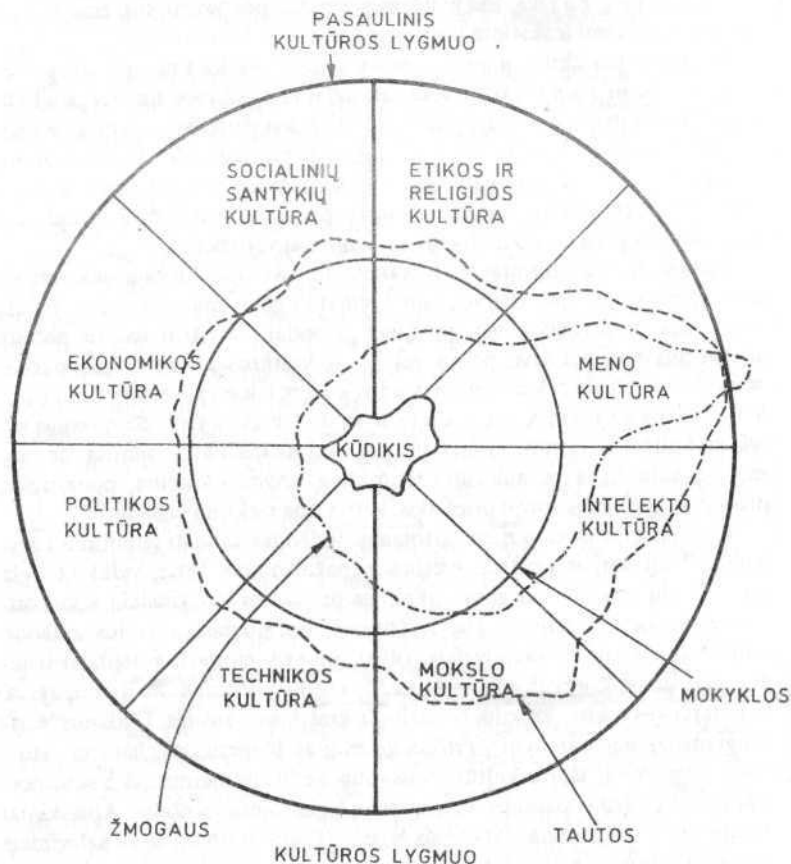
Pedagogika turi pirmiausia reikalą su tikrove, todėl iškyla siekiamybės ir realumo klausimas, atsižvelgiant į individo gebėjimą pasiekti tą ar kitą savimonės ar saviugdos lygį, gebėjimą globaliai mąstyti ir darytis pačiam adekvačius realybei savo paties veiklos ir kultūros plėtotės apibendrinimus. Žmogus ir kultūra suvokiami kaip individualūs, savititvariniai, bet kartu ir visuminiai. Sąmoningą santykį su kultūra ir gamta žmogus gali pasiekti tik susikūręs vientisą, ne mazaikinę autentišką pasaulėžiūrą. Kurdama ugdymo sistemą, pedagogika privalo tą aplinkybę turėti prieš akis, kaip vieną siektinų uždavinių.

Žmogus gimsta kaip nepakartojamas individas su savo įgimtomis savybėmis. Tuoj pat jis pradeda plėtoti nepakartojamą keliu, veikiant lygia greta dviejų veiksnų sąlygoms: jo paties prigimties ir jį supančios kultūrinės tradicijos bei proceso (žr. 5 schemą). Formuojasi unikalūs individo kultūrinis pasaulis su savo lygiais. Tėvai, aplinka, mokykla padeda ar trukdo kiekvienam žmogui išsiugdyti savąjį kultūros pasaulį, kuris pozityviai kontaktuotų su kitų žmonių, bendrijų ir kraštų kultūromis. Ugdymas neišvengiamai įduoda žmogui į rankas geresnį ar blogesnį mechanizmą susivokti savajame ir išorės kultūros pasauliuose. Kaip matome iš 5 schemos, žmogaus kultūrinis pasaulis įvairių sričių lygiais nėra vienodas. Aplinkiniai žmonės taip pat gyvena skirtingais lygiais. Tauta, lyginant ją su sąlyginiais pasaulio kultūros sričių lygmenimis, taip pat įvairuoja: vienose kultūros srityse ji gali pranokti sąlyginį standartinį pasaulinį lygį, kitose gerokai atsilikti. Mintyse galime pabandyti nusibrėžti savo pačių kultūros sričių lygmenų kreivę ir tokią pat tautos kreivę. Visi jaučiame ir žinome, kad posttotalitarinio žmogaus kultūrinė kreivė gerokai sužalota, su duobėmis ir nedidelėmis viršūnėmis: trūksta jam etikos ir religijos kultūros, menkutė ir politikos kultūra, o iš viso turbūt labiausiai nukentėjusi visos intelektualinės srities kultūra. Sutrikęs yra kritinis mąstymas, gebėjimas priimti ir

1 Kavolis V. Alternatyvios kultūros krypties sampratos // Atgimimas. 1992. 05. 24. Nr. 31. P. 7.

2 Bukauskienė T. Kultūros pedagogika // Mokykla. 1992. Nr. 7-8. P. 56.

5 schema
Žmogus – kultūroje, kultūra – žmoguje
Ugdymo turinio tarpdalykinės integracijos schema



teikti informaciją, ją suprasti, įvertinti ir dėl to mūsų civilizacijos išsivystymo lygyje deramai komunikuoti bei susitarti.

M o k y k l o s v a i d m u o šiame procese itin svarbus:

– Ugdyme nuosekliai laikomasi požiūrio: kiekvienas individas ir tauta yra unikaliai savaiminės vertybės, kurių optimalų vystymąsi per jų kultūrą ji įsipareigoja puoselėti ir remti.

– Mokyklos klimatas, pats buvimas joje orientuotinas į žymiai aukštesnį gyvenimo lygį nei tautos vidurkis, tik tada mokyklos poveikis gali būti ženklus.

– Mokykla turi laiduoti ir atskiram individui, ir tautai kultūrinį lygį, kuris padėtų abiem įsirikiuoti į dabarties pasaulio tapsmą, todėl sudaromas atitinkamas ugdymo turinys, kur kultūros paveldas derinamas su moderniąja informacija taip, kad ji įeitų į žmogaus sąmonę savu jam pavidalu ir neardytą savosios kultūros branduolio, jos konstantos. Tai tautinio ugdymo pagrindas.

– Pedagogas, ugdydamas jauno žmogaus „aš“ ir savo etninės kultūros savimonę, nukreiptą į saviškumą ir visuomenės tobulėjimą, pats turi gerai nusimanyti asmenybės ir kultūros procesuose.

– Tik per asmenybę ir kultūrinę savimonę augantis žmogus pajėgus kritiškai ir adekvačiai vertinti savo paties pajėgumą, savo ir tautos atskirų sričių kultūros lygius ir imtis veiklos. Toks požiūris tik gali apsaugoti nuo neekonomiško jėgų švaistymo ir laiduoti įmanomai tikslingą darbą.

– Savimonė suponuoja ir visuminį požiūrį į save, kultūrą bei kitus reiškinius. Visuminis mąstymas, atsirėmęs į tvirtus tikrovės pagrindus – tai vienas iš būdų ir pačiai asmenybei išlikti nesusiskaidžiusiai, įmanomai vientisai, nepasimesti begalinėje pasaulio raizgalynėje. To siekia akcentuojamas naujoje mokykloje įvairiais lygiais mokymo bei auklėjimo turinio integravimas (žr. atitinkamą skyrių). Visuminis požiūris turėtų padėti ir atsakingumui už save, kitus žmones ir kultūrą gilėti. Tikroji atsakomybė yra tik laisvo ir pakankamai pasirengusio žmogaus privilegija.

Visi šie nauji laiko keliami uždaviniai švietimui drauge kelia ir naujus uždavinius pedagogikos mokslui. Tendencija plačiau remtis pedagoginės psichologijos laimėjimais daugumai šiandien beveik akivaizdi. Tikslinga pagalvoti ir apie platų kultūrologijos (kultūrinės antropologijos) pasiekimų panaudojimą bei integravimą. Būtent ta linkme buvo pasukusi mūsų tarpukario teorinė pedagogika. A.Maceina kalbėjo apie daug žadančią kultūrpedagogiką, dar vadinamą vertybių pedagogiką (vokiškai Kultur – ar Wertpedagogik) kryptį¹. Nuo to laiko ir psichologija (ypač atkreiptinas

1 M a c e i n a A. Kultūros filosofijos įvadas. P. 120.

dėmesys į paskutinius dešimtmečius susikūrusią ir besivystančią jos humanistinę kryptį), ir kultūrologija (anuo metu vadinama kultūros filosofija), kaip ir pedagogika pasaulyje nuėjo didelį kelią. Mums reikia atsinaujinančio pedagogikos mokslo, kuris atitiktų laiko reikalavimus.

Literatūra

1. Bagdonavičius V. Filosofiniai Vydūno humanizmo pagrindai. V., 1987.
2. Barnouw V. Cultur and personality. Fourth edition. Dorsey, 1985.
3. Bukauskienė T. Kultūros pedagogika // Mokykla. Nr. 7-8. P. 92.
4. Donskis L. Radikalūs istorizmas ir kultūros krizių filosofinė refleksija // Problemos. 1991. Nr. 45.
5. Gendrolis E. Socialinė ir kultūrinė antropologija. V., 1984.
6. Greimas A.J. Iš arti ir iš toli. V., 1991.
7. Kavolis V. Alternatyvios kultūros krypties sampratos // Atgimimas. 1992. 05. 24. Nr. 31.
8. Maccina A. Kultūros filosofijos įvadas. K., 1936.
9. Shennan M. Teaching about Europe. Cassel Council of Europe series. 1991.
10. Reflexion sur développement futur de l'éducation. UNESCO, Nr. 49.
11. Sverdiolas A. Kultūros filosofija Lietuvoje. V., 1983.
12. Šalkauskis S. Raštai. T. 1. V., 1990.

© Lukšienė M., 1993

J. DAUKŠYTĖ

HUMANISTINIS POŽIŪRIS Į UGDYMĄ

Pagrindinė švietimo reformos kryptis, nurodyta švietimo reformos dokumentuose, orientuota į žmogaus prigimtinių galių atskleidimą, dorą, laisvą, atsakingą ir kompetentingą žmogaus ugdymą. Vienas iš pagrindinių švietimo sistemos principų – humanizmo principas – teigia kiekvieno asmens vertės pripažinimą ir pagarbą jam, asmens pasirinkimo laisvę ir atsakomybę, humaniškus santykius. Tai pagrindinės vienos iš šiuolaikinių ugdymo krypčių – vadinamojo humaniškai orientuoto ugdymo – sąvokos, nusakančios šios ugdymo krypties esmę ir pagrindinius momentus. Todėl šių sąvokų turinį pabandydysime konkrečiau atskleisti šios, palyginti naujos, ugdymo krypties teorinių ištakų kontekste ir remdamiesi jau esama ugdymo praktika.

Humanistiškai orientuoto ugdymo teorija, tyrimai ir praktika išsivystė per pastaruosius 20 metų. „Humanistiškai orientuotas ugdymas“ – gan neapibrėžta sąvoka, skirtingi autoriai šiam terminui suteikia skirtingą prasmę, rekomenduoja ugdymo humanizavimui vartoti skirtingą ugdymo techniką, tačiau jo esmę atskleidžia domėjimasis visos vaiko asmenybės vystymusi, dėmesys tarpasmeninei sąveikai, akcento perkėlimas iš mokymo į mokymąsi, patirties svarbos mokymosi procese pabrėžimas, emocinių ir kognityvinių mokymosi elementų integracija, naujas mokytojo vaidmens supratimas – ne žinių perteikėjas, mokėjimų ir įgūdžių formuotojas, o asmuo, sudarantis sąlygas, skatinantis, padedantis, palengvinantis mokymąsi. Teorinės šio požiūrio ištakos – humanistinės psichologijos teoriniuose teiginiuose.

Humanistinė psichologija atsirado JAV po antrojo pasaulinio karo kaip judėjimas, alternatyvus biheivoristinėms ir psichoanalitinėms orientacijoms psichologijoje, ir atsigręžė į grynai žmogiškas vertybes – laisvę, saviraišką, kūrybą, meilę, užuojautą. Asmenybę laikydama svarbiausiu savo

tyrimų objektu, žmogų išryškino kaip esybę, apdovanotą laisve, kūrybinėmis galiomis, sąmoningumu, kuriai būdingas poreikis suteikti savo egzistencijai dvasinę prasmę ir kuri visai neskaidoma į atskirus elementus – refleksus, pažintinius procesus, intelektualines žinias – į socialinius-biologinius automatizmus. Humanistinė psichologija atsigrėžė į žmogų su visa jo būties pilnatve – su mirties baime, nesugrąžinamų praradimų išgyvenimais, atsiskyrimu nuo gyvenimo, bejėgiškumu prieš stichines nelaimes ir socialinius kataklizmus. Humanistinės psichologijos tikslas – padėti žmogui priimti visa tai, kartu išsaugant gyvenimo prasmę, tikėjimą ir atsakomybę. Įgavusi „trečiosios jėgos“ pavadinimą, humanistinė psichologija apjungė filosofus, psichologus, sociologus ir pedagogus – visus tuos, kurie ieškojo labiau pozityvių ir gyvenimą įtvirtinančių žmogaus psichinės prigimties tyrimo ir analizės metodų.

Vienas nuostabiausių humanistinės psichologijos broožų – tai **požiūris į žmogaus prigimtį**, kurio laikosi dauguma, jeigu ne visi humanistinės psichologijos atstovai. Būtent požiūris į žmogiškąją prigimtį tapo jų minčių traukos lauku ir visą humanistinį judėjimą vienijančiu elementu. Šis požiūris nėra skaitomas tarp eilučių, bet aiškiai išreikštas kaip jų minčių esmė. Anot humanistinių psichologų, asmuo yra pastoviam tapsmo procese. Asmuo yra aktyvus, autonomiškas, į pasirinkimą orientuotas, prisitaikantis ir kintantis, išties nuolat „tampantis“. Kiekvieno žmogaus būtis – unikali, sugebanti rinktis ir keisti pagrindinius motyvus ar gyvenimo eigos „projektą“. Tapsmo procese individas privalo harmoningai gyventi (Rogers), „aš“ (savastis) (*self*) turi būti integruota ir save realizuojanti (Maslow), turi būti savęs supratimo jausmas, susikoncentravimas (May) ir būties autentiškumas (Bugental).

Nežiūrint sutarimo, kad tapsmo procesas apibūdina žmogaus prigimtį, humanistiniai psichologai nesutarė dėl šio proceso tikslų priežasčių. A.H.Maslow, C.R.Rogers ir kiek mažiau G.W.Allport tikėjo, kad tapsmo procesas turi biologinį pagrindą, bet jie vengė sugrįžti į paprastą biologinį determinizmą. A.H.Maslow manė, kad žmogaus būtis turi vidinę instinktų šerdį, kurioje slypi saviraiškos galimybės. Panašiai C.R.Rogers įrodinėjo, kad žmogaus organizme slypi vidinių potencijų kryptingo realizavimo galimybės. Tačiau May ir Bugental visas biologines prielaidas suprato kaip miglotas. Jie tapsmo procesą aiškino kaip savęs supratimo produktą ir troškimo spręsti egzistencijos diktuojamus atsitiktinumus patvirtinimą. G.W.Allport, A.H.Maslow ir C.R.Rogers tikėjo, kad žmogaus prigimčiai būdingas gerumas, kai yra įprasta aplinka ir palankios galimybės augimui ir saviraiškai. May buvo optimistas, galvodamas apie žmogaus prigimtį, bet jis taip pat tikėjo, kad ir blogis bei nerimas vaidina svarbų vaidmenį kaip pasirinkimo, atsakingumo, autentiškumo motyvai.

Tai, kad humanistinei psichologijai atsirasti turėjo įtakos daugelis Rytų ir Vakarų filosofijos ir psichologijos mokyklų bei religinė mintis, ir tai, kad šiame judėjime susiliejo tokios teorinės orientacijos kaip neopsichoanalizė, fenomenologija, geštaltpsichologija, egzistencializmas, tapo humanistinės krypties integruoto teorinio pagrindo stokos priežastimi. 1970 m. įvykusio Pirmojo tarptautinio humanistinės psichologijos kongreso vienu svarbiausių uždavinių buvo apibrėžti ir suderinti pagrindines šio judėjimo sąvokas. Po poros metų Š.Buler, šio kongreso prezidentė, pateikė šių sampratų sąrašą:

- a) viso asmens priėmimas, individualaus „aš“ išryškimas;
- b) pozityvus teorinis asmens kaip aktyvaus, laisvo, atsakingo ir esančio pastoviam tapsmo procese modelis;
- c) pažinimo teorija, pagrįsta pozityviais santykiais su tikrove;
- d) „aš“ (savastis) (*self*) – pagrindinė asmens šerdis, sąmoningumas kaip pagrindas savęs atskleidimui;
- e) vertybės, orientuotos į gyvenimo tikslus, savęs aktualizacija ir kūrybiškumas kaip universalios žmogaus charakteristikos (4).

Humanistinio Amerikos psichologų judėjimo pagrindiniais lyderiais laikomi A.H.Maslow, C.R.Rogers ir A.Combs. A.H.Maslow savo koncepciją pagrindė motyvacijos studijomis. C.R.Rogers – psichoterapeuto darbo patirtimi, kurią apibendrino savo asmenybės teorijoje, A.Combs'o samprotavimų išeities tašku buvo kognityvinės pažiūros. Šių autorių idėjos atspindi jų požiūriuose į ugdymą ir švietimą.

Anot A.H.Maslow, švietimas, ugdymas turi būti orientuotas į žmogų, turi padėti jam išreikšti save ir tapti geresniu žmogumi. Mokymąsi A.H.Maslow prilygino žmogaus tapsmui.

Daugelis dabartiniuose vadovėliuose pateikiamų apibrėžimų mokymąsi apibūdina kaip asociacinių ryšių sudarymą, įgūdžių ir mokėjimų įgijimą. Tai svarbus ir naudingas išmokimas, kaip įsisavinti mokymosi dalykus, ypač technokratinėje visuomenėje, tačiau tai nepadaeda savęs išreikšti ir tapti geresniu. Asociatyvinis išmokimas reikšmingas, jei, pvz., reikia išmokyti svetimų kalbos žodžių ar išmokyti vairuoti automobilį, tačiau jei sieksime „tapti geresniu žmogumi“, turėsime įgyti tikrai kitokią mokymąsi patirtį. Pirmuoju atveju tai yra išmokimas, kurį A.H.Maslow vadina išoriniu (*extrinsic*). Kaip alternatyvinį išoriniam, jis skiria vidinį (*intrinsic*) išmokimą ir mokymąsi, pastarąjį apiabūdindamas kaip mokymąsi gyventi žmogiškąjį gyvenimą apskritai ir mokymąsi gyventi individualų savo gyvenimą. Šio mokymosi samprata išplaukia iš A.H.Maslow teorijos.

A.H.Maslow **motyvacijos teorija** pagrįsta poreikių hierarchijos struktūra ir savirealizacija kaip asmenybės augimo mechanizmu. Jo poreikių hierarchijos pagrindą sudaro savo kilme daugiau biologiniai poreikiai (*deficiency needs*): fiziologiniai poreikiai (alkis, troškulus, miegas ir kt.),

saugumo poreikiai, meilės ir reikalingumo (kontaktų) poreikiai, pripažinimo (pagarbos, savigarbos) poreikiai ir aukštesnio lygio-augimo poreikiai (*growth needs*) – poreikis realizuoti save, poreikis žinoti ir suprasti bei estetiniai poreikiai, esantieji hierarchijos viršūnėje. Poreikių patenkinimą A.H.Maslow pasiūlė kaip svarbiausią principą, sąlygojantį visą asmenybės vystymąsi – tai yra tendencija naujiems aukštesnio lygio poreikiams atsirasti, kai žemesnio lygio poreikiai pakankamai patenkinti; individo aukštesniojo lygio poreikių patenkinimas, nors ir netiesiogiai, priklauso nuo žemesniojo lygio poreikių patenkinimo. Tokiu būdu A.H.Maslow asmenybės vystymąsi aiškina augimo motyvacija.

Iš A.H.Maslow teorijos sektų – mokiniai tada norės sužinoti ir suprasti, jeigu jie jausis patogiai fiziniu požiūriu, jei bus psichologiškai saugūs, jausis esą reikalingi, jei bus pripažinti. Jeigu mokytojas atsakingas už tai, kas vyksta klasėje, jis pagal galimybes turi sudaryti sąlygas, kad žemesniojo lygio poreikiai būtų patenkinti (jų patenkinimas labai priklauso nuo kitų žmonių, o tenkindamas aukštesnius poreikius, individas veikia daugiau autonomiškai) ir žinoti, kaip jie patenkinami: jeigu vaikas namuose nėra mylimas arba jeigu jo nepriima bendraamžiai, jis bus mažiau linkęs mokytis, kadangi nebus patenkinti jo pagrindiniai poreikiai. Kita vertus, tie mokiniai, kurie jaučia, kad yra mylimi, priimami, kad jais žavimasi, bus daugiau linkę domėtis mokymusi, negu tie, kurie jaučiasi esą atstumti ir ignoruojami, klaidingai suprantami. Visi mokiniai bus labiau linkę mokytis emociškai saugioje aplinkoje, negu įtemptoje atmosferoje.

Savirealizacija, anot A.H.Maslow, tai nepertraukiama aktualizacija potencialų, sugebėjimų ir talentų, tai savo misijos (arba pašaukimo, likimo, paskirties) įgyvendinimas, tai savo esmės atskleidimas, nepertraukiamas asmenybės vienybės, integracijos siekimas. Kartu A.H.Maslow pažymi, kad savęs realizacija, kaip jau įvykęs faktas, būdingas tik labai nedaugeliui žmonių. Mokykla turėtų būti ta vieta, kur augantis žmogus galėtų pabandyti surasti save, išsiaiškinti, ką jis mėgsta ir ko nori, kas jis yra ir kuo jis negalėtų būti. A.H.Maslow išskiria tokius vidinio ugdymo tikslus:

– padėti vaikui save identifikuoti, padėti suprasti, ko jis iš tikro nori, kokios yra jo charakterio ypatybės ir padėti pasirinkti tokį gyvenimo būdą, kuris jį išreiškia; mokytis būti autentišku, sąžiningu, įvertinant savo elgesį, kalba turi būti teisinga ir spontaniška jo vidinių jausmų išraiška;

– padėti atskleisti savo pašaukimą, savęs identifikavimas yra beveik sinonimas savo karjeros suradimui – mokymasis išgirsti savo vidinį balsą – kas tai yra, ką tu nori padaryti su savo gyvenimu, padėti vaikui pažvelgti į save, pažinti savo „aš“ ir tuo pagrindu sudaryti vertybių tinklą;

– išmokyti pajusti, kad gyvenimas yra vertingas; jeigu gyvenime nėra džiaugsmo, jis nebus vertingas;

– sudaryti sąlygas vaikui pajusti pasisekimo jausmą;

– sugebėti pamatyti, ar patenkinti vaiko pagrindiniai poreikiai: vaikas negalės savęs realizuoti, jeigu jo saugumo, priklausomumo, orumo, meilės ir pagarbos poreikiai nebus patenkinti ir, priešingai, vaikas nejaus nerimo, jeigu žinos, kad jis mylimas, kad reikalingas pasauliui, kad kiti jį gerbia ir jo nori;

– išmokyti teisingai pasirinkti: save realizuojantis asmuo siekia pagrindinių, galutinių vertybių; save realizuojančių asmenų veikla motyvuota vadinamųjų būties vertybių („B“ vertybių), šios vertybės yra tikros ir negali būti į nieką keičiamos. A.H.Maslow skiria 16 būties vertybių – tiesą, grožį, paprastumą ir t.t. (5).

A.H.Maslow savo pažiūras apibendrina eile teiginių. Kai kurie svarbesni iš jų, liečiantieji ugdymą, būtų: kiekvienas individas turi savo vidinę prigimtį, kuri yra suformuota patyrimo, nesąmoningų minčių ir jausmų, bet nėra šių jėgų valdoma. Individai didelę dalį savo elgesio kontroliuoja. Vaikams gali būti leista pasirinkti daug ką, kas susiję su jų asmenybės augimu. Tėvai ir mokytojai vaidina svarbų vaidmenį, patenkindami vaikų fiziologinius, saugumo, meilės, priklausomumo ir pagarbos poreikius, tačiau jie turėtų tik sudaryti vaikams palankias sąlygas, bet nebandyti formuoti jų asmenybių.

C.R.Rogers, remdamasis savo, psichoterapeuto, patirtimi, pasiūlė nedirektyvųjį arba į mokinį orientuotą mokymą kaip alternatyvą tradicinei mokymo praktikai. Jeigu tradicinis mokymas nukreiptas į žinių įsisavinimą, mokėjimų ir įgūdžių formavimą, tai į mokinį orientuotas mokymas, arba įprasmintas mokymasis (*significant learning*) – nukreiptas į prasmų, kaip asmeninės patirties momentų, atskleidimą, laisvas ir paties besimokančiojo savarankiškai inicijuojamas, atitinkąs mokinių tikslus.

C.R.Rogers'o požiūriu į mokymąsi teorinės ištakos – jo filosofinėse asmenybės, vertybių sampratoje, požiūryje į tarpasmeninius santykius ir į galutinį asmenybės vystymosi tikslą.

C.R.Rogers'o asmenybės ugdymo, kaip ir jo nedirektyviosios terapijos tikslą nusako galutinis teorinis asmenybės vystymosi tikslas – tikslas tapti harmoningai gyvenančiu žmogumi. Anot C.R.Rogers'o, harmoningai gyvenantis žmogus – tai žmogus, kuris atviras savo vidiniam ir išoriniam patyrimui – visiems savo jausmams ir reakcijoms, kuriam būdingas psichologinės gnybos nebuvimas, kuris gyvena egzistenciniu būdu – visu savo organizmu jaučia ir įprasmina kiekvieną naują gyvenimo akimirksnį; kiekvienoje egzistencinėje situacijoje jo organizmas elgiasi tinkamiausiu būdu – kompleksyškai atrenka iš daugelio galimų tuo metu tinkamiausių elgesio formų.

Mokykla visais laikais buvo ta vieta, kurioje *kultūros vertybės* perduodamos iš kartos į kartą. Vertybėms apibūdinti yra daug apibrėžimų. C.R.Ro-

gers naudoja Č.Moris'o pasiūlytą skyrimą: *instrumentinės vertybės* (*operative values*), kurios susiję ne su sąvokiniu mąstymu, o su paprastu pasirinkimu, kai organizmas pasirenka vieną, o atmeta kitą objektą; ir *sutartos, suprastos vertybės* (*conceived values*), kurios išryškėja, pasirenkant simbolišnius objektus (8). Instrumentinės vertybės nesudaro stabilios sistemos, bet yra procesas, kuriame vieni ir tie patys objektai gali įgauti visai priešingą vertybinį statusą („aš to noriu“ ir „aš to nebe noriu“). Be to, šių vertinimų šaltinis yra paties vaiko organizmas, vertybių požiūriu uždaras nuo išorinių vertybių. Jo pasirinkimą apsprendžia jo paties poreikiai, jis visai nesusiima, ką jo tėvai galvoja apie jo pasirinkimą. Tačiau vaikui augant toks vertinimo procesas pažeidžiamas – jo didėjanti gyvenimiškoji patirtis priveda jam suprasti, kad tai, ką jis jaučia kaip „gera“, kitų akyse gali būti labai „bloga“, jo „geras“ elgesys ne visada yra skatinamas, todėl vaikas pertvarko savo vertybes, orientuodamasis į suaugusiųjų vertybes. Tokiu būdu atsiranda pagrindinis prieštaravimas tarp to, ką vaikas jaučia, ir to, kas naujai suprasta. Ilgainiui augantis žmogus ima jausti nepasitikėjimą savais išgyvenimais ir vertinimais, savo patirtimi. Tuo būdu, anot C.R.Rogers, tipiskam šiuolaikinės kultūros atstovui būdinga jo „aš“, įsisąmonintų vertybių ir neįsisąmonintų vertinimo procesų dezintegracija. Vertybių problemas analizės pagrindu C.R.Rogers taip apibūdina vertinimo procesą: 1) žmogui būdingas vertinimo procesas turi organizminį pagrindą, paremtas asmens pasitikėjimu visybiško „aš“ (organizmo, kaip visų įsisąmonintų ir neįsisąmonintų asmenybės procesų) išmintimi, o ne jo dalimi – sąmone, intelektu ir pan.; 2) vertinimo proceso efektyvumas tiesiogiai priklauso nuo asmens atvirumo savo vidinei patirčiai; 3) kuo didesnis asmenų atvirumas savo vidinei patirčiai, tuo jų vertybės yra bendresnės; 4) šios bendrosios visiems žmonėms vertybės yra susijusios su savo individualybės vystymu, su visuomenės vystymusi ir su tolimesne žmogaus, kaip biologinės rūšies, evoliucija.

C.R.Rogers skiria keletą bendražmogiškų vertybių: atsisakymas „paradiškumo“, pretenzingumo, gnybos, veidmainiškumo, atsisakymas patenkinti svetimus laukimus, savojo „aš“ pozityvus vertinimas ir priėmimas, savarankiškumas, savo jausmų ir išgyvenimų atvirumas išoriniam ir vidiniam patyrimui. Tai universaliosios vertybės. Tačiau jos egzistuoja ne už žmogaus, ne kokioje nors ideologijoje, kurią žmogus perima, o jame pačiame, jo gyvenimo autentiškoje patirtyje, todėl žmogui jų duoti negalima, galima tik sudaryti palankias sąlygas jų pilnavertiškam vystymuisi.

Jeigu mūsų vertybės yra aiškios, nuoseklios ir argumentuotai pasirinktos, mūsų gyvenimas bus prasmingas. Vertybių aiškinimas mokiniams – nėra bandymas juos išmokyti „teisingų“ ar „klaidingų“ vertybių. Vertybių aiškinimas – tai pagalba mokiniams vertinant ir veikiant, kai jie siekia savo laisvai pasirinktų vertybių. Vertybių aiškinimas greičiau susijęs su

procesu, kurio metu mokinys priartėja prie savo vertybių, o ne su vertybių turiniu.

Laisvo mūsų pasirinkimo sąlygos – atvirumas savo jausmams, orientacija į savo patirtimi įgytas vertybes, atsakomybė, pasirenkant vertybes, pasitikėjimas viso savo organizmo patirtimi, nes laisvė, anot C.R.Rogers'o – vidinis dalykas, tai subjektyvi, egzistencinė laisvė, tai realizacija to, kad „aš galiu gyventi savo gyvenimą, čia ir dabar, pasirinkdamas pats“. Tai yra tikro savo santykio su aplinkos objektais ir su pačiu savimi atskleidimas, atradimas ir atskleidimas to, kas yra asmeniškai reikšminga.

Vidinei laisvei įgyti ir asmenybei augti palankias sąlygas sudaro šilti, empatiški, tarpusavio supratimu pagrįsti tarpasmeniniai santykiai. Todėl C.R.Rogers siūlo mokytojui bandyti sukurti tokias pačias sąlygas, kokias sukuria į asmenį orientuotas terapeutas, pabrėždamas, kad mokytojas turi ne perteikti žinias, bet skatinti, palengvinti mokymąsi. Jis apibūdina savybes mokytojo, kuris galėtų sudaryti į mokinį orientuoto mokymo sąlygas: mokytojas turi pasitikėti mokiniu – jeigu mes tikėsime mokinio individualiu sugebėjimu vystyti jo savąsias prigimtines galias, tada mes galėsime padėti jam pasirinkti savąjį mokymosi būdą; jeigu mes santykiuose su mokiniais būsime tikri, nuoširdūs, patys savimi – mokiniai priims mus kaip asmenybes; mes turime vertinti mokinius kaip asmenybes, jų jausmus ir nuomones, suprasti jų vidines reakcijas. Žinių perteikimas turėtų būti organizuojamas ne kaip tam tikros informacijos perteikimas, o kaip įprasmino mokymosi palengvinimas.

Anot A.Combs'o, visas asmens elgesys yra jo suvokimo lauko jo pasielgimo momentu rezultatas. Todėl mokytojas turėtų stengtis suprasti bet kokią mokymosi situaciją, pabandyti pažvelgti į ją mokinių akimis. Pagrindinis mokytojo tikslas – padėti kiekvienam mokiniui formuoti teigiamą savęs vertinimą, nes, anot A.Combs'o, nuo to, kaip mokinys save vertina, labai priklauso jo mokymasis. Mokytojui skiriamas padėjėjo, padrašintojo, kolegos vaidmuo. A.Combs taip apibūdina gerą mokytoją: mokytojas gerai žino savo dalyką; jis yra jautrus mokinių ir kolegų jausmams; jis tiki, kad mokinys gali mokytis; jis pozityviai save vertina; jis tiki, kad gali visiems mokiniams padėti tapti geresniais; jis naudoja daug įvairių skirtingų ugdymo technikų.

Pagrindinius humanistinės krypties pedagogų siekius galima būtų apibūdinti taip: priimti žmogų kaip integralią asmenybę, siekti vieningumo žmogaus patyrimo, pripažinti, kad žmogus turi egzistuoti darnoje su pačiu savimi ir savo prigimtimi; suprasti ir skatinti žmogaus elgesio sąmoningumą, ypač jo vidinio elgesio, tokio kaip mintys ir jausmai; įvairovė ir pliuralizmas, pagarba individualybei ir unikalumui.

Literatūra

1. Lietuvos švietimo koncepcija. (Projektas). V., 1992.
2. Bell L., Schniedewind N. Realizing the Promise of Humanistic Education // Journal of Humanistic Psychology. Vol. 29. Nr. 2. Spring 1989. P. 200 – 223.
3. Brewster Smith N. Humanistic Psychology // Journal of Humanistic Psychology. 1990. Vol. 30. Nr. 4. P. 6 – 21.
4. De Carvalho R.J. History of the „Third Force” in Psychology // Journal of Humanistic Psychology. Vol. 30. Nr. 4. Fall 1990. P. 22 – 44.
5. Maslow A.H. The Farther Reaches of Human Nature. London, 1972.
6. Maslow A.H. Toward a Psychology of being. 2nd. ed. London, 1968.
7. Rogers C.R. Freedom to learn. N.Y., 1968.
8. Rogers C.R., Stevens B. Person to person: the problem of being human. N.Y., 1967.

© Daukšytė J., 1993

R.ŽIBAITIS

UGDYMO DOROVINIAI ASPEKTAI

Ugdymo sąveika su dorove švietimo reformos bendrųjų tikslų ir konkrečių uždavinių įgyvendinimo požiūriu atsiveria kaip įvairiapusė pedagogikos (praktinės ir teorinės) problema. Čia mėginama aptarti kelis bendresnius mokyklos sąveikos su dorove problematikos aspektus: 1) mokyklos ryšio su dorove vidinį ir būtina pobūdį, ir 2) mokymo ir bendravimo kaip vientiso komunikacijos proceso dorovinę prasmę.

1. Mokyklos ir dorovės sąveika: probleminis turinys ir prasmė

Bendrojo lavinimo mokyklos ryšio su dorovinėmis vertybėmis praktinio įgyvendinimo konstruktyvia prielaida ir kartu teorinio aiškinimo conceptualine dominante laikytina integracijos sąvoka. Jos turinys, reikšmė aptariama mokyklos reformai skirtuose leidiniuose¹, pedagoginėje spaudoje². Bet ugdymo integracijos problematika toli gražu nėra praktiškai ir teoriškai išsemta ar užbaigta. Dėl jos universalios, mokyklos veiklos visus komponentus (mokymą, sociokultūrinių ir tarpdalykinių sąsajų realizavimą,

1 Žr. Tautinė mokykla. I d. K., 1989; Tautinė mokykla. II d. K., 1990; Universaliosios ugdymo programos (eksperimentinės). V., 1991.
2 J a c k ū n a s Ž. Švietimo sistemos plėtotės gairės // Mokykla. 1992. Nr. 1. P. 3-5.

bendravimą, ir kt.) persmelkiančios bei sintezuojančios reikšmės, ji įgyja atvirą, procesualinį pobūdį.

Aptariamam požiūriui gilinantis į integracijos procesus ir jų teorinę sampratą, tikslinga kelti ir aiškinti tokius pagrindinius klausimus: 1) kaip, kokiais būdais į mokyklos vientisą vidaus veiklos struktūrą (mokymo turinį ir apskritai mokyklos vidaus komunikacijos vyksmą) įdiegiamos ir natūraliai priimamos dorovinės vertybės, ir 2) kaip mokykla integruojama į nacionalinės kultūros, ypač tautos dorovinės būties kontekstą ir jos nevienareikšmę moralinės gyvensenos problematiką. Būtina neišleisti iš akių tokios aplinkybės, jog čia minimą dorovinės būties kontekstą galima ir reikalinga suprasti kaip žmonijos istorinės būties, dvasinio patyrimo visumą, kurioje nacionalinė kultūrinė patirtis turi rasti prioritetinę vietą, natūraliai praturtinamą ir gilinamą kitų kultūrų vertybėmis.

Todėl esama pagrindo skirti mokyklos ryšio su dorove vidinį ir išorinį aspektus, kuriuos kiek metaforiškai galima taip apibrėžti: pirmojo klausimo esmė, – tai „dorovė mokykloje“, antrojo – „mokykla dorovėje (kultūroje)“. Ryškėja nevienareikšmis ir bent jau dviplanis mokyklos santykis su dorove: dorovė „atrandama“ mokyklos vidinės veiklos (ji čia suprantama ir toliau bus traktuojama kaip „mokyklos vidaus komunikacinė veikla“, apimanti mokymo ir žmogiškojo bendravimo aspektus) struktūroje bei turinyje. Tačiau kitu, bendrakultūriniu požiūriu, mokykla realiai matoma ir teoriškai suvokiama nacionalinės kultūros ir ypač dorovės problematikos kontekste. Taigi mokyklos ir dorovės sąveikos problemos struktūroje būtinai šiuos aspektus ne tik skirti, bet apmąstant mokyklos situaciją, jų nesuaplausti ir analizės metu nekaitalioti vietomis, nes jų prasmė nėra visiškai tapati. Nors, suprantama, jie nėra vienas nuo kito griežtai atsiję, ir vienas kitą papildo bei veikia. Kaip, kokiais būdais, kaip giliai ir koku radikalu mo laipsniu šios dvi mokyklos sąveikos su dorove pusės susijusios, toliau ir bus kalbama.

Loginio nuoseklumo ir problemos turinio išryškavimo požiūriu pirmiausia tenka kelti ir svarstyti klausimą – „mokykla dorovėje“, arba kaip suprantamas mokyklos savarankiškumas ir jos vaidmuo nacionalinėje kultūroje. Nes nuo bendrųjų švietimo sistemos reformos tikslų sampratos, asmenybės ir jos vietos kultūroje traktavimo sociokultūrinio, vertybinio kryptingumo („kolektyvistinio“, personalistinio, pragmatistinio ir kt.), atitinkamai klostosi ne tik mokyklos veikla apskritai, bet ir požiūris į žmogų, dorovines vertybes, žinias, pedagogą ir jo rengimo aukštosiose mokyklose politiką bei turinį.

„Mokyklos dorovėje (kultūroje)“ aspekto prasmė gali būti išreiškiama taip: koks yra realus mokyklos dorovinis statusas nacionalinės kultūros kontekste. Minimo klausimo problemineis, prasminiais

komponentais laikytini keli pagrindiniai struktūriniai elementai: 1) koks yra arba turėtų (galėtų) būti mokyklos autonomiškumas nacionalinėje kultūroje; 2) kokia yra (arba turėtų būti) mokyklos kaip savarankiškos ugdymo, pedagoginės ir kultūrinės veiklos subjekto samprata; 3) kaip suprantamas ir realiai įgyvendinamas nacionalinėje mokykloje pedagogo ir moksleivio dorovinis statusas.

Mokyklos dorovinis statusas. Etiniu žvilgsniu mėginant pažvelgti į mokyklą, pastebime, kad ji yra ne šiaip įstaiga ar institucija, o savita kultūros forma, savarankiška gyvenimo sritis, kurioje „funkcionuoja“ ne tik informacija, žinios, bet šią specifinę būties formą palaiko ir išreiškia žmonės, – suaugusieji ir vaikai.

Švietimo sistemos pagrindinių institucijų veikla turėtų būti teoriškai traktuojama, vadinasi, ir praktinėje plotmėje įgyvendinama kaip autonomiškas, specifinis kultūros veiklos (kūrybos) ciklas. Su šiuo požiūriu, bent jau teorinių svarstymų plotmėje, niekas nepolemizuoja. Tad logiška kelti ir svarstyti klausimus: kaip toji mokyklos autonomija suprantama etiniu, filosofiniu požiūriu, kas ir kaip užtikrina jos savarankiškos veiklos esatį ir tęstinumą, pagaliau, kodėl mokyklos autonomija doroviškai būtina? Kas galėtų ar privalėtų užtikrinti ar garantuoti (švietimo skyrius, inspektoriai?), kad mokyklos autonomija bus protingai, racionaliai ir efektyviai panaudojama?

Demokratinės mokyklos atkūrimo ir įtvirtinimo uždavinio mastas didelis. Problemos esmė – su(s)grąžinti nacionalinei mokyklai būtiną ir natūralų (kaip įprasta laisvose, demokratinėse valstybėse) dorovinį statusą. Faktas, jog mokyklai reikalinga sugrąžinti dorovinį statusą, remiasi žinojimu ir akivaizdžia prielaida, patvirtinančia, kad mūsų mokykla minimą vertingumo ir reikšmės statusą vadinamuoju sovietmečio laikotarpiu buvo praradusi arba jis patyrė gilių deformacijų.

Dorovinį statusą priskiriame dažniausiai žmogui, kuris turi galimybes laisvai veikti sociokultūrinėje erdvėje, ir būna apibūdinamas laisvo apsisprendimo, asmeninės atsakomybės už savo veiksmus ir sąmoningumo požymiais. Žmogus išreiškia ir patvirtina savo kaip asmenybės vertę būtent šiais paminėtais pagrindiniais ir universaliais požymiais. O kaip realiai žmogus elgiasi, apsisprendžia vienu ar kitu atveju, jau kita kalba. Čia tik akcentuojami bendrieji, neindividualizuoti ir nekonkretizuoti veiklos subjekto būtini požymiai, kurie apibūdina jį kaip dorovinės būties dalyvį, – savarankiško žmogaus statusą. Jo konkrečiai išraiška yra žmogaus asmenybiškumas.

Mokyklos problematikos kontekste dorovinio statuso turėjimas, praradimas ir susigrąžinimas apima visus minėtus asmenybiškumo požymius – autonomiją (laisvę veikti), apsisprendimo būtinybę, asmeninę atsakomybę, pareigos suvokimą, ir kt.

tikslo ir galimybės plėtotis į šiuos tradicijas ir dabartinės mokyklos reformos santykio klausimus. Bet vis tik laikytume tikslinga akcentuoti, jog šioji tradicija yra tasai gyvas substratas ar duotybė, į kurią neišvengiamai iš dalies atsiremia ir teoriniai projektai, ir reformos praktika. Nepaisant švietimo sistemos reformistinio radikalumo, naujumo ir principinio atsiribojimo nuo šios sistemos „sovietizacijos“ relikvų, toji pertvarkomoji veikla turi ne revoliucijos, bet rekonstrukcijos pobūdį. Turimas pagrindas – pedagogų kadrai visose švietimo sistemos institucijose, mokytojų rengimo stereotipai, mokyimo priemonės, ir dar daug kas, ko neįmanoma proletkultiškaai atmesti, kai nėra modernių, šiuolaikinių pakaitalų, tebėra tradicija. Net jeigu ji dabartinės mokyklos savimonei ir reformos dvasiai visiškai nepriimtina (vargu, ar tai rimtai įmanoma), vis dėlto ji nenustoja tradicijos galios bei įtakos. Nenoriu pasakyti, jog ji nekvestionuotina ar neturėtų būti filosofiniu, pedagoginiu ir kitais požiūriais interpretuojama bei kritiškai vertinama.

Minimos tradicijos įtaka ir reikšmė glūdi dabartinės mokyklos pedagogų, – pradedant profesorium ir baigiant aukštosios mokyklos absolventu ir jaunu mokytoju, – asmenybiškumo kondicijos gilumoje bei dorovinėje struktūroje. Tai faktinė, bet ne fatališka padėtis: nesavarankiškos mokyklos (visų lygmenų) duotybėse esama jėgos ir potencialų perėjimui prie tikrai savarankiškos mokyklos, grindžiamos ne išoriniais stimulais (jų svarba neabejotina), o vidinėmis pačios mokyklos galiomis – pedagogo asmenybine raida, permąstyta ir išjausta dorovinio, dvasinio atgimimo perspektyva, laisvės veikti ir asmeninės atsakomybės pajauta.

Mokykla susigrąžina savo vidinės struktūros rišamąją ir kuriamąją dominantę tokiu mastu, koku atgimsta pedagogas kaip specialisto ir žmogaus asmenybinė kondicija ir vertingumo supratimas. Būtina demagogiškai „neužmiršti“, jog nuasmenėjimas, žmogaus vertybinis susidvejinimas, pilietinės bei dorovinės atsakomybės atrofija palietė ne tik mokyklą, bet ir tas tautos dvasios struktūras, kurios atrodė esančios šventos ir nepajudinamos. Bet, deja... (pvz., vyras – agentas, seka ir išdavinėja žmoną; mokslininkas, rašytojas, kunigas, mokytojas ir t.t. – slaptas informatorius ir agentas...).

Tematika, kurią čia mėginta išskirti ir fragmentiškai apžvelgti, – „mokykla dorovėje ir kultūroje“, šakojasi ir skyla į atskiras potemes, problemas. Nacionalinė ir pasaulio kultūros žinija, išmintis, menas ir daugelis kitų žmonijos sukurtų vertybių tarsi salą supra mokyklą. Tačiau privalome aiškiai suvokti ir įsisąmoninti, jog šios kultūros bangos, žinojimo rezultatai ir kt. atsimušdavo į sovietizuotos mokyklos sienas ne tik dėl sistemos anti-kultūrinės, ideologinės doktrinos kaltės. Nėra ko ir kalbėti, neatmestina dažno pedagogo dorovinė atsakomybė ir kaltė, išaugusi iš baimės, konformizmo ir profesinio tingumo bei apsileidimo. Nes dažno pedagogo asme-

nybinės ambicijos ir profesinės nedidelės galimybės sutapdavo. Bet juk būta ir priešingai, visose mokyklose atsirasdavo tas ar kitas, keletas mokytojų, profesorių, eilinių dėstytojų, kurie savo asmenybine kultūra ir dora paveikdavo uždarmo ir abejingumo sienas. Ši digresija nelaikytina paslėptu moralizavimu ar šiaip istoriniu ekskursu. Jo prasmė aiškiai skirta dabartinei situacijai. Esama rimtų ir gilių užmojų rekonstruoti ar išvis pakeisti mokyimo dalykų turinį, jį konceptualiai, t.y. remiantis mokytojo ir moksleivio asmenybės ugdymo prasme dominante, praplėsti, susieti su nacionalinės ir pasaulio tautų kultūros elementais, patirtimi. Sociokultūrinė ir tarpdalykinė turinio integracija reikalauja iš programų ir vadovėlių kūrėjų ne tik sąžiningo darbo, bet ir didelio profesinio išmanymo. Bet šiuokart kitkas rūpi: ar dabartinė mokykla ir ypač kiekvienas pedagogas sugebės ir norės angažuotis b e n d r a m v e i k i m u i, – pačiam atsiverti naujovėms, kultūros informacijai, meninės kūrybos įvairovei, idant atsirastų asmenybiškai doras ir profesionaliai rimtas pagrindas atverti studentui, moksleiviui tai, kas paties įgyta ir sužinota? Tai nėra klausimas, bet anksčiau kelto motyvo tąsa ir bandymas jį logiškai užbaigti. Turbūt nesuklysimė tvirtindami, kad šis angažavimasis ir būtų realus būdas s u s i g r a ž i n t i patiems mokyklos subjekto statusą, o pedagogui asmenybinę vertę.

2.

Mokyklos veikla – vientasis komunikacijos vyksmas

Mokyklos ir dorovės santykio, apibūdinto kaip mokyklos veiklos vidaus, arba „dorovė mokykloje“ aspekto, analizė nėra paprasta jau dėl to, jog susiduriama su gana paplitusiu mąstymo stereotipu, teigiančiu, esą šioje srityje „viskas daugmaž aišku“ ar savaime akivaizdu. Iš tiesų, mokyklos „vidaus“ dorovinė problematika pasižymi keliais akivaizdumo rodikliais – tai mokytojų tarpusavio santykių padėtis, ir pedagogo bendravimas su mokiniais. Iš šios realios ir savaime suprantamos mokyklos veiklos subjektų tarpusavio kontaktų esaties, be abejonės, kyla daug įvairių dorovinio pobūdžio kolizijų arba esama nemaža situacijų, kurios, dorovės kriterijais vertinant, įgyja svarbią ir nedviprasmę dorinę reikšmę bendravimo subjektams.

Dorovė mokyklos gyvenime. Bandant spręsti mokyklos ir dorovės sąveikos „vidaus problemą“, galima visą dėmesį sutelkti į tarpasmeninių ryšių mokytojas – mokinius, mokytojas – mokyklos vadovai, mokytojas – mokytojas psichologinę analizę. Dažniausiai taip ir daroma, kadangi bendravimas

traktuojamas tik kaip psichologijos problema, o jos turinys apibūdinamas vien kaip tarpasmeniniai kontaktai. Toks požiūris turi pagrindą, tačiau pastebėsime, nesileisdami į polemiką, kad jis yra per siauras ir supaprastinantis bendravimo reiškinio sampratą. Iš minimos psichologinės bendravimo sampratos „išskrinta“ žmogaus santykio su kultūros vertybėmis aspektas, kuris laikomas nebe bendravimu, o kitos rūšies santykiu. Bet tuomet sunku suprasti ir paaiškinti, kodėl žmogus, pabendravęs „su gamta“, vandenimis, meno kūriniais ir kt. reiškiniiais, išgyvena panašius ar gilesnius įspūdžius, kaip ir „tarsi su žmonėmis“.

Mokyklos ugdymo veiklą kaip vientisą procesą sąlygiškai galima skaidyti į mokymą ir bendravimą. Tačiau šis skirstymas, nors jis ir turi praktinę bei teorinę vertę, netiesiogiai siūlo požiūrį, esą mokymas nėra bendravimas, o jei tokiu ir laikytinas, tuomet jis traktuojamas kaip ne visai tikras, ne toks vertingas kaip „tikrasis“, t.y. tarpasmeninis dviejų ar kelių asmenų kontaktas. Nereikėtų manyti, jog čia labiausiai rūpinamasi terminologijos ar definicijų reikalu. Keliamas toks požiūris: bendravimas suprastinas ir kaip žmonių būties universalus principas, ir kaip realus žmonių kasdienio ryšio būdas, kurio esmė gali būti taip apibūdinama – „žmonių gyvenimas bendraujant“. Galbūt ir mokyklos veiklą kaip vientisą ir specifinę kultūros būties formą tikslinga traktuoti kaip vientisą komunikacijos vyksmą, kuriame ir mokymas, ir žmogiškieji kontaktai, ir užklasinė veikla sukuria savąjį būties modelį – „mokyklos gyvenimą bendraujant“. Turint galvoj šios formuluotės „gyvenimas bendraujant“ abstraktų filosofinį pobūdį, verčiau būtų kalbėti apie mokyklos ar mokyklinę komunikaciją, kuri terminologiškai paprasta ir gana aiškaus turinio. Komunikacijos sąvoka žymi ir žmonių tarpusavio santykius, ir informacijos siuntimo-gavimo situaciją, dalykinius ir asmeninius žmonių ryšius, ir žinių transliavimo kanalus, ir t.t. Šia prasme vertėtų atkreipti dėmesį į tokį pastebėjimą: „[žmogaus veiklą paprastai žiūrima kaip vykstančią dviejų pagrindinių ašų lygyje: žmogaus veiksmo, nukreipto į daiktus, kurio pagalba jis keičia gamtą, – tatau gamybos ašis, ir žmogaus veiksmo, nukreipto į kitus žmones, kuriančio intersubjektyvius ryšius ir dedančio visuomenės pamatus, – tai komunikacijos ašis“¹.

Mokyklos vidinė veikla neabejotinai skleidžiasi komunikacijos plotmėje. Gilinantis į jos prasmę, aiškėja mokymo ir bendravimo aspektų vidinė integrali esmė. Jeigu nepagrįstai manytume, jog pedagogas veikia kaip dorovinė esybė tik bendravimo (tarpasmeninių kontaktų) plotmėje, o moky-

mo situacijoje jis „atstovauja“ tik žinias ar mokslą, vadinasi, jo asmenybiškumas gali „ilsėtis“ kaip irelevantiškas (nebūtinai, pašalinis) reikalo požiūriu, pagilintume dichotomiją tarp žmogaus ir specialisto, kuri ir taip būdinga negatyviomis pasekmėmis dabartinėje situacijoje. Pakanka atidžiau pasigilinti į pedagoginėje spaudoje skelbiamus pedagogų ir moksleivių tarpusavio santykių vertinimus, – atsiveria gana dramatiško pobūdžio simptomai, liudijantys apie mokyklos komunikacijos proceso vidinius sutrikimus. Jų būdingas požymis yra tasai, jog įvairaus emocinio ir dorovinio pobūdžio konfliktinės situacijos susidaro pamokose, mokymo metu, kuris pagal psichologinę sampratą nėra „grynasis“ tarpasmeninis bendravimas.

Mokyklinė komunikacija. Mokyklinės komunikacijos specifika sudaro ne vien tik jos vientisumas, kai mokymas neatskiriamas nuo žmogiškųjų, nedalykinio pobūdžio kontaktų tarp žmonių. Mokyklinė veikla, galima tvirtai teigti ir, esant reikalui, plačiau ir detalai pagrįsti, – yra gyvenimas bendraujant, o šio bendravimo turinys įvairiopas. Niekur kitur taip aštriai neįjuntama toji bendravimo būtinė, visapusiškai reikšminga esmė, kaip mokyklos gyvenime.

Mokykla kaip specifinė kultūrinės komunikacijos forma egzistuoja tam, kad joje būtų naudingai dalyvautų vaikai. Šios komunikacijos keli svarbesni semiotiniai požymiai: mokiniai ir mokytojai neturi teisės (galimybės) iš šios situacijos laisvai, kada sumanę, pasitraukti, atsakyti joje dalyvauti. Šiuo požiūriu mokytojas yra socialiai laisvesnis, jis gali atsisakyti pedagogo profesijos. Mokinys iki tam tikros ribos to padaryti negali. Tasai sociokultūriškai sąlygotas „komunikacinės būtinybės“ ar „prievaratos“ būvis vaikams nevienodai atrodo. Vieni džiaugsmingai į jį įsigyvena, kiti – gana skausmingai. Adaptacija būtina visiems, kai kurie patiria stiprius psichinius stresus, asmenines „dramas“ ir t.t.

Be to, mokyklos komunikacinė sistema yra tokia, jog joje objektyviai klostosi bei įvirtinama komunikantų (mokytojo ir vaikų) faktinė, kultūrinė nelygybė – amžiaus, patyrimo, žinių lygio, mokėjimų ir sugebėjimų, teisių ir valdžios ir kt. Kai kurias skirtybes bei nelygybes mokykla šalina, ir tai yra jos pirmutinė paskirtis, – vaikai mokomi, keliamas jų žinių ir patyrimo lygis, didėja dvasinė, žmogiškoji branda, ir pan. Šia prasme vaikas „lyginasi“ su savo mokytojais, juos „vejasi“, vis labiau integruojasi į suaugusio žmogaus pasaulio struktūras.

Betgi esama skirtybių, kurios turi būti traktuojamos kaip savotiškas mokyklinės komunikacijos *status quo*, – tai, kad vaikas yra vaikas: kad jis ateina mokytis, o mokytojas mokyti (ugdyti), mokytojas turi daugiau viršenybės teisių ir pedagoginių pareigų, mokinys to neturi. Esama ir kitų pradinų duotybių ir skirtybių, kurios yra objektyvios ir svarbios.

1 Greimas A.J., Kurtesas Ž. Semiotika ir jos kaimynės / Mokslo, jo metodai ir kalba. V., 1981. P. 88.

Faktinė ir natūrali (objektyvi) nelygybė tarp jos komunikantų mokykloje sukuria sudėtingą, specifinę būties formą; kuomet „silpnės“ pusės „trūkumai“ (neturėjimo, dar – neįėjimo prasme) privalo tapti jos privalumais. Tai reiškia, kad vaikas, peržengęs mokyklos slenkstį, susilygina su pedagogais fundamentine, dorovine prasme: jis čia ateina kaip žmogus, lygus visiems kitiems. Skirtumas, kurį jis vis geriau laikui bėgant suvokia, yra laipsnio, o ne kokybės modalumo, – jis nori būti suaugęs, o tam būtina pereiti tam tikras pakopas, – žinių, patyrimo, fizinės ir dvasinės brandos, ir kt. Mokyklinės komunikacijos dorovinė prasmė glūdi tame, kaip šių nelygių ir skirtingų charakteristikų komunikantai galėtų mokyklos veiklą padaryti b e n d r a d a r b i a v i m o veikla. Bendras darbas, reikalas, žmogiškas bendravimas verčia rimtai, atsakingai ir pagarbiai traktuoti vienas kitą, vadinasi, implikuoja moralinės vertės metmenį pačion komunikacinės veiklos šerdin. Pedagogo ir vaiko pats susitikimas yra abipusis pasižadėjimas laikytis nerašytos bendradarbiavimo sutarties, kuri pripažįsta ir įtvirtina abiejų pusių lygią ir vienodai reikšmingą padėtį gyvenime ir kultūroje.

Ši gana fragmentiška ir glausta mokyklinės komunikacijos kultūrologinė schema praktiškai realizuojama, kaip sakoma, pagal gyvenimo dėsnius. Todėl čia esama to, ko nestokoja reali gyvenimo bendraujant tikrovė.

Bendravimas ir žmogaus vertė. „Senajoje“, nesavarankiškoje ir sovietizuotoje mokykloje natūraliai susidarė dvi prieštaringos požiūrio į pedagogo ir mokinio asmenybės tendencijos, įgytos iš nemokyklinės sferos. Tai (1) šeimos, paternalizmo požiūris ir (2) valdininkiškosios, hierarchinės žmonių traktavimo ir elgsenos su jais struktūra.

Pirmoji palaiko mokykloje tradicinį žmogiškojo solidarumo, vaikų globos, atjautos, santykių nuoširdumo ir tėviškai (pedagogiškai) rūpestingo reiklumo atmosferą. Toji žmoniškumo dvasia nacionalinėje mokykloje net ir sunkiais laikais gelbėjo ir gynė asmenybės orumą, padėjo įveikti dvasinio susidvejinimo vienpusiškumą. Ši tema verta atskiro aptarimo. Tačiau pastebėtina jos bendresnio pobūdžio prasmė: mokykloje, pedagoginėje filosofijoje ir praktikoje susiformuoja striprus socialpsichologinis ir pedagoginis stereotipas, – požiūris į vaiką (žmogų mokykloje) kaip nesavarankišką buitine ir neautonomišką dorovine prasme subjektą, kuris reikalauja atidžios ir nuolatinės priežiūros, kontrolės ir kitokių išorinių normatyvinių, moralizuojančių ramentų. Galimas dalykas, kad šioje vietoje slypi griežtos ir rigoristinės pedagogikos principo šaknys, taigi ir viena priežasčių, kodėl mokiniai mokyklos ir pedagogų atžvilgiu dažnokai demonstruoja (ne mažiau rigoristiškai) savo nepriklausomumą ir priešiskumą.

Antroji tendencija įtvirtino (ir pagal pedagogikos kanonus mokykloje pritaikė) valdininkijos, įstaigų, kontorų darbuotojų tarpusavio elgsenos

normas, jų santykio su „kitais“ žmonėmis, kurie ko nors prašo, ieško, stokoja ir pan., filosofiją ir dvasią. Mokyklon atkeliauja socialinėje praktikoje paplitęs autoritarinis požiūris į mokytojų ir mokinių, mokyklos vadovybės ir eilinių mokytojų, švietimo sistemos valdininkų ir mokyklos darbuotojų tarpusavio santykius bei elgseną. Dažniausiai nesąmoningai ir nepastebimu būdu į mokyklinę komunikaciją įauga žmogaus vertės ir reikšmingumo laipsniavimas ir skirstymas pagal atsitiktinius požymius (pvz., vaikas, negabus matematikai, traktuojamas kvailiu, neišmokęs pamokos – tinginiu, ir pan.). Tas pats ir su pedagogo vertinimu: kūrybinga, profesionali asmenybė gali įgyti mažų mažiausiai keistuolio, „nenormalaus“ etiketę. Mokykloje užgęsta laisvo mąstymo, diskusijų, kitiškos žmogaus supratimo, pagarbos dvasia.

Šios tendencijos mokyklos komunikacijos vyksme esmė tokia. Kai visuomenės gyvenime įprantama viešai, demonstratyviai žmogui nurodinėti ir „priminti“, kad jis yra „geresnis“, „aukštesnis“, o kitas jam nėra lygus dėl jo užimamos socialinės padėties, išsilavinimo, amžiaus ir pan., tuomet žmonių vertinimo kriterijus nustoja visuotinės dorinės prasmės. Valdininkas „turi teisę“ ir elgtis kitaip, nei visi, jis gali kitam priminti jo „žemą“ socialinę vietą, ir užtat jį traktuoti kaip tokį asmenį, su kuriuo galima nesiskaityti arba net žiūrėti į jį kaip tuščią, nieko nereiškančią vietą. Pedagoginėje mokyklos komunikacijoje šis požiūris į žmogų adaptuojamas ir tampa savotiška norma (koks jos paplitimas, įtaka ir kiti parametrai mokykloje – kitas klausimas). Sprendžiant iš dabartinėje pedagoginėje spaudoje skelbtų apklausos, sociologinių tyrimų ir kito pobūdžio medžiagos, ir dabar neišnykęs šis įprotis iškelti ir viešai demonstruoti komunikacijos dalyvių skirtingą statusą (mokytojas – mokinys) arba nuolat primenama jų nelygi padėtis (mokytojas protingas – mokinys „nemokša“, „kvailys“, „asilas“ ir pan.). Tokių situacijų ir progų, kurios sudaro pretekstą įžeidinėti mokinį, jį žeminti kaip m o k i n i j i r ž m o g ū, kai vaikas t e i s e t a i r n a t ū r a l i a i gali daug ko nemokėti, nesuprasti arba vaikas išdykęs, judrus, elgiasi ne pagal taisykles... Reikalo esmė ne ta, jog esama „sugadintų“, „sunkių“ vaikų. Nors ir ši problema yra labai rimta kaip socialinė ir pedagoginė.

Šio fenomeno, t.y. socialiai ir pedagogiškai „tarsi“ legalizuoto galimumo ir normalumo viešai, atvirai naudotis tokiomis žmogiškų santykių regulavimo priemonėmis, esmė ir sudaro jo tolydus v i r t i m a s b e n d r a v i m o n o r m a. Jis pažeidžia ir iškreipia nerašytą, bet vistiek gerai suvokiamą ir kultūroje įsitvirtinusią dorovinę bendravimo konvenciją, kuri įpareigoja vyresnį žmogų ir pedagogą į mokyklinę komunikaciją žiūrėti kaip į kultūros apibrėžtą vietą, kur susitinka kai kuriais parametrais nelygūs ir skirtingi asmenys, bet lygūs žmonės. To nepaisymas, dorovės kriterijų požiūriu, laikytinas pedagogine ir žmoniškumo nelaime.

Tai tik dalis šio reiškinių teisybės. Minėto pobūdžio tarpusavio santykiai laikytini simptomu gilesnės sociokultūrinės deformacijos, kilusios iš nesavarankiškos, sovietizuotos mokyklos situacijos. Iš pedagogo, kurio dorovinė ir apskritai žmogiškoji vertė nuolat pažeidžiama įvairiais kontrolės, tikrinimo, pasiaiškinimų, ataskaitų ir t.t. valdininkiškais metodais, kuomet jo autonomija minimalizuota arba net iš viso eliminuota, nėra ko tikėtis jo vidinio tikrumo, asmenybės orumo pajautos ir, suprantama, pedagoginės kūrybos galių. Senasis, sovietizuotas mokyklos paveldas įdiegė požiūrį į pačią mokyklą ir mokytoją kaip savotišką gamybos rūšį ir gamybininką. Klasėse daug vaikų. Kai pamoka kaip dalykinės komunikacijos forma susilieja su žmogiškuoju bendravimo turiniu, tuomet galima ir siekiama ugdyti protinę, mąstantį ir plačiau pasaulį suvokiantį žmogų. Toji komunikacija liks formaliu ir menkai vaisingu aktu, kol pedagogas nepasijus pamokoje savimi, su savo charakteriu, žiniomis ir dvasinėmis galimybėmis gerbti ir vertinti savo komunikantą, – vaiką, paauglį, jaunuolį.

Mokyklinės komunikacijos dorovinių aspektų problematika įvairi ir beveik neišsamiama, turint galvoje, jog mūsų mokykla atsinaujina. Vadinasi, ji įžengia į pačias rimčiausias, dažnai gana skausmingai išgyvenamas bei realizuojamas gyvenimo bendraujant mokykloje problemas.

© Žibaitis R., 1993

Literatūra

1. Jackūnas Ž. Švietimo sistemos plėtotės gairės // Mokykla. 1992. Nr. 1.
2. Tautinė mokykla. I d. K., 1989.
3. Tautinė mokykla. II d. K., 1989.
4. Universalios ugdymo programos. V., 1991.

R. ŽIBAITIS

ESTETINIS UGDYMAS

Estetinės kultūros ugdymas. Estetinio ugdymo veiklos mokykloje pagrindiniu ir svarbiausiu tikslu laikytina moksleivių estetinės kultūros pagrindų klojimo, tolydaus jų plėtojimo, gilinimo ir individualizavimo funkcija. Tai reiškia, kad estetinio ugdymo mokykloje samprata grindžiama grožio (meno ir ne meno sričių) vertybių a) aukšto sociokultūrinio reikšmingumo statuso pripažinimo, b) šių vertybių savito ir savarankiško („vidinio“) vertingumo supratimo principai. Jų esmę sudaro keli „klasikiniai“ estetikos ir meno filosofijos teiginiai: grožis priklauso reikšmingiausių būties vertybių sričiai (pažinimas, dora, mokslas, tiesa, teisingumas, gyvybė, gamta ir kt.); grožio vertybės yra savitos ir turi savarankišką vertę; jų visuotina žmogiškoji reikšmė ir asmenybinė prasmė atsiveria kultūrine veikla, – grožio pažinimo, suvokimo, kūrybos, individualaus išgyvenimo ir įprasminimo, estetinio lavinimo ir saviuklos (savišvietos), dvasinio poveikio, ir dar kitokia grožio esaties aktualizavimo būdų įvairove; žmogus gali (privalo) būti ugdomas (renjamas, lavinamas) grožio, meno kūrybai, supratimui, vertinimui ir t.t., – ir sykiu jis esti pats kaip asmenybė ugdomas. Pastarasis aspektas dažnai apibūdinamas tokia formule – žmogaus „ugdymas menui“, ir jo „ugdymas menu“.

Estetinės kultūros struktūroje skirtingos kelios pagrindinės dalys: 1) gamtos, gyvenamosios aplinkos, žmogaus pagamintų daiktų, reiškinių, žmogaus elgsenos (veiksmų, poelgių, dvasios apraiškų) grožio pajauta; 2) veikla, kurioje grožio išraiškos elementas nėra dominuojantis, bet pageidautinas ir vertintinas (nespecifinė estetinė veikla); 3) veikla arba kūryba, kurioje grožio išraiška yra būtina ir dominuojanti kaip specifinės (specialios) veiklos pagrindinis tikslas ir paskirtis (profesinio ar mėgėjiško meno kūryba);

4) meno ir ne meno grožio suvokimo lygmens (skonio) speciali lavinimo, tobulinimo veikla ir būdai (mokyklos, kursai, studijos, rateliai ir kt.); 5) grožio, ypač meno, racionalaus, teoretizuoto pažinimo, supratimo, interpretacijų pagrindų įsisavinimas ir šių (bei kitų) būdų išmanymas (meno filosofijos, menotyros, meno kritikos ir kitų estetiškos srities diskursų (tekstų) supratimo, žinojimo lygis, gilumas ir pan.).

Estetinis ugdymas tiesiogine prasme neturėtų būti kaip nors kitaip suprantamas ir interpretuojamas kaip **e s t e t i n ė s k u l t ū r o s** ugdymas. Tai savotiškas vaikų, moksleivių įvadas į savitą kultūros vertybių, reikšmių ir prasmių, veiklos būdų, kūrybos produktų sritį, – grožio, meno pasaulį, estetinėje literatūroje kartais taip ir apibūdinamu – „meno pasaulis“ (art-world). Meninės, grožio pajautos lavinimas ir kultūrinimas bei kiti estetiškos kultūros komponentai, kurių įgyvendinimas prieinamas mokyklai, sudaro estetinio ugdymo mokykloje kaip specialios ir savarankiškos veiklos turinį ir prasmę. Norėdami pabrėžti šios veiklos specifinį **e s t e t i n ė s k u l t ū r o s** būdą, galime sakyti, kad estetinis ugdymas privalo suteikti moksleiviui tam tikro lygio specifinę, estetinę „kvalifikaciją“, analogišką gamtos, fizikos, istorijos ar kitų disciplinų parengtumo lygmeniui. Juk moksleivis pamažu įgyja žinių, vis daugiau ir giliau išmano pasaulio sandarą, reiškinį ryšius, jų reikšmę ir pan. Bet kurio dalyko mokymo prasmė vientisa, bet dvejopai reikšminga, – lavinamas intelektas, plečiamas ir gilinamas gamtos ir kultūros reiškinį pažinimas. Ir sykiu, priklausomai nuo dalyko dėstymo, ugdomos kitos, „ne nedalykinės“, o žmogiškosios vaiko, jaunuolio savybės, – savarankiškas mąstymas, savimonė, asmenybės galios.

Todėl tiesioginė ir specifinė estetinio ugdymo mokykloje paskirtis ir funkcija, – rimtai, kvalifikuotai „įvesti“ moksleivį į savitą kultūros vertybių, žinių, įgūdžių, reikšmių **d a l y k i n ė s r i tį**, – tapybos, skulptūros, muzikos, grožinės literatūros, dramos ir kt. Dominuojantis šios veiklos motyvas, – „ugdyti grožiui, menui“ (suvokti, suprasti, vertinti...) aiškiai įsisaugojant, jog grožis ir menas, kai jie aktualizuojami, ugdo ne tik estetinę kultūrą, bet ir visas kitas žmogaus asmenybinę savastį sudarančias galias. Estetinio ugdymo sampratos loginius ir prasmės akcentus taip galima sudėlioti: moksleivių estetiškos kultūros ugdymas remiasi grožio, meninio lavinimo („ugdymo grožiui, menui“) pirmumo ir svarbumo supratimo nuostata. Ugdyma moksleivių estetinę kultūrą, kuri turi savaiminės, vidinės vertės statusą tarp kitų kultūros formų (dorovės, pažinimo, mąstymo), mokykla atlieka svarbią bendrakultūrinę užduotį, priklausantią ne tik ir ne vien mokyklai. Iš to seka ir kitas principinės ugdomosios prasmės dalykas: kvalifikuotai, rimtai atliekama estetinės kultūros ugdymo veikla, – jos rezultatai (estetinis išlavintas skonis ir kt.) sudaro būtiną ir nepamainomą pagrindą visai mokyklinėi dvasinei, tarpasmeninei komunikacijai. Žinoma,

estetinę kultūrą ir mokyklinę komunikaciją tik dėlei aiškumo ir abstrakčiai išskiriame kaip atskiras mokyklos veiklos ir gyvenimo bendraujant pakopas ar stadijas. Šiaip šie dalykai yra viena laikais, vienas kitu persiėmę.

Užbaigiant plėtoti šį samprotavimo motyvą, derėtų akcentuoti kelis esminius momentus. Teorinės, metodologinės estetinio ugdymo mokykloje nuostatos (principai) gali būti įgyvendinamos mokykloje tik tuomet, kai šias nuostatas praktiškai (finansiška, administraciška ir pan.) parems visuomenė, valstybės institucijos, tėvai, viešoji opinija. Todėl dauguma konstatuojamo, tvirtinamojo pobūdžio teiginių šiame tekste (pvz., „estetinis ugdymas suprantamas“, „grožis ir menas yra traktuojamas“, „estetinė kultūra gali“ ...) turi teorinę vertę. Praktinio veikimo plotmėje jie įgyja ir kitokią, imperatyvo intonaciją bei modalumą, – „pageidautina“, „būtų gerai“, „siektina“, jog estetinė kultūra ir kiti su ja susiję realūs veiksmai būtų realizuojami maždaug šia (galima) kryptimi, nes numanomi bei projektuojami jų realaus įgyvendinimo faktoriai. Jie yra šie: a) estetinio ugdymo specialūs dėstomi dalykai (dailės, muzikos, dizaino ir kt.) turi įgyti savarankiško, „vidinio“ kultūrinio vertingumo ir rimto pedagoginio būtinumo statusą mokyklos veiklos (programų, dalykų) turinyje. Pageidautina, jog šis būtinumas ir dalyko vertė būtų suprantami bent jau analogiškai, kaip esti su „klasikiniais“, „pripažintais“ mokymo dalykais, kurių statusu neabejojama nei pačioje mokykloje, nei visuomenėje, nei pedagogus rengiančiuose institutuose, nei švietimo skyriuose ir savivaldybėse; b) estetinio ugdymo ciklo dalykų paskirtis ir pagrindinė funkcija (estetinės kultūros pagrindai) turi išlaikyti savo dalykinio pirmumo ir ugdymo svarbumo supratimą (dominantę į moksleivių ugdymą grožiui, menui). Tokia dalykiškai orientuota dėstymo nuostata užtikrina paties dalyko tvirtas pozicijas tarp kitų dalykų, gina jo autonomiją (vertę) ir sykiu sudaro rimtas galimybes natūraliai, išmanančiai įgyvendinti „ugdymo grožiu, menu“ siekius. Ši problemos aspektą dabar ir aptarsime plačiau.

Estetinė kultūra ir asmenybės ugdymas. Moksleivio asmenybės, jo dorovinės ir pilietinės kultūros tapšmas laikomas dabartinės mokyklos veiklos programiniu tikslu ir praktiniu uždaviniu. Mokyklos kaip savito ir savarankiško kultūros veiklos subjekto misija – šviesti, kultūrinti, auginti mažą žmogų fiziškai ir dvasiškai, padėti jam įtvirtinti save kultūroje ir kultūros vertybių teikiamas potencialias galimybes padaryti asmenybės kūrybos ir raiškos esatimi. Mokykla radikaliai ir visapusiškai persiima žmogaus ugdymo dvasia ir idėjomis, kadangi ji yra ne šiaip mokslinimo, žinių perteikimo įstaiga, o savita „gyvenimo bendraujant“ vieta ir kultūrinės žmonių būties forma.

Mokyklos veiklos turinyje susikryžiuoja dvi pagrindinės ir savo kultūrinėje reikšmėje bei svarba lygiavertės funkcijos – universalistinė, visuotinė as-

menybės ugdymo ir „grynai“ pedagoginė, specifinė, – švietimo, mokslinimo, pažintinio ir dvasinio lavinimo. Pirmoji funkcija universalistine laikoma todėl, kad joje natūraliai glūdi visos tautos, visuomenės tikslas ir uždavimas, – auginti, užauginti, rengti savarankiškam gyvenimui ir t. t. vaikus ir jaunuolius. Mokykla šia prasme įsipareigoja ir veikia, tačiau tai nėra tik jos vienos specifinis ir vienintelis uždavinys. Mokymas, švietimas, dalykinių žinių perteikimas bei kitaip apibūdinami šio aspekto uždaviniai yra mokyklos specifinė ir pagrindinė užduotis, nes niekas daugiau tokios užduoties kultūroje neturi ir sau nekelia. Nors, suprantama, žinių, įgūdžių teikia ne tik mokykla.

Kelių mokyklos veiklos programinių tikslų ar funkcijų buvimas suteikia jai aukštą ir įpareigojantį sociokultūrinį statusą. Bet sykiu šitai problematizuoja mokyklos veiklą, nes toji veikla gali sklandžiai ir rezultatyviai klostytis tik tuomet, kai mokyklinėje vientisoje komunikacijos sistemoje nesama veiklos tikslų, siekių supriešinimo, konkurencijos ir ydingo paralelizmo (tarp asmenybės ugdymo ir dalykinio mokymo). Vadinasi, asmenybės ugdymo ir dalykinio mokymo tikslai turi pasiiekti tokios vidinės dermės, jog jų reali ir probleminė įtampa netaptų kliūtimi jų abiejų realizavimui, ir ypač sunkia ir slegiančia našta visiems mokyklinės komunikacijos dalyviams, – mokiniams, mokytojams, tėvams ir bendruomenei.

Probleminė ir prasminė įtampa tarp mokyklos dalykinio mokslinimo, švietimo ir asmenybės (puoselėjimo) intencijų nereiškia kokios nors išankstinės ar neišvengiamos „nervinės“, psichologinės įtampos, kurią reikėtų ir derėtų šalinti. Prasminė įtampa reiškia, kad suvokiamas, matomas ir nuolat apmąstomas, reflektuojamas mokyklos veiklos turinys, sunkumai ir uždaviniai, kurių skirtingas, specifinis pobūdis negali nesukelti n a t ū r a l i ū , o b j e k t y v i ū p r i e š t a r a v i m ū .

Čia norime glaustai paryškinti galimą ir gana paplitusį prieštaravimą tarp estetinio ugdymo, estetiškos kultūros pagrindų dėstymo ir asmenybės ugdymo mokykloje poreikio ir tikslo įgyvendinimo priemonių ir būdų. Mokykla, be abejonės, turi nemažą „grynai“ ugdomųjų, – dorovinę, pilietinę moksleivio savimonę kuriančių ir tvirtinančių priemonių ir veiklos būdų atsargą. Šio aspekto dabar neplėtosime. Domina tai, kaip dalykinė estetiškos kultūros ugdymo veikla gali įtakoti asmenybės tapimą.

Neginčytina ir savaime suprantama, jog grožio, meno dalykų pamokos, vykstančios pedagoginės, ugdomosios veiklos sistemoje (mokykloje), negali neturėti pedagoginių, ugdomųjų (dorovinių, pilietinių, vertybinių nuostatų) aspiracijų ir užmojų. Tačiau turint galvoje mokyklos reformos programinį tikslą – ugdyti moksleivio asmenybę, ir atsižvelgiant į ką tik paminėtą aplinkybę, jog estetinio ciklo dalykų dėstymas mokykloje natūraliai esti persisėmęs auklėjamosiomis, moralinėmis, didaktinėmis ir kitomis pa-

našiomis aspiracijomis, keltinas toks klausimas. Ar moksleivių estetiškos kultūros pagrindų klojimo, plėtojimo tikslas ir uždavinys, tiesiogiai ir besąlygiškai priskirtas (subordinuotas) mokyklos programiam (asmenybės ugdymo) tikslui, galų gale jau netaps kitu uždaviniu ir kitomis nuostatomis grindžiamas pedagoginių disciplinų ciklas? Taigi, ar „nustelbimo“ asmenybės ugdymo principinė nuostata estetinio ciklo dalykų specifinės reikšmės, jų autonomijos ir, vadinasi, ar jų nepaverčia antraeiliais bei pagalbiniais dalykais? Šis aspektas bandytas šiek tiek gvildinti pirmoje straipsnio dalyje. Esama ir kitoniško „nustelbimo“ pavojaus.

Bendrojo lavinimo mokykloje turi tvirtas pozicijas „estetinio pedagogizmo“ dvasia, t. y. tendencija žvelgti į grožį, meno prasmę lėkštai ir siaurai suprantamo pedagoginio tikslingumo, naudingumo požiūriu. Jo atmainą, – ideologizuotą pedagogizmą, vertinant grožio ir ypač meno kūrinius, sukūrė sovietizuota pedagogika, atkakliai diegusi tik „vsiomieniškai“, „klasiškai“ „reikšmingo“ grožio prasmės supratimo modelį. Pedagogizmas turi savo teorinį ir praktinį antrininką, – moralizmą. Moralinis gyvenimo, žmonių elgsenos, meno vertinimas ir traktavimas spraudžia visus reiškinius savon riboton „gerumo“, „padorumo“ ir naudingumo schemon. Moralistinė asmenybės samprata skatina žvelgti ribotai ir į žmogų, ir visa, kas jį supa. Ap linkos veiksniai, menas, grožis, laikomi priemonėmis numatytam žmogaus vertingumo modeliui įgyvendinti. O priemonės turinčios būti tik moralistiškai švarios, sterilios (t. y. tik dorybiškos kondicijos ir intencijos). Ribota, vienpusė ugdomo žmogaus samprata pasitelkia sau tinkamas (ribotas) priemones arba jas sau pritaiko, neatsižvelgdama į tikrąjį daiktų, reiškinų esmę. Šiuo požiūriu estetiškos kultūros problematika, turinys mokykloje neturėtų būti paraidžiui ir tiesiogiai kabinamas prie asmenybės ugdymo, ypač dorovinės, pilietinės moksleivių kultūros tapimo.

Galima todėl kalbėti apie negatyvų prieštaravimą ir ardančią įtampą tarp mokyklos bendrųjų, fundamentaliųjų ugdomųjų siekių ir estetinio ugdymo veiklos specifinių tikslų. Šio pobūdžio prieštaravimai atsiranda dažniausiai, nors ir paradoksaliai atrodo, ne dėl per menko estetiškos kultūros ugdymo dalykų tiesioginio angažavimosi asmenybės dorovinės, pilietinės kultūros tapimo veiklai. Kenkia du dalykai – per didelis, ne pagal galias ir specifinę dalyko paskirtį, užsimojimas imtis dorovės ir panašios tematikos ten, kur ji nebūtina ir natūraliai netinkama. Tuomet įvyksta nepageidautinas dalykų tikslų sukeitimas. O pastarasis veda į nekompetenciją, diletanטיšką veiklą, kuri gali tik profanuoti, diskredituoti estetiškos kultūros problematiką ir patį sumanymą – grožio, meno pagalba ugdyti asmenybės dorovines nuostatas, kloti pilietinės kultūros ir savimonės pagrindus.

Savitą vietą estetinio ugdymo dalykų eilėje užima vadinamieji semantiniai menai – grožinė literatūra, dramaturgija. Dėl jų specifinio išraiškos

būdo, jie atitinka asmenybės dorovinės kultūros, pilietinio sąmoningumo ugdymo tikslų įgyvendinimą. Jie gali pateikti sektinus žmonių elgesio pavyzdžius ir idealus, gali artikuliuotai išreikšti, skelbti „gyvenimo tiesas“, išmintį, perteikia ir įteigia visuotinai reikšmingas dvasines, dorovines vertybes. Šių „turinio“ menų (literatūros, kino, teatro ir kt.) galimybės ugdyti asmenybės dorovinę kultūrą giliai prasmingos.

Bet turint prieš akis nekontroliuojamą, valstybės ar „moralinės cenzūros“ nevaldomą ir nevaržomą video, audio ir poligrafines pseudomeno produkcijos antplūdį iš Vakarų kultūros regionų, aiškiai galima tvirtinti – visuomenė, mokykla susidurs su negatyviomis vakarietiško erzacmeno poveikio pasekmėmis. Mokykla nepajėgi viena šalinti šios problemos sociokultūrinių priežasčių. Ji gali, ugdydama estetinę kultūrą, padaryti taip, kad blogas estetiškas skonis ir neišvystyta dorovinė nuovoka taptų ne tik visuomenės ir mokyklos kaltė ar problema. Kuomet moksleivis suvokia, jog blogas, žemas meninis skonis ar dorovinis neišrankumas esti jo problema, jo asmeninės vertės ir orumo įtvirtinimo reikalas (požymis), taisyklė esama pagrindo tarti – šioje mokykloje iš tikrųjų estetinė kultūra nėra antraeilis dalykas, o pati šios kultūros samprata įgyvendinama kvalifikuotai ir principingai (atsižvelgiant į jos specifinę paskirtį ir prigimtį).

Estetinio ugdymo sampratoje, grindžiamoje estetinės kultūros pagrindų klojimo tikslais, pasiekiamą vidinę dermę gana paprastai: grožis ir menas yra prasmingi. Jie nėra šiaip sau jutimų išoriniai dirgikliai, malonių pojūčių stimulus. Grožio formos, reiškiniai, meno kūriniai, daiktų estetinė išraiška žmogui turi tam tikrą reikšmę ir prasmę, kuri apima visas žmogiškosios būties, kultūros galimas vertybes, idėjas, doras, vertingumo vaizdinius ir idealus.

Derėtų užsiminti apie tokią grožio, meno apmąstymo ir vertinimo tendenciją – deideologizaciją. Bet koks mėginimas rimtai kelti meno vertybinio turinio, ugdomosios prasmės ir reikšmės klausimus neretai atmetamas. Sakoma, girūni, norite vėl ideologizuoti meną, kultūrą, paversti juos politikos, moralės tarnaitę. Žinoma, tokio pobūdžio reakcija liudija, kaip giliai ir radikaliai buvo sovietizuota mūsų kultūra, taigi pažeista iš vidaus, nes jos savimonėje glūdi iškreiptas, ideologizuotas savo pačios vertės supratimas. Šio supratimo ydingas pobūdis akivaizdus – ideologinė meno funkcija tapatinama su meno reikšmės ir prasmės, vertingumo problematika. Bet tai netapatūs meno, grožio vertės apibūdinimo lygmenys ir aspektai.

Meno, grožio vertybių deideologizavimas iš esmės yra negatyvus apibūdinimas, t.y. pasakoma ir akcentuojama tai, ko šis reiškinys neturi ar privalėtų atsisakyti (neturėti). Vadinasi, mūsų situacijos kontekste, deideologizavimas suprastinas kaip kultūros, meno desovietizavimas, – atsisakymas tų vertybių, idėjinų postulatų, principų, vertybių, kuriomis

menas buvo grindžiamas ir „užpildomas“. Nuosekliai mąstant, meno deideologizavimas turi ir kitą reikšmę, – kitonišką meno, estetinės kultūros sampratą, kurioje meninės vertybės, jų prasmė suprantamos kitaip: grožio, meno vertybėms sugražinamas jų savaiminės, įvairios ir gilios humanistinės reikšmės statusas.

Estetinio ugdymo turinyje gali ir turėtų rasti vietą visos nacionalinio, pasaulio kultūros universumo vertybės, – etninės, dorovinės, politinės ir kt. Grožio ir meno reikšmės komponentų išplėtimas ir aktualizavimas nekeičia jų savito kultūrinio, vidinio vertingumo supratimo, nepaverčia meno tik „priemone“. Estetinė vertybė – įvairiopa ir nevienareikšmiškai turiniga, ir šių vertybių savitumo nešalina tai, kad jų prasmė – dorovinė, psichologinė, humanistinė.

Vengtinas estetinės kultūros neoideologizacijos „tautinis variantas“. Apskritai imant, ideologinė problematika niekur nedingsta ir šioje, nepriklausomos Respublikos, situacijoje. Bet tai jau ne šios temos problema. Galima tik kelti negatyvaus pobūdžio pageidavimus ar tiesiog pasisergėjimus. Estetinio ugdymo tikslo, reikšmės socialinis, politinis ar ideologinis sureikšminimas, būdingas netolimai praeičiai, galėjo gyvuoti tik grožio, meno savitos ir gilios kultūrinės vertės nuvertinimo arba redukcijos (pakeitimo kitomis vertybėmis ir reikšmėmis) dėka. Menas, estetinė kultūra „aukštinami“ dėl jų politinių, ideologinių verčių, kurios laikomos svarbiausiomis ir atstojančiomis grožio formos tariamai bevėrę, „nieko nereikšiančią“ tuštumą.

Grožio reiškinų dirbtinis sureikšminimas, t.y. politizavimas, ideologizavimas, neišvengiamai virsta savo priešybe, – ir meno, grožio tikrosios vertės sumenkinimu, ir keliamų vertybių vulgarinimu, nacionalinės kultūros ir dvasios netgi šventų dalykų banalinimu.

Estetinis ugdymas mokykloje nuosekliai ir sąryšingai suderina „ugdymo grožiui ir menui“ ir „ugdymo grožiu, menu“ veiklos aspektus, kai estetinės kultūros kontekste atleidžiamas savaiminis ir kartu įvairiopas prasmingas (doroviškai, etniškai, dvasiškai) pasaulio, gyvenamos aplinkos grožis, meno vertė.

© Žibaitis R., 1993

DAUGIAMATIS ŽMOGUS

*„Žmogus yra dauginamas.
Jo vardas – legionas“.*

G. Gurdžijevs

1. Homo absconditus

Ant vieno Gogeno triptiko užrašyta: „Iš kur mes atėjome, kas mes ir kur mes einame?“ Tai amžinasis žmonijos klausimas, o visa jos sąmoninga istorija – atsakymų į klausimą „kas yra žmogus“ ieškojimas. Štai tadžikų poetas Omaras Chajamas, gyvenęs prieš 900 metų, į šį klausimą atsakė tokiu ketureiliu:

*„Mes – tikslas kūrėjo, kūrybos stebuklas,
Mes protas ir sąmonė, mes – išmintis,
Pasaulio šio ratas – tai deimanto žiedas,
Brangakmenio vietoj, – be abejo, mes“.* (18)

Ar tikrai mes kūrybos viršūnė, brangakmenis? Iš ko tas brangakmenis surėdytas? Kiek jis stabilus ir kintantis? Kas nulemia jo istorinę ir individualią raidą? Kokia dalimi jis yra gyvūnas ir kokia dalim socialinė būtybė? Kai pradėdi analizuoti žmonijos istoriją, žmonių ir jų grupių elgesį, jų prieštaringas asmenybes ir savybes – altruizmą ir egoizmą, agresiją ir meilę, siekimą dominuoti ir toleranciją, sadizmą ir atjautą, autoritarizmą ir de-

mokratizmą bei daugybę kitų priešpriešinių savybių, abejonių apie žmogaus daugialypiškumą, apie daugybę jo išmatavimų nelieka. Todėl ir atsakymas į klausimą „kas yra žmogus“ ne toks jau paprastas. „Žmogus neturi vieno „aš“. Vietoje jo yra šimtai mažiųjų „aš“, kurie dažnai nepažįsta vienas kito, nekontaktuoja tarpusavyje arba, atvirkščiai, prieštarauja vienas kitam ir nesiderina vienas su kitu. Kiekvieną minutę ir kiekvieną momentą žmogus galvoja arba sako „aš“. Ir kiekvieną kartą jo „aš“ – kitas. Tik ką jis buvo mintimi, dabar noru, tuoj bus jutimu, o štai jau – kita mintis ir taip iki begalybės“ (10; 48 p.). Kai paanalizuoji antropologų, istorikų, psichologų, sociologų, filosofų ir kitų žmogaus žinovų atsakymus, apima neveltis: žmogus yra ne tik *Homo sapiens*, ne tik *zoon politikon*, ne tik dar daug visoks kitoks, bet ir *Homo absconditus* – žmogus nepažinęs. Jis yra protingas, bet protu neapbrėpiamas. Tačiau nevelties jausmui susilpnėjus, ši protingoji būtybė pajunta paskatą refleksuoti: analizuoja save, ieško savo elgesio priežasčių, mėgina netgi save valdyti, reguliuoti savo augimą ir tapsmą žmogumi (9).

Ir istorinis, ir individualus tapsmas žmogumi (tikime, kad jis progresyvus) vyko ir vyksta sąveikaujant trims sudedamosioms: realios raidos, supratimo apie žmogų ir poveikio jam. Trečioji sudedamoji ir yra ugdymo sistema su savo reformomis ir revoliucijomis. Revoliucijos švietime reikalingos, kai iš principo keičiasi žmogaus supratimas. Esminių pertvarkymų dabar laukia ir Lietuvos švietimo sistema. Kai kas sako, kad ji tūpčioja vietoje, buksuoja. Man regis, skubėti nėra kur. Reikalą turime su ypač didelio sudėtingumo poveikio objektu – žmogumi. Tam, kad suprastume, kas jis neseniai buvo, kuo yra dabar ir kuo jis gali būti artimiausioje ateityje, reikia laiko. Todėl ir mes grįžkime prie žmogaus, nors ir sunkiai pažinaus, bet be galo įdomaus. Be abejo, mes galėsime parodyti tik kelis jo veidus, paanalizuoti tik kelias jo raidos priežastis. Bet gal ir tie keli žmogaus punktyriniai štrichai pagelbės švietimo reformatams ir tiesioginiams jo dalyviams – mokytojams ir auklėtojams giliau pažinti savo poveikių objektą. Šneka bus palyginus abstrakti, apskritai apie žmogų – suaugusį, seną, vaiką, ugdytoją ir ugtinį. Ir jeigu imamės tokios analizės, tai pradėti reikėtų chronologiškai – nuo žmogaus priešistorijos, atsišpindinčios jo biologinėje prigimtyje.

Kultūrinės evoliucijos eigoje žmogus įgijo daugybę naujų savybių ir motyvų, tačiau neprarado nė vieno seno biologinio motyvo: alkio, troškulio, seksualinio potraukio, baimės, pykčio, ir smalsumo (5). Dar daugiau: senieji motyvai su žmogumi gyveno milijonus metų ir turi aiškiai organizuotą paveldimą nervinį mechanizmą. Naujieji motyvai ir naujosios (žmogiškosios) savybės susiformavo tik žmonijos etape ir jų nervinis mechanizmas nėra taip griežtai fiksuotas. Kitaip tariant, žmogus turi smegenis, kuriose sukaupta gyvybės raidos patirtis, o individualios raidos eigoje į šią patirtį įsi-

komponuoja kultūrinės evoliucijos patirtis. Daugelis kultūrinio lygmens motyvų vystosi biologinių motyvų pagrindu, o jų tenkinimas ar blokavimas sukelia panašias emocines reakcijas kaip ir biologinių motyvų tenkinimas.

Vadinasi, kai gydytojas ant kušetės guldo žmogų, tuo pat metu su juo jis paguldė krokodilą, arklį ar kitą gyvūną. Taip jau atsitiko, kad senosios smegenų dalys, kurias žmogus paveldėjo iš roplių ir primityvesnių žinduolių, kol kas nepakankamai susiderino su naujosiomis smegenimis (neokorteksu). Prieštaravimai tarp smegenų struktūrų virsta prieštaravimais dvasiniame gyvenime. Kiekvienam, net normaliam žmogui lyg kokiam šizofrenikui su besidvigubinančia sąmone tenka kovoti ir su lytiniu potraukiu, ir su siekimu dominuoti, ir su agresija, ir su pykčio priepuoliais. Šios kovos tikslu turėtų būti ne barbariškųjų smegenų aktyvumo nuslopinimas, o žmogiškųjų prigimtinių motyvų tenkinimui suradimas arba jų pajungimas kovai už idealus. Suradęs įgimtų paskatų tenkinimo žmogiškąsias priemones (o taip dažniausiai ir atsitinka), žmogus tampa nugalėtoju. Įveikęs savo beždžioniškumą, žmogus turi teisę pasakyti, kad jis yra ne tik gyvūnas ar beždžionė, bet ir žmogus su jam būdingomis anatinėmis ir dvasinėmis ypatybėmis.

2.

Žmogus – kultūrinė būtybė

Iš karto kyla klausimas: kaip pamatuoti žmogiškumą, kokie jo kriterijai? Atsakymų labai daug, nes ir žmogiškumo išraiškų yra begalė: antropologui – didelės smegenys, vertikali stovėseną, nykščio priešpastatymas kitiems rankos pirštams, ilgas brendimo laikotarpis ir t.t., istorikui – visa žmogaus kultūrinė evoliucija, sukurtos dvasinės ir materialinės vertybės, papročiai, tradicijos ir t.t., psichologui – sąmonė, abstraktus mąstymas, artikuliuota kalba, žinojimas, supratimas, saviraiška ir t.t., sociologui – sudėtingos socialinės struktūros, socialiniai vaidmenys, nuostatos į kitus žmones ir žmonių grupes, politika ir t.t., pedagogui – begalinis žingeidumas, rūpinimasis vaikais, organizuota žinių ir istorinės patirties perdavimo sistema ir t.t. Visų mokslų apie žmogų (ir ne tik apie žmogų) atstovai ras ką pridėti prie žmogiškumo apibūdinimo.

Žmonių kultūrinio ir socialinio gyvenimo įvairovė tokia didelė, taip smarkiai žmogiškumas susijęs su žmonijos sukurtomis materialinėmis ir dvasinėmis vertybėmis, kad imi abejoti žmogaus biologinės prigimties svarba, imi kreivai žiūrėti į įvairias žmogaus biologizavimo teorijas ir tampi sociologizacinių teorijų šalininku. Dar sensualistai teigia, kad gimęs kūdikis

yra „tuščias lapas“ (*tabula rasa*), į kurį gali rašyti ką tik nori. „Švaraus lapo“ paradigmos laikėsi daug šiuolaikinių psichologijos kryptų – biheviorizmas, „marksistinė psichologija“, interakcionizmas. Iš tos paradigmos susiformavo ir dabar vyraujanti manipuliacinė (medifikacinė) pedagogika, teigianti, kad žmogaus elgesį galima formuoti ir valdyti pagal iš anksto keliamus tikslus. Viskas suvedama į išorinę stimuliaciją, paskatas ir nuobaudas, socialinius santykius ir socialinę programą. Tačiau tokios manipuliacinės pedagogikos nesėkmės akivaizdžios. Vadinasi, reikia ieškoti naujų poveikio žmogui paradigmu.

3.

Socialiniai charakteriai

Vienas žmogus savo asmeninės situacijos sukurti negali. Tenka formaliai ar neformaliai jungtis su kitais žmonėmis, kurių idėjos, siekliai ir norai yra panašūs. Tas susijungimas paprastai esti istoriškai nulemtas. Atskirų žmonių konkurencija virsta žmonių grupių (socialinių sluoksnių, politinių judėjimų, tautų, valstybių) konkurencija. Vienijantis į bendrijas sukuriamos socialinės struktūros. Socialinė struktūra ir jai priklausantys individai sąveikauja: struktūra veikia, keičia ir kuria asmenybes, žmonės kuria struktūrą. Atsidūrę panašioje sociokultūrinėje situacijoje, žmonės įgyja kai kurių panašių elgesio ir asmenybės bruožų. Panašių bruožų, būdingų tam tikrai socialinei žmonių grupei, visumą Erichas Fromas (1) ir pavadino socialiniu charakteriu.

Socialiniame charakteryje atsispindi ne tik žmonių vertybinės orientacijos, motyvai, pasaulėžiūra, bet ir būdai, kuriais jie siekia tikslų. Čia pat reikia pasakyti, kad žmogaus ir socialinės struktūros (socialinės aplinkos, socialinio konteksto) sąveika yra individuali. Netgi labai uždaroje socialinėje terpėje, netgi totalitarinėje sistemoje be bendrų socialinio charakterio bruožų formuojasi individualus (psichologinis) charakteris. Dėl to skirtingos terpės gali išugdyti panašių bruožų žmones (pvz., Staliną ir Hitlerį) ir atvirkščiai.

Socialinio charakterio analizės aspektų yra labai daug. Antai vokiečių filosofas ir psichologas Eduardas Šprangeris (19) dar 1914 metais pagal vertybines orientacijas suskirstė žmones į 6 tipus: teorinį, ekonominį, estetinį, socialinį, religinį ir politinį. Iš tipo pavadinimo galima spręsti, į kokią aktyvumą orientuotas žmogus ir kokios savybės jam būdingos.

Bendra kalba, tradicijos ir geografinis artumas (o kaip matysim vėliau ir genotipas) padeda formuoti panašių bruožų visumai, vadinamai naciona-

liniu charakteriu. Vienoje ir toje pačioje visuomenėje susiformuoja luominiai charakteriai. Pavyzdžiui, tarpukario Lietuvoje vyraujančiu buvo valstietiškas charakteris, kurio bruožų dar ir šiandien turi daugelis lietuvių, netgi seniai atitirukusių nuo žemės.

Švietimo reformos kontekste svarbu žinoti žmonių charakterio bruožus, kurie nulemia socialinį žmogaus elgesį, jo sąveiką su kitais žmonėmis, socialinių konfliktų sprendimo būdus. Jau iš prigimties būdamas egoistu, žmogus susiduria su kitų žmonių ar jų grupių egoistiniais siekais ir interesais. Ugdymo paskirtis ir yra mokyti žmogų spręsti šiuos konfliktus ir sąveikauti su kitais žmonėmis kiek galima žmogiškesniais būdais, t.y. formuoti atitinkamus sąveikos stereotipus (socialinius charakterius). Deja, visuomenės poveikis toks įvairus, kad ir tų konfliktų sprendimo būdų bei sąveikų susiformuoja aibė. Čia paminėsime kelis.

Sociališkai labiausiai nepageidautinu būty demokratiniis socialinis charakteris. Demokratas pripažįsta tvarką ir valdžią, bet deklaruoja humanistinius valdžios siekimo ir visuomenės sutvarkymo principus: žmogaus teisių garantijas, kompromisus, atsižvelgimą į daugumos nuomonę, bet ir mažumų paisymą bei jų teisių gynimą, įstatymo pirmenybę, visų priimtų vertybių ir normų laikymąsi, laisvą konkurenciją ir bendradarbiavimą. Demokratiškas charakteris paprastai būdingas aukštesnio intelekto, geros psichinės sveikatos, smurto nepatyrusiems, išsilavinusiems žmonėms. Svarbia demokrato savybe yra tolerantiškumas ir supratimas, kad žmonės turi teisę būti kitokie. Šiuo požiūriu įdomu, kad lietuviai yra žymiai (kartais net kelis kartus) tolerantiškesni už uzbekus delinkventinių mažumų ir ligonių (žmogžudžių, prostitučių, homoseksualistų, narkomanų, sektantų, rokerių, AIDS ligonių, hipių, elgetų, invalidų, valkatų ir psichiškai nesveikų asmenų) atžvilgiu. Uzbekai dažniau siūlo tokius žmones likviduoti arba izoliuoti, lietuviai – suteikti jiems pagalbą arba nesikišti į tų mažumų reikalus (5). Demokratizmu kaip humanistine vertybe manipuliuoja beveik visi. Deja, dažnai jie būna tik deklaracija, priedanga, už kurios slypi egoistiniai interesai ir sociališkai nepageidautino charakterio bruožai. Praktiškai nėra nė vieno Lietuvos politinio judėjimo, organizacijos ar įstaigos (tarp jų ir mokyklos), kurių vadovai nedeklaruotų demokratijos principų ir nuostatų. Tačiau kiek teko analizuoti ir stebėti, daugumos jų veikloje ir vidinėje organizacijoje vyrauja autoritarizmas.

Autoritarinio (autokratinio) socialinio charakterio žmonės orientuoti į tvirtą valdžią ir griežtą, hierarchiškai organizuotą, socialinę struktūrą. Autokratas nuolat siekia dominuoti, jis labiau agresyvus, įtarus, nepakantus kitai nuomonei, neretai turi sadistinių tendencijų. Jeigu toks žmogus tampa politinio judėjimo, o neduok Dieve, ir valstybės vadovu, greitai pereinama į autoritarinį ir kraštutinį jo variantą – totalitarinį valdymą ir asme-

nybės kultą. Žinomiausi iš tokių vadų buvo Hitleris ir Stalinas bei jų sukurtos nacionalsocialistinė ir komunistinė totalitarinės sistemos. Panašaus tipo vadų ir totalitarinių sistemų rasime ir šių dienų pasaulyje.

Vadukus paprastai supa gausybė atsidavusių pavaldinių. Jie yra lyg ir pirmųjų priešprieša – asmenys, siekiantys, kad juos kas nors valdytų. Jeigu dominuoti linkusio žmogaus asmenybėje rasime sadistinių tendencijų, tai tipiško nuolankaus pavaldinio – mazochistinių. Abi priešpriešos, orientuotos į tvirtą valdžią, viena kitą papildo. Todėl Erichas Fromas (2) autoritarinį charakterį dar vadina sadistiniu-mazochistiniu. Autoritariniame charakteryje (ypač Hitlerio asmenybėje) jis net išvelgė nekrofilinių tendencijų. Nekrofilas – tai žmogus, kuris savo giluminiuose psichikos sluoksniuose turi polinkį griovimui ir gyvybės naikinimui. Priešingas jam būtų biofilas, orientuotas į augimą ir gyvybės puoselėjimą.

Anarchistinio socialinio charakterio žmogus orientuotas į begalinę laisvę. Jis nepripažįsta tvarkos ir valdžios. Neigiama nuostata į socialinę tvarką suteikia jam energijos kovai prieš valdžią ir netgi aukojimuisi už anarchistines idėjas. Neveltui tarp anarchistų daug teroristų. Polinkis į anarchizmą ir terorizmą yra sudėtingas charakterio bruožų kompleksas, ir kitų žmonių valdžios neigimas dar nereiškia savo valdžios neigimo. Dažnai anarchistinės idėjos ir atitinkamas elgesys yra tik širma savo dominavimo siekiams pridengti.

Isteroidinis (demonstratyvusis) socialinis charakteris. Demonstratyvumo, siekimo „pasirodyti“ yra kiekvieno žmogaus elgesyje. Žmogui sunku atsikratyti savo beždžioniškos prigimties. Tačiau pastovus ir stiprus siekimas būti dėmesio centre, noras bet kokia kaina tapti svarbiu asmeniu jau yra nukrypimas. Tokį asmenybės tipą psichologijoje ir vadina isteroidiniu arba demonstratyviuoju. Jis, deja, užsifiksuoja ankstyvoje vaikystėje. Demonstratyvumas – primatų „išradimas“. Šimpanzės ir netgi „rimtosios“ gorilos kitus gyvūnus pranoksta ne tik savo sumanumu, bet ir gebėjimu atkreipti į save kitų gentainių dėmesį: viena demonstruoja kokį nors neįprastą beždžionių pasauliui daiktą, kita – kokį nors nenormalumą, trečia – didžiules iltis. Ypač joms patinka, kai jų demonstracinis elgesys sukelia kitų beždžionių nuostabą, baugina jas ar įneša sumaištį į bandą. Būna atvejų, kai kokia nors neįprasta demonstracija eilinę beždžionė „nuverčia“ nuo sosto vaduką ir kurį laiką dominuoja bandoje.

Isteroidas moka apsimesti, inscenizuoti kokį nors negalavimą ar ligą. Jis bus visada ten, kur gausu žmonių, kur galima patraukti stebėtojų dėmesį. Jis, būdamas tokiu nuo pat vaikystės, puikiai jaučia masių nuotaikas, svarbius žmonėms socialinio gyvenimo niuansus. Todėl jis tampa „kovotoju“ už reikalą. Savo šnekomis ir išoriniu atsidavimu kuriam laikui patraukia paskui save žmones, gali tapti netgi lyderiu. Tačiau dažniausiai už

demonstracijų ar isterijos scenų būna tuštuma. Pasekėjų sumažėja, žiūrovams nusibosta. Todėl isteroidui tenka ieškoti vis naujų „karštų“ socialinių įvykių, kuriuos užaštrindamas vėl galėtų tapti dėmesio objektu. Isteroidas yra nepatikimas, o kritiniu momentu netgi gali išduoti, kadangi jo motyvai išplaukia ne iš atsidavimo reikalui, o iš siekimo išreikšti save. Todėl isteroido elgesys labai apgaulingas. Jis geras aktorius, puikiai vaidinantis ir patriotą, ir ligonį, ir demokratijos gynėją.

Konformistinis socialinis charakteris dažniausiai būdingas vidutiniams (nebūtinai kvailiams). Konformistai patys naujų idėjų nelinkę generuoti ir sunkiai priima gyvenimo naujoves. Todėl jiems nuolat tenka konservatorių vaidmuo. Konformistas paklūsta daugumos, ypač oficialiosios, nuomonei. Jis pasitiki savo artimiausia aplinka, daro ir mąsto kaip visi. Jam sunku priimti naujoves, bet priėmęs jas, tampa aktyviu gynėju. Konformistai – puikūs vykdytojai, bet retai tampa lyderiais. Jie gana darbingi ir ištvermingi, ypač kai darbas reglamentuotas, nereikalauja iniciatyvos. Moksle konformistai atlieka „mokslo policininkų“ vaidmenį, saugodami atrastas tiesas ir sukurtas teorijas nuo kritikos.

4. Genokultūrinis žmogus

Ir gamtos, ir socialiniuose moksluose biologinė ir socialinė žmogaus prigimtis buvo priešpastatomis, o pirmenybė dažniausiai teikama pastarajai. Net biosocialinėse žmogaus koncepcijose, kur šnekama apie socialinio ir biologinio sąveiką, toks priešpastatymas išlieka. Labiau konkretizuotai žmogaus prigimties problemą mėgsta spręsti genokultūrinė teorija. Ji teigia, kad per pastaruosius kelis milijonus metų žmogus vystėsi ne visai pagal Č. Darvino teoriją. Per 200000 paskutiniųjų kartų individualios socializacijos mechanizme susipynė genetinė ir socialinė programos. Vyko abipusė šių programų sąveika: biologiniai imperatyvai kaip potencinės galimybės skatino kultūros pokyčius, o nauji kultūriniai fenomenai – žmogaus biologinės evoliucijos poslinkius. Socialdarvinistai ir sociobiologijos klasikai manė, kad atskirus socialinius reiškinius ir socialinius žmogaus elgesio atributus genai veikia tiesiogiai. Tačiau pasirodė, kad toks tiesmukiškas natūralios atrankos teorijos perkėlimas į žmogaus kultūrinės raidos stadiją netinka. Analizė parodė, kad genų ir kultūros sąveika pakeitė patį evoliucijos procesą. Vadinasi, pati žmogaus biologinė evoliucija nesustojo, kaip kartais teigiama. Ji tik pakito.

Genų ir aplinkos sąveikos procesas vadinamas epigeneze. Pavyzdžiui, žmogaus psichikos epigenezės metu kultūra tarsi „suvirškinama“, virsta in-

divido asmenybės ir mąstymo turiniu (4). L. Vygotskis (11) šį „suvirškinimo“ procesą vadino interiorizacija. Interiorizacija nėra pasyvus vienas pusis procesas. Ji veikia ir genai. Pastarieji tarsi „kanalizuoja“ tam tikrų kultūrinių vertybių interiorizaciją. Kultūroje pasirinkimo alternatyvų yra daug. Genų kontroliuojama nervų sistema pirmenybę atiduoda tam tikroms alternatyvoms. Matyt, egzistuoja tam tikros epigenetinės taisyklės (loginiai raidos žingsniai), kurios ir nulemia žemesniųjų ir aukštesniųjų psichikos apraiškų raidą.

Yra trys kultūros interiorizacijos strategijos: 1) grynai genetinė transliacija – epigenetinės taisyklės numato vieną reakciją į konkretų kultūros elementą (biologinis determinizmas); 2) kultūrinė transliacija – epigenetinės taisyklės nenumato genetiškai determinuotos pirmenybės kokiam nors kultūros elementui (socialinis determinizmas); 3) genokultūrinė transliacija – epigenetinės taisyklės pirmenybę teikia tam tikroms kultūros elementų alternatyvoms. Manoma, kad būtent pastaroji strategija ir vyrauja žmogaus raidoje. Išankstinės genetinės predispozicijos pavyzdžių yra daug: jau kūdikis pirmenybę teikia saldžiam, skiria tik 4 pagrindines spalvas (mėlyną, žalią, geltoną, raudoną), labiau kreipia dėmesį į tam tikras fotomas, vaizdus, besišypsantį veidą, žmogaus atvaizdą, bijo aukštumos, tekančio vandens ar gyvatės, turi nevienodą trumpalaikę atmintį skirtingiems objektams ir t. t.

Genokultūrinės koevoliucijos mechanizmas sudėtingas ir įvairus: vienuoks jis neuronų lygmenyje, kitoks – pažinimo procesų, dar kitoks – asmenybės. Žmogaus prisitaikymas ir išlikimas priklauso nuo genetinių predispozicijų ir jų nulemtu pasirinkimo. Tiesioginiai ryšiai *genai – kultūra* realizuojami per žmogaus individualią raidą, o grįžtamieji *kultūra – genai* per evoliucinį spaudimą ir efektyvesnio socialinio prisitaikymo strategijas.

Č. Lumsdeno ir G. Gušursto (4) nuomone, genų poveikis kultūrai ir atvirkščiai būdavo stipresnis „ramiais“ žmonijos gyvenimo laikotarpiais, gi socialinių krizių metu atsiranda tam tikras neatitikimas tarp žmogaus prigimties ir socialinio konteksto. Kyla potencialiai nenumatyti pasirinkimai. Turi nugalėti keliolika kartų žmonių, kol užsifiksuoja tam tikra genetinė predispozicija.

Taigi, konkrečios asmenybės elgesys nėra tiesmukiška reakcija į tam tikrą kultūros elementą – idėją, kito žmogaus elgesį ar socialinį įvykį. Ji priklauso ir nuo susiformavusių vidinių prielaidų bei konkrečios sociokultūrinės situacijos. Pradžia yra „tolimosios“ biologinės ir kultūrinės prielaidos (istorija, kultūra, ekonomika, žmonių grupės biologinė raida). Šių biologinių ir istorinių prielaidų pasekoje susiformuoja konkrečios asmenybės raidos fonas ir jo ryšys su jo genotipu. Genų ir raidos fono sąveikos iš-

davoje rutuliojasi konkreti asmenybė. Jos konkretų elgesį dar modifikuoja konkreti situacija ir jos normos.

Pagal genokultūrinę teoriją žmogus nėra pasyvus kultūros „virškintojas“. Susiklosto panaši situacija kaip ir pasirenkant rūbus: vieni jam geriau dera, kiti – blogiau. Iš čia išplaukia žmogaus aktyvumas. Dar daugiau, žmogus ne tik renkasi, bet reikalui esant ir kuria pačią situaciją. Todėl individuali raida – žmogaus gyvenimo kelias yra aktyvus rinkimosi ir savikūros kelias.

Genokultūriniame žmoguje yra visa eilė prieštaravimų, konfliktų tarp nespėjusių susiderinti biologinės ir socialinės prigimčių. Austrų etologas K.Lorencas (16) suskaičiavo 8 tokius svarbiausius konfliktus, pavadinęs juos „aštuoniomis civilizuoto žmogaus nuodėmėmis“. Jos skatina žmonių kultūros žūtį. Štai jos.

1. Gyventojų perteklius Žemėje skatina kiekvieną iš mūsų gintis nuo socialinių kontaktų pertekliaus, atsiriboti nuo kitų nežmogiškais būdais, aktyvina agresyvumo mechanizmus.

2. Su natūralios aplinkos nykimu nyksta ir pagarba gyvybei.

3. „Bėgimas lenktynių su pačiu savimi“, gyvenimo tempas, įspūdinga technikos raida nepalieka žmogui laiko tikrųjų vertybių suvokimui ir mąstymui.

4. Dėl žmogaus išlepimo nyksta stiprūs jausmai ir afektai. Nyksta gebėjimas išgyventi džiaugsmą, kuriam pasiekti reikia pastangų. Kentėjimo ir džiaugsmo bangos virsta vos pastebimu raibuliavimu, kurio išdava – nuobodulys.

5. Vyksta genetinė degradacija. Nėra tvirtų ir pastovių veiksmų, kurie skatintų visuomenei naudingų elgesio normų, taip reikalingų vis gausėjančiai žmonijai, atsirasti. Negalima atmesti teiginio, kad įvairios infantilizmo apraiškos (pavyzdžiui, „maištaujančio jaunimo virtimas socialiniais parazitais“) yra genetiškai determinuotos.

6. Didėja atotrūkis tarp tradicijų, senos ir naujos kartos. Jaunimas elgiasi su vyresniaisiais kaip su svetima etnine grupe, jaučia jai „nacionalinę neapykantą“. Tai išplaukia iš nepakankamo kontakto tarp tėvų ir vaikų.

7. Stiprėja žmonijos indoktrinacija. Dėl masinės komunikacijos priemonių tobulėjimo didėja žmonių, priskiriančių save tam tikrai subkultūrai, grupės. Vyksta požiūrių vienodėjimas, auga doktrinų įtaigumas. Juk žmogus, vengiantis masinės komunikacijos priemonių, vertinamas kaip nenormalus.

8. Pseudodemokratinė doktrina, teigianti, kad žmogaus dorovinė elgsena nepriklauso nuo jo nervų sistemos ir jutimų, yra tik kultūros poveikio išdava, skatina dehumanizaciją.

5.

Destruktyvusis žmogus

Žmogus nėra „tuščias lapas“. Jau žmogaus gemale numatytas eskižas, kuris užbaigiamas po gimimo aktyviai dalyvaujant pačiam žmogui. Tačiau žmogaus tapsmo žmogumi kelias nėra jau toks sklandus. Sudėtingame reguliacijos ir sąveikos mechanizme gali atsirasti klaidų: mutacijos genetinėje medžiagoje, trūkumai socialinėje aplinkoje, pasirinkimo alternatyvų stoka. Pavyzdžiui, dėl paveldėtų ar aplinkos sukeltų sutrikimų smegenyse ir kitose kūno dalyse nukenčia ne tik fizinė, bet ir psichinė raida. Tokių raidos klaidų dažnis yra nuo 10 iki 15 %. Tai įvairūs anomalios raidos variantai: kurtumas, aklumas, silpnaprotystė, motorikos sutrikimai, įvairios somatinės ligos, mokymosi negėbėjimai ir pan. Šios raidos klaidos išsamiai aprašytos, visose šalyse veikia ypatingo (specialaus) ugdymo sistemos.

Tačiau yra raidos klaidų ar žalingų įtakų, kurios paprastai neapčiuopiamos, bet jų pasekmės būna dar liūdnėsnes negu anomalios raidos atveju. Eina kalba apie žmogaus socialinio charakterio patologiją, jo adaptyvumo susilpnėjimą. A.Paškus (7), pavyzdžiui, išskiria du asmenybės nukrypimo nuo normos tipus: sociopatinę asmenybę (žmonės, kuriems trūksta sąžinės) ir skrupuliatinę asmenybę (žmonės su sąžinės pertekliumi). Pirmiesiems būdingas pastovus konfliktavimas su visuomene, priimtų elgesio normų nesilaikymas, „apgaulingo fasado“ kūrimas, negebėjimas mokytis iš bausmės, hedonizmas, abejingumas ir t.t. Skrupulistas priešingai sociopatui kankina save, jaučia kaltę, mėgsta blusinėti smulkmenose ir pan.

Č.Korolenko ir T.Donskich (13) įvairius žmogaus socialinius funkcionavimo nukrypimus įvardija bendru „destruktyvaus elgesio“ (destruktyvios asmenybės) pavadinimu ir smulkiau analizuoja septynis destruktyvios asmenybės tipus. Manipuliacinės pedagogikos atstovai destruktyvią, sociopatišką arba vadinamąją deviantinę elgseną suveda į netinkamą paskatų ir bausmų taikymą auklėjimo procese (žr. G.Valicko straipsnį šiame rinkinyje). Manychiau, kad asmenybės irimo priežastimi yra ne vien blogas paskatų ir bausmių derinimas. Veiksmų yra daug: nuo paprasčiausios fizinio kontakto stokos dar kūdikystėje iki perdėtos globos.

Pagal paplitimą ir aiškų destruktyvumą pirmoji vieta tenka adikciniam elgesiui, kuriam būdingas pasitraukimas iš realybės, siekimas keisti savo būsenas įvairių medžiagų vartojimu (alkoholizmas, nikotinizmas, narkomanija). Adikacijų psichologinis mechanizmas labai sudėtingas, o pasekmės liūdnos – asmenybės degradacija. Yra genetinės ir kultūrinės

adikacinio charakterio formavimosi prielaidos. Tokio charakterio požymiai pasirodo dar vaikystėje, iki „pirmojo mėginimo“.

Antroji visų visuomenių rykštė yra antisocialinis elgesys. Jis akivaizdžiai prieštarauja teisinėms ir moralinėms normoms ir kenkia kitiems žmonėms. Nusikaltėliškas charakteris pradeda formuotis gana anksti (dar išimokykliniame amžiuje) ir ši anomalija raida sustiprėja lytinio brendimo laikotarpiu.

Trečias destruktivaus elgesio (ir charakterio) tipas – suicidinis elgesys. Pasaulyje kasmet nusižudo iki pusės milijono žmonių, Lietuvoje – tūkstantis su truputi. Absoliutus skaičius neatrodo didelis, bet nerimą kelia tai, jog Europoje savižudybių skaičiumi mus lenkia tik vengrai. Yra daug išorinių savižudybės veiksnių, tačiau suicidinį elgesį visgi nulemia suicidinis charakteris, kuriame įsivyrąja gyvenimo prasmės neigimas, savęs vertinimo susilpnėjimas ir pan. Nesvarbu dėl ko savižudybės aktas įvykdomas: altruistiniais ar egoistiniais sumetimais – jis yra nenormalus, prieštaraujantis žmogaus prigimčiai aktas (lygiai kaip ir kito žmogaus nužudymas).

Likusieji keturi destruktivaus charakterio tipai didelių socialinių pasekmių lyg ir neturi. Jų destruktivumas pasireiškia asmenybės raidos vienpusiškume. Be abejo, tas asmenybės vienpusiškumas veikia neigiamai ir kitus artimiausios socialinės aplinkos žmones. Apie konformistinį charakterį jau šnekėjome. Be abejo, destruktiviui yra kraštutinis konformizmas. Narcizo charakteris – tai begalinis savimyla, kuriam svarbus kitų vertinimas, egoistas. Fanatas – aklaai atsidavęs doktrinai ar idėjai, nepakantus kitų nuomonei, o reikalui esant neatsisako ir brutalių priemonių.

Autistinė asmenybė su jai būdingu kontaktų vengimu, pasinėrimu į svajones ir fantazijas jau traktuojama kaip psichopatija, deja, sunkiai koreguojama.

6.

Homo posttotalitaricus

Pagal genokultūrinę teoriją reikia maždaug tūkstantmečio santykinai ramaus gyvenimo, kad vieną genų alelę išstumtų kita alelė. Deja, ne tik mes – lietuviai, bet ir visa Europa tokio ramaus tūkstantmečio neturėjo. Vyko gana staigus žmogaus kultūrinis kitimas, kurio biologinės prigimties kitimas pavyti negalėjo. Bet tai nereiškia, kad nebuvo genokultūrinės sąveikos ir kad mūsų individualius, socialinius ir nacionalinius charakterius nulėmė tik tos kultūrinės programos, kurios veikė individo smegenis autokratinio ar demokratinio valdymo periodais. Tikrojo demokratizmo mums dar ir neteko išgyventi: jis buvo ir kol kas lieka daugiau kaip svajonė ir noras.

Rytų Europos tautų situacija unikali: jų žmonės didesniąją laiko dalį valdė ne tik savi, bet ir svetimi autokratai. Apie 170 metų (su nedidele 20 metų pertrauka) lietuviai buvo rusiškojo despotizmo įtakoje. Šios įtakos viršūnė buvo staliniskasis totalitarizmas. Totalitarizmas su jam būdinga atributika – valstybine religija virtusia ideologija, vienos partijos hegemonija, teroru, monopolija informacijai, socialistiniu planavimu, kontrole ir valdymo centralizacija ugdė socialinį žmogaus charakterį – *Homo totalitaricus* (tai tas pats E.Fromo aprašytas autoritarinis tipas). Kai kas jį dar vadina *Homo sovieticus* arba „žmogumi be bruožų“. *Homo sovieticus* nebuvo be bruožų. Jo charakteryje buvo tokie bruožai kaip mąstymo disociacija ir sąmonės dvilypumas, Judos kompleksas, socialinis infantilizmas, saviidentifikacijos ir tautiškumo stoka, kažkoks pusrusiškumas ir pan.

Tačiau jau totalitarizmo sistemoje brendo ir disidentinė kultūra, o grynąjį totalitarizmą tuoj po Stalino mirties pakeitė partokratinis autokratinis režimas, kuriame net aukšto rango vadovai gyveno dvigubą gyvenimą: oficialų (parodomąjį) ir neoficialų (siaurame šeimos ratelyje ar neformalioje grupėje). Susiformavo atitinkami charakterio bruožai: neatsakingumas, siekimas gyventi kitų (ir valstybės) sąskaita, tingumas ir t.t.

Pabaltijiečių situacija buvo ypatinga. Jie niekada nebuvo virtę tikraisiais „sovietiskais“ (išskyrus retus atvejus). Mes pastoviai jutome, o neretai ir reiškėme aktyvią išorinę ir pasyvią vidinę rezistenciją sovietizacijai. Todėl per trumpą „dainuojančios revoliucijos“ laikotarpį labai nesunkiai atsikratėme formalių sovietizacijos atributų. Tačiau mūsų elgesio stereotipai, gyvenimo būdas ir charakterio bruožai negalėjo taip greitai pasikeisti. Negalima pradėti naujai mąstyti iš karto, vienu ypu. Turi susiformuoti nauji mąstymo ir elgesio stereotipai, o tam reikia laiko. Todėl mūsų vyraujančią socialinį charakterį pavadinčiau posttotalitariniu. Jam būdingi tokie bruožų kompleksai: paterniškumas, demonstratyvumas, isteriškumas, lituanocentrizmas, socialinio gyvenimo personifikacija, nepakantumas, agresyvumas, išmoktas bejėgiškumas. Tai autoritarinio charakterio reliktai, susipynę su įtarumu, nerimu, išfokusuotu ateities suvokimu. Prie šių bruožų reiktų pridėti vieną posttotalitarinio charakterio paradoksalią savybę: sugebėjimą racionaliai suvokti idealą, žinoti, kas gerai ir kas blogai, ir visišką negebėjimą vadovautis tais idealais realiame gyvenime. Tam, kad įveiktume šį neatitikimą, kad idealas tikrai taptų elgesio reguliatoriumi, būtina ne tik formali (išorinė), bet ir vidinė kiekvieno žmogaus revoliucija.

7. Totalitarizmas, autokratizmas ir ugdymas

Komunistinės utopijos pagimdytoje totalitarinio valdymo sistemoje buvo viena rakštis, kurią reikėjo išrauti arba bent sumažinti jos poveikį. Tokia rakštimi buvo šeima – ta, anot V.Kagano (12), „vidinės emigracijos“ salelė arba masiškiausias sovietmečio disidentas. Tik šeimos dėka išsaugoti papročiai, tradicijos ir apskritai etnokultūra. Oficialiuose lozinguose buvo deklaruojama šeimos kaip visuomenės ląstelės svarba, o iš tikrųjų totalitarizmas puolė ją visais frontais: buvo naikinami vestuvių ir kiti šeimos papročiai, šeimos tradicijos įvardijamos atgyvenomis. Buvo pradėta ardyti šeimos ugdomoji funkcija, atsirado prieštaravimai tarp mokyklos ir šeimos. Iškilio ugdytojų identifikacijos problema: kas yra „tėvas“, „motina“, „mokytojas“, „auklėtojas“? Su kuriuo ugdytojo veidu identifikuotis vaikui: oficialiuoju ar tuo, kurį jis matė siauresniame ratelyje, tuo, kuris sako „vogti negražu“, ar tuo, kuris pragai pasitaikius vagia? Dėl ugdymo tikslų neaiškumo, neatitikimų ir gyvenimo dviprasmybių formavosi nevienareikšmiškai santykiai bei prieštaravimai tarp tėvų ir vaikų, mokytojų ir mokinių, tėvų ir mokytojų. Pagaliau tie prieštaravimai išaugo į kartų konfliktą.

Svarbiu totalitarinės sąmonės atributu yra **iškreiptas priskyrimas** (atribucija). Kadangi žmogus totalitarinėje sistemoje yra tik „sraigtelis“, tai ilgainiui to sraigtelio psichologijoje įsivyrąja eksternališkos nuostatos: nieko negali padaryti (išmoktas bejėgiškumas), už mane galvoja ir sprendžia kiti, visus įvykius kontroliuoju ne aš, o išorinės jėgos (sistema likimas, vadai). Demokratinėje visuomenėje vyrauja internališkos (vidinės kontrolės) nuostatos, žmogus jaučiasi savo likimo kalviu. Totalitariniam žmogui ne tiek svarbus pozityvus rezultatas, kiek svarbu išvengti pasekmės. Sėkmės atveju nuopelnai priskiriami sau, nesėkmės atveju – pašalinėms jėgoms (dažniausiai neįvardijamoms aplinkybėms, išoriniams priešams, kontrrevoliucijai ir pan.). Panašiai ir šeimoje: kai vaikas geras – šeimos nuopelnas, kai blogas – mokyklos, draugų, gatvės neigiama įtaka.

Dėl išvardintų prieštaravimų, ugdytojų autokratiščių savybių ugdymo sistemoje – ir mokykloje, ir šeimoje įsivyravo manipuliacinė taktika. Vaikas tapo visokių poveikių objektu. Visa manipuliacinė pedagogika buvo orientuota ne tiek į pozityvų ugdymą, kiek į mėginimą šalinti neigiamas savybes: vietoje asmeninės higienos įgūdžių ugdymo – kova su vaiko nevalyvumu, vietoje dosnumo ugdymo – kova su šykštumu, vietoje pakantos ir atjautos ugdymo – kova su egoizmu ir t.t. Suprantama, kad tokioje situaci-

joje vyksta ne ugdytojo ir ugdytinio partneriškas bendradarbiavimas, o **vaiko valdymas** pagal visas autoritarinio valdymo taisykles, tarp kurių nepaskutinė vieta tenka prievartai ir smurtui. Keisčiausia, kad prievartos aktus vykdo mylintys tėvai. Sukuriama ugdymo situacija, kurioje bet koks atribojimas suvokiamas kaip prievarta. Neigiama vaiko reakcija į tariamą ar realų smurtą skatina tolesnį smurtą. Taip ir įvyksta totalitarizmo transliacija iš kartos į kartą.

8. Švietimo reforma žmogaus problemų kontekste

Vidinė žmogaus revoliucija – tai adaptacija – pritaikymas prie naujo kultūros turinio, naujų situacijų, naujų santykių išugdytas, naujų socialinių vaidmenų išmokimas, tarp jų ir išmokimas laisvo, nepriklausomo, atsakingo ir paprasčiausiai padoraus žmogaus vaidmens. Svarbiausia, sistemaiškai organizuota poveikio žmogui ir žmogaus keitimo priemonė yra švietimas. Vadinas, norint pakeisti (reformuoti) žmogų reikia reformuoti pačią švietimo sistemą. Nesu švietimo specialistas, todėl ir siūlyti, kas šioje sistemoje keistino ar kokios ugdymo technologijos lietuvių mentalitetui labiausiai priimtinos, nesiruošiu. Apie tai kompetentingai šneka kiti rinkinio autoriai, yra parengtas „Lietuvos švietimo koncepcijos“ projektas (3), kuriame suformuluoti uždaviniai ir principai, numatyti jo struktūra, įvairių pakopų ugdymo turinys, ugdytojų rengimas ir pan. Nors koncepcijos autoriai įvardija tik tris bendriausius švietimo principus – humaniškumo, demokratiškumo ir atsinaujinimo (kaitos), iš pateikiamų nuostatų išplaukia ir orientacijos į asmenybės ugdymą, integracijos švietime ir kūrybiškumo ugdymo principai. Šios reformos vyksmas priklausys nuo Lietuvos sociopolitinės ir ekonominės situacijos. Pastaroji gal net nebus palanki švietimo reformai. Bet ledai pajudėjo. Psichologui itin džiugu, kad savo visuma reforma orientuota į švietimo organizatorių, ugdytojų, ugdybinių ir šeimų santykių, gyvenimo būdo švietimo sistemoje keitimą.

Orientacija į kritiškai mąstančios, savarankiškos ir atsakingos asmenybės ugdymą reiškia, kad į ugdytinį žiūrima ne kaip į pasyvų „informacijos priėmėją“, o į ugdytoją – ne kaip į paprastą „informacijos perdavėją“. „Atsakymų be klausimų“ pedagogikos era nesibaigė.

Būtina glaudesnė psichologijos ir pedagogikos sąjunga. Šios dvi artimos savo objektu ir tikslais, žmogaus žinojimo bei poveikio jam sritys visą sovietmetį egzistavo skyriumi. Psichologai rausėsi savo, neretai pramanytu-

se ir nuo realaus gyvenimo atitrūkusiuose žmogaus konstruktuose, pedagogai užsiiminėjo komunistiniu auklėjimu ir visokių veiksmų įtakomis jam. Dabartinė švietimo reforma paprasčiausiai nevyks be glaudaus psichologų ir pedagogų bendradarbiavimo. Ir kalba čia eina ne tik apie „psichologinį švietimo aprūpinimą“ (pvz., psichologinės tarnybos švietimo sistemoje organizavimą), bet ir apie švietimo reformos Lietuvoje psichologinį pagrindimą. Lietuvoje nėra psichologijos teorijos ar psichologinės mokyklos, į kurią galėtų atsiremti švietimas. Nepriimtina orientacija į kurią nors vieną vakarietiškos psichologijos kryptį, kurios kiekviena akcentuoja tik gana siaurą daugiamatį žmogaus gyvenimo aspektą. Mums nederėtų surinkti įvairių krypčių „racionaliuosius grūdus“ ir pritaikyti juos mūsų sąlygoms, lietuviškojo mentaliteto puoselėjimui. Štai bihevizmas ir neobihevizmas siūlo efektyvias elgesio modifikacijos procedūras, kognityvinę psichologiją išsamiai aprašė žinių kaupimo ir reprezentacijos individualioje sąmonėje mechanizmą, humanistinę psichologiją akcentuoja žmogaus gyvenimo prasmės, žmogiškųjų vertybių klausimus.

Labai svarbiu ir konkrečiu psichologų ir pedagogų bendradarbiavimo aspektu galėtų būti mokymo technologijos ir turinio suderinimas su vaiko raida. Čia yra ir bendresnių teorinių klausimų (kada pradėti mokyti vieno ar kito dalyko, kokiame amžiuje galima pereiti nuo konkretesnės prie destruktivesnės medžiagos dėstymo) ir konkrečių praktinių problemų (pavyzdžiui, mokyimo programos pritaikymas konkrečiam vaikui arba individualios ugdymo programos parengimas). Iš principo turėtų keistis vaiko pedagoginis, medicininis ir psichologinis įvertinimas. Būtina orientuotis ne į tai, ką vaikas gali „čia ir dabar“, o į tai, ką jis gali pasiekti artimiausioje ateityje.

Visas šis pasakojimas apie žmogų, apie daugybę jo turimų ir galimų išmatavimų buvo skirtas parodyti švietimo sistemos dalyvių ir jos reformos sudėtingumą. Gal apskritai ši reforma yra tik mitas ar dar viena, tiesa, jau postkomunistinė, utopija (juk tiek daug turėjome komunistinių mitų). Argi daugelis mūsų revoliucijos „gerų norų“ nevirto mitais – neatsimušė į kietakaktį posttotalitarinį žmogų? Be to, nereikia manyti, kad sociališkai nepageidautini charakteriai, iškreiptas gyvenimo būdas, ugdymo problemos yra tik postkomunistinės kultūros sudedamosios dalys. Todėl nuomonė, kad vadinamojo socialistinio gyvenimo būdo atsisakymas išspręs visas problemas, yra mitų mitas. Daugelis, atrodytų, grynai postkomunistinės kultūros problemų yra bendražmogiškosios, būdingos ir Bursina Faso, ir Čilci, ir Japonijai, ir Švedijai, ir visam likusiam pasauliui. Gali skirtis tik jų laipsniai, akcentai, niuansai. Žmonija susiduria su daugybe globalinių problemų, artinančių ją prie bendrosios krizės (o gal ir katastrofos). Kaip teigia specialistai (14,17), globalinės problemos pareina nuo žmogaus prigimtinių ir sociališkai išugdytų savybių. Žmonijos globalinių problemų iš-

sprendimas įmanomas tik pakeitus patį žmogų. Šis keitimas – švietimo uždavinys. Tokiu būdu švietimo problema tampa globališkiausia iš visų globalinių problemų, nuo kurios išsprendimo priklausys ir žmonijos likimas.

Yra dvi Lietuvos švietimo sistemos reformos strateginės kryptys, kurios atitinka ir du, anot A.Paškaus (7), kelius, vedančius į žmogiškumą: „kontrolės (individualios, visuotinės, politinės, ekonominės) ir laisvės (individo, visuomenės)“ (5). Kontrolės kelią išmėginome. Ar mesimės į kitą kraštutinumą, ar liksime kontrolės kelyje, ar ieškosime kompromiso tarp laisvės ir kontrolės? Nepamirškime, kad asmeninio lavinimosi krypčių yra daug (6). Bent pasirinkdami būkime laisvi. „Asmenybės ugdymui lygiai kaip ir savęs realizavimui nėra paruošto nei žemėlapis, nei tiesioginio vadovo“ (8). Galima nužymėti tik gaires.

Literatūra

1. Fromas E. Turėti ar būti? V., 1990. P. 295.
2. Fromm E. The anatomy of human destructiveness. N.Y., 1990. P. 679.
3. Lukšienė M. (Aut. kol. vadovė). Lietuvos švietimo koncepcija (projektas). V., 1992. P. 43.
4. Lumsden C., Gushurst A. Gene-culture coevolution: Humankind in the making // Sociobiology and epistemology. Dardrecht, 1985. P. 3 – 22.
5. Morris D. The naked ape. N.Y., 1969. P. 205.
6. Paškaus A. Asmuo ir laisvė. Chicago, 1984. P. 167.
7. Paškaus A. Sąžinė psichologiniu požiūriu. Chicago, 1991. P. 184.
8. Pikūnas J. Nuo asmens iki asmenybės. Chicago, 1990. P. 181.
9. Ifeger E. E. The many dimensions of the human person. N.Y., 1990. P. 212.
10. Гурджиев Г. И. Человек есть множественность // Человек. 1992. № 2. С. 47 – 48.
11. Выгодский Л. С. История развития высших психических функций // Собр. соч. № 3. М., 1983. С. 5 – 328.
12. Каган В. Е. Тоталитарное сознание и ребенок: семейное воспитание // Вопросы психологии. 1992. № 1-2. С. 14 – 21.
13. Короленко Ц.П., Донских Т.А. Семь путей к катастрофе. Новосибирск, 1990. С. 224.
14. Кууси П. Этот человеческий мир. М., 1988. С. 363.
15. Левинсон А.Г. Школа жестокости // Человек. 1992. № 2. С. 17 – 25.
16. Лоренц К. Восемь смертных грехов цивилизованного человека // Вопросы философии. 1992. № 3. С. 39 – 53.
17. Печчи А. Человеческие качества. М., 1985. С. 312.
18. Хайям О. Рубаи. Ташкент, 1981. С. 123.
19. Шпрангер Э. Основные идеальные типы индивидуальности. // Психология личности. М., 1982. С. 55 – 60.

UGDYMO INTEGRACIJOS METMENYS

Integracijos sampratų įvairovė

Žodžiu „integracija“ (lot. „integratio“ – atnaujinimas, atstatymas) paprastai nusakomas „savitarpiškas sistemos elementų suderinimas, laiduojąs jai visumos pusiausvyros būklę“ (1, 6370). Pedagoginių svarstymų kontekste „integracijai“ skiriama keletas skirtingų reikšmių. Pavyzdžiui, kalbama apie švietimo sistemos vidinę integraciją, kaip jos skirtingų grandžių, pakopų organizacinio vientisumo įgyvendinimą – ikimokyklinio, mokyklinio ir pomokyklinio ugdymo institucijų, jų funkcijų suderinimą. Organizacinio požiūriu integracija gali reikštis ir tuo, kad švietimo sistema suderinama su kitomis ugdymo funkcijų turinčiomis sociokultūrinėmis institucijomis: šeima, masinių komunikacijų sistema. Ugdymo integracija gali būti suvokiama ir kaip ugdomosios veiklos sudedamųjų elementų – tikslų, struktūros, turinio, metodų – suderinimas.

Šiame darbe organizaciniai švietimo sistemos integracijos aspektai nebus plačiau aptariami¹. Daugiausia dėmesio bus skiriama pažintinės ir sociokultūrinės ugdymo turinio ir iš dalies proceso integracijos klausimams nušviesti.

Integracijos sąvoka suponuoja šias prielaidas: a) integracinių ryšių apėriami elementai yra savitarpiškai susiję, sąveikauja; b) be to, jie pasižymi tam tikru bendrumu, panašumu, atitikimu; c) tas panašumas laiduoja ele-

mentų visumos vientisumą, suteikia jai sistemos pavidalą. Pažymėtina, kad elementų panašumo nustatymas, taigi ir jų integracija, priskyrimas atitinkamai sistemai, visada yra santykinis, t.y. remiasi vienu ar kitu tyrinėtojo pasirinktu požiūriu. Vadinasi, galima įvairiaaspėktė ugdymo turinio bei proceso integracijos aptartis.

Integracijos tikslai

Pirmiausia reikia išskelti du glaudžiai susijusius ugdymo integracijos aspektus: a) individo, bręstančios asmenybės skleidimosi integralumą ir b) asmenybės ir visuomenės sociokultūrinę integraciją. Ugdymas turi būti grindžiamas tokiu turiniu, kuris įgalintų asmenybę visapusiškai atsiskleisti, išsiugdyti vertybines nuostatas, įgūdžius, įgyti žinių, būtinų darniam sugyvenimui šeimoje ir visuomenėje, prasmingai sociokultūrinei veiklai. Šiam tikslui turi pasitarnauti ir ugdymo proceso santvarka.

Integrall asmenybė

Teorinis ir praktinis ugdymo integracijos uždavinių kėlimas ir sprendimas remiasi atitinkama integralios, harmoningos asmenybės ir jos puoselėjimo būdų samprata. Mūsų manymu, tokią asmenybę daugiausia apibūdina organiška harmoningai išplėtotų individo fizinių jėgų, psichinių galių (valios, jausmų, intelekto) bei sociokultūrinių vertybių (dorovinių, pažintinių, estetinių ir kt.) sistemos, nulemiančios sėkmingą jo integraciją į socialinį gyvenimą, darną. Tokią įvairiapusiškai išsiskleidusią, harmoningą asmenybę gali padėti ugdyti tik kryptinga, tam tikslui sutelkta švietimo sistema: „Fizinių, intelektinių, emocinių ir etinių individo galių integracija, siekiant išugdyti visapusišką žmogų, yra platus švietimo pagrindinio tikslo apibrėžimas“ (5, 156).

Moksleivio asmenybės ugdymas yra nors ir svarbus, bet ne vienintelis integracijos tikslas. Integracija gali ir turi padėti susidoroti su tolydžio augančiu informacijos kiekiu, sukeliančiu mokymo programų perkrovimo pavojų. Todėl integracijos linkme ugdymo procesą kreipia tiek paskelbtoji tautinės mokyklos koncepcija, tiek visi svarbesni šiuolaikinės pedagoginės minties šaltiniai (2; 3; 4; 5).

Visuminė pasaulėvoka

Be to, ugdymo integracija siekiama dar vieno tikslo: įveikti ligi šiol mokykloje vyravusį nepateisinamą ugdymo turinio suskaidymą į daugelį tarpusavyje nesusijusių disciplinų, kurių pagrindu moksleiviai formavosi mozaikišką, metafiziškai išskaidytą pasaulio vaizdą. Toks pasaulėvaizdis prieštarauja visuotiniam reiškinų sąryšio principui, trukdo suvokti atskirų kultūros reiškinų vietą jos visumos kontekste, kruopščiau pasverti savo veiklos socio kultūrinius padarinius, menkina žmogaus veiklos efektyvumą. Anot D.Aitken, moky-

1 Palyginti plačiai jie apžvelgiami prof. J.Laužiko rankraštiname darbe „Švietimo integracijos pagrindai“ (1943).

mas turi būti grindžiamas visumine (holistine) pažiūra į pažinimą, kuri byloja, jog „...turinys nėra patalpintas į atskiras kameras su hermetiškais pertvaromis ir atsietas nuo realaus pasaulio, kokį suvokia vaikas“ (10, 19).

Kita vertus, reikia atsiminti ir tai, kad kuo nuodugniau pažįstami reiškiniai, tuo aiškiau atsiveria jų ryšiai su kitais reiškiniais, tuo gausesnių integracinių ryšių sistemos kontekste jie suvokiami. Mozaikiška, neintegruota pasaulėvoka remiasi daugiausia paviršutinišku, empiriniu tikrovės pažinimo lygmeniu (6, 35).

Integracijos principas verčia suvokti dabarties kultūrinį kontekstą per istorinės raidos perspektyvą, t.y. kaip tam tikrą istorinės raidos tarpinį. Todėl ugdymo turinyje šiuolaikinės kultūros vertybės turi būti visapusiškai derinamos su praeities kultūrinio palikimo vertybėmis. Tik taip galima išsiugdyti teisingą tradicijų ir inovacijų reikšmės sampratą, suvokti savo meto kultūros istorinį sąlygotumą, tiksliai numatyti sociokultūrinės raidos kryptis.

Pagrindiniai reikalavimai integracijai	Atsižvelgiant į čia aptartus integracijos tikslus, galima suformuluoti tokius ugdymo turinio bei proceso integracijos reikalavimus:
--	---

1. Ugdymas turi aprėpti ir harmoningai derinti fizinį, psichinį bei sociokultūrinį individo puoselėjimo aspektus.

2. Ugdymo turinys ir metodai turi būti pritaikyti visų asmenybės psichinių galių (intelektu, vaizduotės, emocijų, atminties, valios ir t.t.) harmoningai plėtotei, atsižvelgti į ugdytinių amžiaus ypatybes (psichinis integracijos aspektas).

3. Ugdymo turinys ir procesas turi padėti darniai klostytis visiems asmenybės kultūros turinio elementams: žinioms, vertybėms bei įgūdžiams (sociokultūrinis integracijos aspektas).

4. Ugdymo turinys ir metodai turi būti grindžiami svarbiausiomis visų tautos, kaimyninių šalių bei pasaulio kultūros sričių (mokslo, meno, dorovės, filosofijos, technologijos ir kt.) vertybėmis, suvokiamomis glaudžios tarpusavio sąsajos kontekste (sociokultūrinis integracijos aspektas). Ugdymui naudojami duomenys turi būti įprasminami dabarties sociokultūrinės situacijos (Respublikos, pasaulio) ir jos raidos perspektyvų kontekste.

5. Ugdymas turi remtis tikslinga tradicinių bei šiuolaikinių vertybių derme.

Kaip gali būti įgyvendinami išvardytieji ugdymo integracijos reikalavimai?

Ieškant atsako į šį klausimą, derėtų atkreipti dėmesį į tą aplinkybę, kad minėtieji reikalavimai daugiausia integruotu pavidalu reiškiasi žmogaus sociokultūrinėje veikloje. Veiklos procese į organišką vienybę susija verty-

bių, normų, idealų sąlygojami tikslai, fundamentinės ir taikomios žinios bei atitinkamai veiklai būtini įgūdžiai. Daugelis žmogaus veiklos būdų remiasi dorovinėmis, ekologinėmis, pažintinėmis, technologinėmis vertybėmis, t.y. skleidžiasi plačiame, integruotame kultūros vertybių kontekste. Todėl neatsitiktinai tautinės mokyklos koncepcijoje pabrėžiama, kad ir ugdant tikslinga orientuotis į veiklinamuosius metodus, kuo plačiau išnaudoti jų teikiamas integracines galimybes. Kita vertus, veiklos principas neturi pažęsti ugdymo, kaip savitos kultūros srities, specifikos. Veiklinamieji metodai turi harmoningai derėti su pedagoginio proceso prigimtimi, ugdymo tikslais.

Pažintinis ir vertybinis (sociokultūrinis) integracijos aspektai

Teorinė ugdymo turinio integracijos samprata turi remtis aiškiu integracinių ryšių, kurių kontekste pateikiami ugdymo turinio duomenys, suvokimu. Svarbu suprasti, ar jie pateikiami: a) tik žmogaus pažintinio santykio su tikrove ribose, b) tik sociokultūrinio (vertybinio) santykio ribose, c) ribose tokio santykio, kuris aprėpia tuos abu santykius. Tik pastaruoju atveju ir tik su sąlyga, kad tas santykis apima ir veiklos momentą, galima kalbėti, jog ugdymo turinys pateikiamas tokiame kontekste, kuris artimas sociokultūrinės žmogaus veiklos kontekstui.

Įgyvendinant su integracija siejamus ugdymo turinio tobulinimo tikslus, paprastai einama dviem kryptimis: 1) siekiama mokymo turinį artinti prie sociokultūrinio gyvenimo konteksto, atitinkančio mokinių amžių, patirtį bei interesus; 2) siekiama derinti tarpusavyje įvairių disciplinų teikiamas žinias ir šitokiu būdu ugdyti pasaulio, kaip dėsningais ryšiais susijusios procesų visumos, sampratą. Pirmasis kelias veda į sociokultūrinę ugdymo turinio integraciją, kuri įgalina stiprinti mokymosi motyvus, puoselėti visuomeniškai pageidautinas moksleivių vertybines orientacijas, ugdyti asmenybės kultūrinį akiratį ir interesus. Antrasis kelias veda į kitą labai reikšmingą, bet nelengvai pasiekiamą tikslą – tarpdalykinę mokymo turinio integraciją, įgyvendinamą pažintinio santykio su tikrove ribose.

Sociokultūrinė integracija

Sociokultūrinė ugdymo integracija mokyklose gali būti įgyvendinama pasitelkus specialias programas. Pavyzdžiui, tam tikslui 1985 metų Prancūzijos vidurinės mokyklos programose numatytos šešios temos: vartojimas, vystymasis, informacija, gamtinė aplinka ir paveldas, sveikata, gyvybė ir saugumas (11). Jos aprėpia visą ugdymo turinį, todėl joms neskiriama vie-

tos pamokų tvarkaraštyje kaip atskiriems dalykams. Panašios integracijos tendencijos jaučiamos ir Australijos mokykloje. Čia integracinį vaidmenį vaidina aplinkos apsaugos, informacijos, Australijos tautų kultūrinių tradicijų, aborigenų kultūros ir kai kurios kitos temos (12). Sociokultūrinės programos turi padėti parengti žmogų socialiniam gyvenimui, išugdyti asmens teisių ir pareigų šeimai, visuomenei, valstybei ir tautai sampratą bei poreikį įsitraukti į kultūrinį, ekonominį, politinį krašto gyvenimą.

Sociokultūrinę ugdymo turinio integraciją reformuotoje Lietuvos mokykloje išduos aštuonios universalios (integracinės) programos: lietuvių kalbos, etninės kultūros, pilietinio ugdymo, ekologinės kultūros, dorovinio ugdymo, estetinio ugdymo, sveikatos, darbinio ugdymo (13).

Sociokultūrinės integracijos programų turinys neturėtų apsiriboti vien tik sąsajomis su šiuolaikinio Respublikos ir pasaulio socialinio bei kultūrinio gyvenimo kontekstu. Sociokultūrinei asmenybės brandai gali vaisingai patarnauti reikšmingiausi, įtaigiausi praeities kultūrinio gyvenimo ar mokslo istorijos (Lietuvos ir pasaulinės) faktai, dvasiškai patrauklūs mokslininkų, kultūros ir visuomenės veikėjų biografijos momentai.

Siekiant įgyvendinti sociokultūrinės integracijos tikslus, reikia parengti atskiroms disciplinoms pritaikytas sociokultūrinės programos. Jose turi atsispindėti tie universalieji sociokultūrinių programų turinio elementai (žinios, vertybinės nuostatos, įgūdžiai), kuriuos tikslinga perteikti per atitinkamo dalyko pamokas ar su juo susijusią nepamokinę veiklą. Kai kurie tų elementų gali būti įtraukti į atitinkamo dalyko programas bei vadovėlius, kiti – paliekami mokytojo nuožiūrai.

Be to, sociokultūrinės programos turi būti pritaikytos atitinkamoms mokyklų pakopoms bei tipams. Manytume, jog profesinių mokyklų programose darbinio (technologinio) ugdymo dalykai turėtų užimti daugiau vietos, nei, sakysime, humanitarinės krypties gimnazijoje. Specialiųjų mokyklų auklėtiniams skirtose sociokultūrinėse programose didesnė reikšmė turėtų būti skiriama praktinio gyvenimo orientacijas ir įgūdžius ugdantiems veiksniams, bendravimo psichologijos, kultūros ir etikos dalykams, padedantiems vaikams lengviau socializuotis, pakelti gyvenimo rūpesčius ir negandas, kurių gali atsirasti dėl jų fizinės bei psichinės raidos sunkumų.

Tarpdalykinė integracija

Tarpdalykinės ugdymo turinio integracijos paskirtis – suderinti paskirų disciplinų teikiamas žinias. Tarpdalykinė integracija turi remtis: a) esminėmis integruojamų disciplinų žiniomis, sudarančiomis atitinkamo mokslo

pagrindus; b) pažiūra į tikrovės reiškinius kaip į procesus su juos determinuojančiais dėsningumais; c) dalykiniais ryšiais, atskleidžiančiais tikrovės procesų, kuriuos nagrinėja skirtingos disciplinos, sąveiką, bendrybes ir skirtynes. Tokios programos vers mokinius ne įsiminti aibes faktų, o įpras-minti kiekvieną reiškinį bendrųjų dėsningumų kontekste, skatins savarankišką mąstymą, stiprins euristinius polinkius. Antai 1968 m. Bulgarijoje įvykusi pirmoji tarptautinė konferencija gamtos mokslų integracijos klausimais pažymėjo, kad „...integruotas gamtos mokslų dėstymas padeda bendrajam moksleivių lavinimui, pabrėžia principinę mokslo vienybę, padeda suvokti jo vietą šiuolaikinėje visuomenėje. Jis įgalina išvengti nereikalingo kartojimosi ir įvesti tarpines disciplinas“ (14, 13).

Kitų patirtis

Su dalykine integracija susijusių programų kūrimas yra sudėtingas, plačios erudicijos reikalingas dalykas. Todėl pedagoginėje teorijoje ir praktikoje kol kas pastebime tik dalinės integracijos atvejus. Dažnai integruojama istorija ir geografija, istorija ir literatūra, estetinio ciklo dalykai (literatūra, dailė, muzika), pilietinis, dorovinis ir religinis ugdymas, gamtos mokslai ir technologinis lavinimas. Pavyzdžiui, 1987 metais Kalifornijos valstybinės komisijos aprobuotoje istorijos bei socialinių mokslų programoje pabrėžiama, kad ši programa kreipia mokytoją į „...integruotą bei koreliuotą istorijos ir visuomenės mokslo dėstymą. Tikimasi, kad mokytojas istorijos dėstymą integruos su kitų humanitarinių ir socialinių mokslų dėstymu. Be to, viliamasi, kad mokytojas bendradarbiaus ir su kitų dalykų – kalbos, gamtos mokslų, dailės, muzikos, matematikos – mokytojais, kad užtikrintų koreliacinius ryšius tarp visų šių disciplinų. Istorija šios programos kontekste suvokiama plačiai ir apima ne tik politinę, ekonominę bei socialinę tam tikros visuomenės santvarką, bet taip pat ir jos tikėjimus, religijas, kultūrą, menus, architektūrą, teisę, literatūrą, gamtos mokslus ir techniką“ (15, 3).

Integracijos idėja prasiskverbia ir į profesinio mokymo sritį: „Naujoji technika stiprina gilėjančią sąveiką tarp skirtingų mokslo sričių, nulemdama tarpdalykinių studijų poreikį. Naujoji technika pašalina daugelį tradicinių barjerų tarp fizikos, matematikos, gamtos mokslų, inžinerijos, biologijos, psichologijos ir sociologijos, sudarydama sąlygas skirtingo išsilavinimo žmonėms naudingai bendradarbiauti tarpdalykinės informacijos apdorojimo srityje“ (16, 18). Todėl visos šalys turėtų „...įvesti tarpdalykinius kursus į profesinį, techninį mokymą bei aukštąjį mokslą“ (ten pat, p. 20). Toliausiai tarpdalykinės integracijos kryptimi nueita ikimokyklinio ir pradinio ugdymo srityse.

Tarpdalykinė ugdymo turinio integracija gali būti grindžiama įvairiais integraciniais ryšiais. Pavyzdžiui, H.H.Džekobsas (H.H.Jacobs) nurodo to-

kios disciplinų integravimo būdus: 1) paralelinį, 2) daugiadalykinį, 3) tarpdalykinį, 4) integruotą dieną, 5) visišką integraciją (17, 14-18).

Taikant paralelinį būdą, tam tikra medžiaga (pvz., apie Antrąjį pasaulinį karą) skirtingų dalykų pamokose pateikiama tuo pačiu mokslo metų laiku. Kai istorikas aiškina Antrojo pasaulinio karo istorijos faktus, literatūros mokytojas nagrinėja šį karą vaizduojančius literatūros kūrinius.

Daugiadalykinės integracijos būdo esmė – kelios artimos prigimties disciplinos (pvz., humanitarinės) yra glaudžiai siejamos tarpusavyje ir tarsi papildoma viena kita.

Tarpdalykinė integracija susieja daugumą mokykloje dėstomų dalykų, bet tik tam tikros temos ar temų grupės požiūriu. Tokioms temoms mokyti gali būti skiriamos kelios dienos, savaitės ar semestras.

Integruotos dienos principu grindžiamos programos dažniausiai taikomos ikimokyklinio ugdymo įstaigose. Jos paprastai remiasi tokiomis temomis, kurios gerai išreiškia vaiko patirtį, jo interesus pasaulį.

Visiškos integracijos būdas moksleivių mokymąsi ir gyvenimą mokykloje sujungia į darnią visumą. Tai giliausia ugdymo integracijos idėjos realizacija.

Nurodytieji tarpdalykinės ugdymo turinio integracijos būdai turi ir teigiamybių, ir trūkumų. Kai kuriuos iš jų pažymi ir H.H.Džekobsas. Mano galva, svarbiausias šių integracijos būdų trūkumas yra tas, kad visi jie: a) yra iš dalies formalūs; b) nepakankamai atspindi skirtingų disciplinų ryšius ir dėl to nesudaro būtinų sąlygų vientisam pasaulėvaizdžiui formuotis; c) nepakankamai orientuoja moksleivį suvokiamas žinias įprasminti bendrųjų pasaulio ar paskirų jo sričių dėsningumų kontekste. Todėl tikslinga paieškoti ir kitokių ugdymo turinio tarpdalykinės integracijos būdų.

Svarstant tarpdalykinės integracijos klausimą, svarbu atsiminti, kad tarpdalykiniai ryšiai gali skirtis išsamumo ir bendrumo požiūriais. Kuo bendresni tarpdalykiniai ryšiai, tuo jie neišsamesni. Ir priešingai. Čia galioja dėsnis, nusakantis sąvo-

Integracijos ryšių
įvairovė bendrumo
laipsnio
požiūriu

kos apimties ir turinio santykį. Tarp dviejų artimų empirinio pobūdžio mokslinių disciplinų gali būti nustatyta labai daug bendrybių, kurios leistų įgyvendinti gana išsamią šių disciplinų integracijos programą. Visiškai kitokioje padėtyje atsiduriame filosofinio pažinimo atveju: filosofijos kategorijos ir dėsningumai išreiškia labai bendrus pasaulio ar paskirų jo dalių ryšius, bet neorilygsta išsamumu empirinio pažinimo rezultatus fiksuojantiems tyrimams. Visas mokslinio pažinimo turinys gali būti suvokiamas kaip skirtingo bendrumo laipsnio mokslo disciplinų spektras. Filosofinėje literatūroje neretai skiriamos keturios šio spektro pozicijos, kurios interpretuojamos kaip atskiri metodologiniai pažinimo lygmenys: bendrasis fi-

losofinis, bendrasis mokslinis, teorinis (atskiro mokslo, teorijos požiūriu) ir empirinis, arba tyrimų metodikos ir technikos (18, 29).

Mokslinio pažinimo metodologinių lygių idėja atveria plačias galimybes ugdymo turinio tarpdalykinės integracijos programai. Atitinkamą metodologinį pažinimo lygmenį išreiškiančios žinios, dėsningumai, sąvokos gali būti įtaistos į teikiamų žinių „audinį“, tapdamos jas vienijančiu, integruojančiu pagrindu, savotišku konceptualiu „pamušalu“, „bendravaridkliu“. Todėl sprendžiant tarpdalykinės integracijos klausimus, iškyla reikalas apsispręsti, kokį metodologinį pažinimo lygmenį atitinkančiomis žiniomis, kokio bendrumo laipsnio kategorijomis ryžtamasi grįsti integraciją. Jei integraciniais ryšiais siekiama suvienyti daugelį disciplinų, jų integracija turi remtis bendrus tikrovės procesų ryšius ir dėsningumus perteikiančiais saitais, kuriuos atskleidžia bendrasis filosofinis ir bendrasis mokslinis pažinimo lygmenys. Jei užsimojama perteikti labai išsamius integracinius ryšius, tai jie gali būti nustatomi daugiausia tarp nedaugelio (dviejų, trijų) turinio požiūriu artimų disciplinų. Suprantama, kad šie ryšiai apims tik šias kelias disciplinas, jie negalės aprėpti kitų mokslo šakų.

Vadinasi, prieš imantis turinio požiūriu tarpdalykinės integracijos, reikia: a) aiškiai suvokti, kokiam metodologiniam pažinimo lygmeniui priskirtina atitinkama dėstomoji disciplina; b) kokio bendrumo tarpdalykiniai ryšiai gali būti taikomi pasirinktų disciplinų integracijai; c) nuspręsti, keleriopais ir kokiais konkrečiais tarpdalykiniais ryšiais tikslinga grįsti numatytų disciplinų integraciją. Jeigu, pavyzdžiui, kalbama apie filosofiją kaip atskirą dėstomą dalyką, tai ji pati išreiškia bendruosius tikrovės procesų ryšius, todėl jos siejimas su kitomis disciplinomis galėtų būti įmanomas tik dar bendresnių ryšių pagrindu. O tokių ryšių, kaip žinoma, joks mokslas neatskleidžia. Visai ką kita matome, sprenddami, sakysime, estetinio ciklo disciplinų – literatūros, dailės, muzikos, integravimo klausimus. Šios disciplinos gali būti tarpusavyje siejamos keleriopais skirtingo bendrumo bei pobūdžio tarpdalykiniais ryšiais: bendrosiomis Europos kultūros epochomis (Antika, Renesansas, Klasicizmas ir kt.), bendraisiais estetiniais kultūros dėsningumais ir kategorijomis, bendrosiomis mokslinėmis pažinimo kategorijomis, pagaliau bendraisiais filosofiniais dėsningumais ir kategorijomis. Jeigu būtų įkūnyti visi šie ryšiai, turėtume daugianyte, daugiaspektyvę integraciją pagrįstas estетinių disciplinų programas.

Mokykloje dėstomų dalykų santykis su atitinkamo bendrumo laipsnio tarpdalykiniais ryšiais, kuriais gali būti grindžiama turinio integracija, atspindi žemiau pateikiamoje schemeje. Iš jos matyti, kad bendraisiais filosofiniais ir bendraisiais moksliniais dėsningumais bei kategorijomis galima remtis integruojant visą mokyklinio ugdymo turinį. Kiti tarpdalykiniai saitai yra siauresni ir gali būti taikomi tik tam tikroms dėstomų dalykų gru-

pėms. Juo žemesniam metodologinio pažinimo lygmeniui gali būti priskiriama tam tikra disciplina ar disciplinų grupė, juo didesniu kiekiu aspektų, pakopų gali būti grindžiama jos tarpdalykinė integracija.

Vidinė dalyko integracija

Aptariant ugdymo turinio ir tarpdalykinės integracijos problemas, nereikia užmiršti, kad ir paskiro dėstomo dalyko teikiama žinios turi būti vidujai integruotos.

Tą integraciją lemia tarpdalykiniai ryšiai (jeigu jie organiškai įsipyne į tam tikros disciplinos turinį, žinių visumą) ir (arba) vidiniai integraciniai ryšiai, išreiškiantys teikiamų tam tikros srities žinių visumos sisteminius ryšius. Pavyzdžiui, biologijoje tokios vidinės sistemos vaidmenį gali atlikti bendroji organinio pasaulio evoliucijos arba bendrųjų gyvybės ciklo dėsningumų schema. Jų kontekste galėtų būti įprasminamos visos moksleiviams teikiamos biologijos žinios. Šitokiu atveju jos atsivertų moksleiviui ne kaip atskirų, tarpusavyje bemaž nesusijusių faktų sandauga, o kaip logiška sistema, vaizduojanti biologinį pasaulį kaip priežastinių saitų determinuojamą, istoriškai kintančią dėsningų procesų visumą.

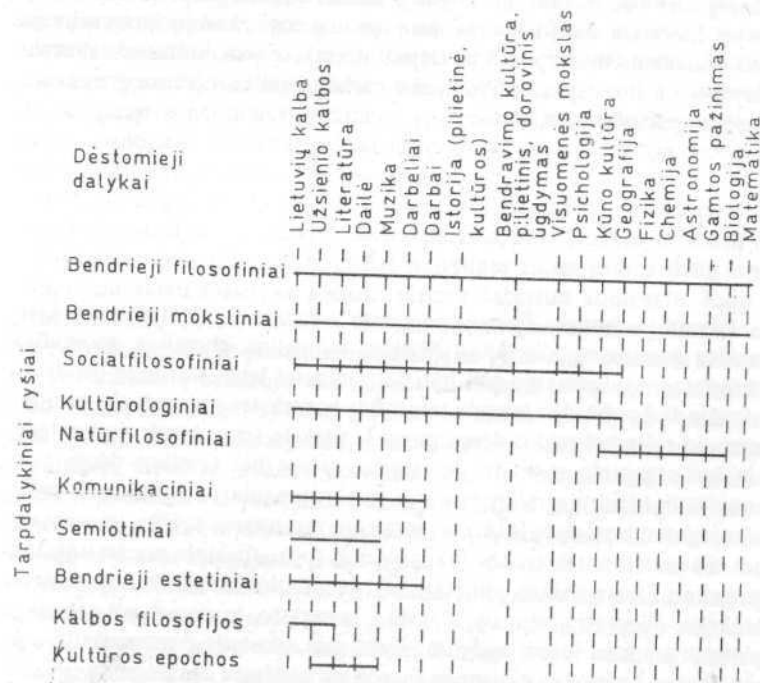
Sklirtingo lygio ir pobūdžio integracinių ryšių savitarpio dermė

Kitas dalykas, į kurį būtina atkreipti dėmesį kuriant tarpdalykinį požiūrį integruotas programas, yra pačių tarpdalykinių ryšių (pavyzdžiui, bendrųjų filosofinių dėsningumų) savitarpio vientisumas, integrumas, sistemiskumas. Jeigu tie dėsningumai ar kategorijos yra savitarpiai nesuderinti, prieštaringi, sunku tikėtis, kad jomis grindžiama disciplinų integracija bus sėkminga. Vientisumo gali nebūti ir ne tik todėl, kad pačius integracinius ryšius įkūnijančios žinios nesudaro sistemos, bet ir todėl, kad jas nevienodai interpretuoja skirtingos disciplinos. Sakykime, jeigu dėstant literatūrą remiamasi vienokia kultūros samprata, o istoriją, dailę ar darbus – kitokia, tai kultūros sąvoka nepadės šių disciplinų integracijai.

Be to, svarbu užtikrinti ne tik tai, kad tam tikrą integracinį lygmenį įkūnijančios sąvokos, dėsningumai būtų vidujai „sustyguoti“, bet ir kad būtų dermė tarp gretimų lygmenis sudarančių žinių: mat aukštesnio lygio integraciniai saitai turi aprėpti žemesnio lygmens saitus, transformuotu pavidalu visada pasireiškiančius aukštesniu lygiu lygmeniu.

Integracinių ryšių pobūdis turi atlikti moksleivio brandos dinamiką

Praktiškai įgyvendinant tarpdalykinės integracijos sumanymą, būtina turėti galvoje, kad integracinių saitų vaidmenį atliekančių dėsningumų, kategorijų turinys turi būti taip jaustas į moksleiviui teikiamas žinias, kad jo suvokimas taptų laipsniškas,



tolygus, jo brandos raidą atitinkas procesas. Integruojančių sąvokų, kategorijų turinys neturėtų būti atskleidžiamas visas iš karto ir atvirai, sakykime, įvairių teorinių definicijų pavidalu. Tą galima padaryti tik laipsniško šių sąvokų turinio perėmimo proceso pabaigoje, aptariant tam tinkamiausias paskirų disciplinų temas arba įvedant apibendrinamuosius kursus (pavyzdžiui, visuomenės mokslą, kultūros teoriją bei istoriją, estetikos pagrindus ir pan.).

Bendrųjų dėsningumų, kategorijų turinys savitai atsiveria per paskiroms disciplinoms būdingų žinių turinį, t.y. transformuotu pavidalu. Todėl mokytojas, aiškindamas, pavyzdžiui, gamtos procesų evoliucijos specifiką, turi pabrėžti, paryškinti ir tuos momentus, kurie būdingi evoliucijos sąvokos turiniui apskritai. Biologijos dėstymas, žinoma, neturi virsti tik evoliucijos teorijos aiškinimu, jis turi padėti laipsniškai suvokti ir bendrąją evoliucijos teorijos prasmę.

Siekiant nuodugniau atskleisti integracinius ugdymo turinio ryšius, tautinės mokyklos koncepcijoje siūloma semantiniu požiūriu artimesnes disciplinas suskirstyti į atskiras grupes arba blokus: „Žmogus ir gamta“, „Žmogus ir visuomenė“, „Žmogus ir menas“, „Žmogus ir darbas“, kalbų grupę. Binarinis ciklų konstravimo principas rodo, kad jų integracija gali būti grindžiama ir tarpdalykiniu (pažintiniu), ir sociokultūriniu (vertybiniu) integracijos aspektu. Trumpai aptarkime galimus įvairių grupių vidinius integracinius ryšius.

Disciplinų grupė „Žmogus ir gamta“. Pažintiniu požiūriu suvokiami paskirų gamtotos disciplinų (fizikos, biologijos, chemijos, geografijos, astronomijos) duomenys gali būti įprasminami labai skirtingo bendrumo laipsnio bei pobūdžio integracinių ryšių kontekste: a) bendrųjų gamtinio pasaulio ryšių bei raidos dėsningumų kontekste (pvz., bendrųjų neorganinio bei organinio pasaulio atsiradimo, raidos bei sąveikos dėsningumų kontekste; bendrųjų mikropasaulio (makropasaulio) struktūros ir raidos dėsningumų kontekste ir t.t.); b) bendrųjų gamtotos sąvokų konceptualinės sistemos kontekste, t.y. tokių sąvokų (pvz., fizikinis priežastingumas, mokslinis fizinių reiškinių numatymas, gamtos dėsnis, informacija, sistema, funkcija, adaptacija, entropija ir kt.) kontekste, kuriame gali sėkmingai plėtotis gamtamokslinis ugdytinių mąstymas, klostytis gamtamokslinės pasaulėvokos pagrindai; c) gamtos filosofijos bendrųjų dėsningumų (pvz., visuotiniu gamtos reiškiniu sąryšio ir kt.) kontekste. Idealiu atveju skirtingi pažintiniai integracijos aspektai turėtų harmoningai derėti tarpusavyje, suteikdami gamtotojai įvairiapusiškai integruotos, darnios žinių sistemos pobūdį. Visi ciklo dalykai turi būti glaudžiai siejami su ekologijos žiniomis.

Kad gamtotos teikiamos žinios, tegu ir integruotos, neliktų vien tik objektyvia informacija, nepadedančia ugdyti moksleivio asmenybės, jo vertybių sistemos, reikėtų jas sieti su sociokultūriniu kontekstu. Galimi įvairūs gamtotos tyrinio sociokultūrinės integracijos aspektai: teikiamos žinios gali būti įprasminamos: a) atitinkamos gamtotos disciplinos arba visų gamtotos mokslų istorijos (Lietuvos ir/arba pasaulio) kontekste; b) mokslo, kaip kultūros srities, istorinės raidos ir jo funkcionavimo dabarties sociokultūriniame gyvenime kontekste; c) Lietuvos (pasaulio) technologijos istorijos ir (arba) dabarties kontekste, parodant, kokiais gamtotos dėsningumais grindžiama atitinkama technika (buitinė, gamybinė) bei technologija; d) technikos, gamybos bei kitokios žmogaus veiklos padari-

nių (ekologinių, socialinių, ekonominių, kultūrinių ir t.t.) Lietuvoje (pasaulyje) kontekste; e) lietuvių etninės kultūros (etnokosmologijos, liaudies meteorologijos, medicinos, folkloro ir t.t.) kontekste. Dabartinių asmenybės ugdymo interesų požiūriu ypač reikšmingi yra etinis bei ekologinis gamtotos žinių sociokultūrinės integracijos aspektai. Sociokultūrinė integracija sudaro prielaidas moksleiviui suvokti gamtos mokslų žinias plačiame sociokultūrinio gyvenimo kontekste, pasverti gamtotos laimėjimais besiremiančios technikos bei gamybos neigiamus padarinius, ypač ekologijos srityje, išugdyti etinės ir ekologinės kultūros reikalavimais grindžiamą atsakingą požiūrį į techninės kultūros vaidmenį visuomenės gyvenime.

Disciplinų grupė „Žmogus ir visuomenė“. Palyginti su gamtota, šių disciplinų (istorijos, etikos, visuomenės mokslo, psichologijos, kultūros teorijos ir istorijos) turinį sudarančias mokslines žinias galima daug lengviau, organiškiau susieti su sociokultūriniu dabarties kontekstu. Kaip ir gamtos mokslų žinios, šio ciklo mokslų duomenys gali būti įprasminami per įvairius pažintinio pobūdžio integracinius ryšius: a) socialinės filosofijos atskleidžiamų bendrųjų visuomenės struktūros ir jos istorinės raidos dėsningumų kontekste; b) bendrųjų visuomenės mokslų sąvokų (socialinė sistema, socialiniai dėsningumai, sociokultūrinė tradicija, interpretacija, supratimas, socialinė funkcija, poreikiai, interesai, materialinė bei dvasinė kultūra, socialinės vertybės, socialinė organizacija ir pan.) kontekste, padedančiame ugdyti istorinio ir socialinio mąstymo įgūdžius, visuomenės mokslų savitumo sąlygojamą pasaulėvoką; c) filosofijos iškeliamų bendrųjų žmogaus veiklos tikslų ir vertybių kontekste. Lietuvos politinę istoriją tikslinga glaudžiai sieti su kultūros istorija ir, be to, šią visumą integruoti į pasaulio istorijos ir kultūros kontekstą. Dėstant svarbu atskleisti paskirų disciplinų sandūroje ryškėjančius jų tarpusavio ryšius. Gana organiškai integraciniai ryšiai gali būti tarp etikos ir psichologijos, visuomenės mokslo ir psichologijos.

Sociokultūrinė visuomenės mokslų integracija taip pat gali remtis keletu aspektų. Antai, moksleiviams pateikiama medžiaga gali būti įprasminama: a) aktualių atitinkamo visuomenės mokslo istorijos (ypač jo raidos Lietuvoje) faktų kontekste; b) atitinkamų socialinių mokslų padėties dabartiniame Respublikos sociokultūriniame gyvenime kontekste; c) Lietuvos sociokultūrinio gyvenimo (politinio, ekonominio, dorovinio, kultūrinio ir kt.) istorijos ir ypač dabarties, jo raidos perspektyvų kontekste; d) globalinių šiuolaikinio pasaulio problemų (ekonominių, ekologinių, politinių, demografinių) kontekste. Tiek pažintiniu, tiek vertybiniu požiūriu istorijos, visuomenės mokslo, psichologijos faktus reikėtų glaudžiai sieti su literatūros, meno, kultūros apskritai, taip pat su istorijos faktais, dabarties aktualijomis. Asmenybės ugdymo, mūsų tautinės kultūros tapa-

tumo stiprinimo tikslais siektina kad socialinių mokslų duomenys būtų organiška įtraukti į aktualių mūsų visuomenės dorovinės, politinės, ekologinės kultūros problemų svarstymą ir tuo padėtų ugdyti mokinių pagarbą fundamentaliosioms dorovės, šėimos gyvenimo vertybėms, demokratinėms visuomenės gyvenimo normoms, susijusioms su šiuolaikine politinė, socialinė bei kultūrinė demokratijos samprata. Socialinių mokslų kompleksas turi puoselėti pagarbos žmogaus teisėms ir laisvėms, kultūrai, tautinėms mažumoms jausmus, mokyti gerbti taikaus tautų ir valstybių su gyvenimo principus.

Disciplinų grupė „Žmogus ir menas“. Tarpdalykinės integracijos požiūriu šio ciklo disciplinos (literatūros, dailės, muzikos teorija ir istorija, dailės darbai) gali būti giliau ar paviršutiniškiau integruojamos tiek tarpusavyje, tiek su kitų grupių (blokų) dalykais – pilietine istorija, kultūros istorija, psichologija, visuomenės mokslu, darbais. Vidinė estetiško ciklo disciplinų integracija gali būti grindžiama: a) bendrosiomis kultūros epochomis (antikinė kultūra, viduramžių kultūra, Renesansas, klasicizmas, romantizmas ir pan.); b) bendraisiais meno šakų žanrais ir stiliais; c) meno perteikiamomis bendromis humanistinėmis kultūros vertybėmis, atspindinčiomis žmogaus santykį su gamta (meilė gamtai, žmogaus ir gamtos harmonija), visuomenės gyvenimu (politinės laisvės, socialinės teisybės idealai, žmogaus teisės ir laisvės, meilė tėvynei ir t.t.), kitu žmogumi (dorovinės vertybės), pačiu savimi (dvasinio tobulėjimo, asmeninio apsisprendimo ir atsakomybės vertybių sritis), kultūra, darbu, pažinimu; d) bendraisiais estetiško kultūros dėsniniais ir sąvokomis (pvz., estetinė bei meninė kūryba, artefaktas, meno kūrinys, estetiško išgyvenimas, estetinė veikla, estetinė bei meninė vertybė, estetinė kultūra, meninė tradicija, originalumas ir kt.). Kultūros epochos, socialinės ir psichologinės estetiško kultūros problemos gali būti estetiško ciklo dalykų pažintinės integracijos su grupės „Žmogus ir visuomenė“ disciplinomis (pilietinė ir kultūros istorija, kultūros istorija, psichologija) pagrindas.

Sociokultūrinė estetiško disciplinų integracija su socialinio bei kultūrinio gyvenimo kontekstu gali ir turi būti itin glaudi. Dalykas tas, kad estetiško vertybių raiška yra išvis negalima, jeigu jos nėra žmogaus tiesiogiai išgyvenamos, t.y. jeigu jos neatsiremia į sociokultūrinio gyvenimo kontekste susiklosčiusią asmenybės vertybių sistemą ir vertybines orientacijas. Menas aprėpia visą dvasinių vertybių aibę, todėl meno kūrinių išgyvenimas aktualizuoja dažnai labai įvairias sociokultūrinės vertybes – dorovines, filosofines, religines, pažintines. Meninių vertybių interpretacija, supratimas visada yra vienaip ar kitaip susijęs su dabartine interpretuotojo situacija, jų pritaikymu prie esamo sociokultūrinio konteksto (7, 274; 8, 43). Šiuo požiūriu galima teigti, kad per išgyvenimą įgyvendinama meno kūrinių pras-

mės integracija su sociokultūrinio kontekstu (dabarties ir/arba istoriniu) yra esminė estetiško vertybių funkcionavimo sąlyga.

Disciplinų grupė „Žmogus ir darbas“. Šio ciklo disciplinos turi padėti moksleiviams įgyti sėkmingai darbinei veiklai būtinas žinias, įgūdžius bei vertybines nuostatas, padėti išsirinkti jų polinkius ir gebėjimus atitinkančią būsimos profesinės veiklos sritį. Darbinio ciklo dalykai turi ugdyti moksleivių darbštumą, darbo ir kūrybos visuomeninės, kultūrinės reikšmės sampratą, kruopštumą, atsakingumą, sąžiningumą atliekant patikėtą darbą, rūpestingumą tausojant gamybos priemones, sukurtas gėrybes. Pažintiniai šio ciklo dalykų dėstymo uždaviniai sietini su teikimu pagrindinių žinių, apibūdinančių darbą bei svarbiausias profesinės veiklos kryptis įvairiais aspektais: biologiniu (sveikata, fizinės organizmo ypatybės, būtinos tam tikrai profesinei veiklai, fizinio bei protinio darbo higiena, darbo sąlygos, kenkiančios organizmui, ir t.t.); psichologiniu (mąstymo, vaizduotės, atminties, pastabumo ir kitos psichologinės ypatybės, būtinos atitinkamam profesiniam darbui); socialiniu (atitinkamų profesijų socialinis prestižas, darbo apmokėjimo sąlygos, profesinio pasirinkimo lemiamos socialinės žmogaus perspektyvos, socialinė ir profesinė visuomenės stratifikacija, socialinis teisingumas ir jo ryšys su profesine veikla); ekonominiu (Respublikos ūkio struktūra ir jos istorinė raida, darbo jėgos paklausos ir pasiūlos būklė, pagrindiniai ūkio raidos prognozės, duomenys apie pragyvenimo minimumą, kainų kilimo koeficientą ir kitus socialinius gyvenimo kokybės indikatorius); buitines darbų ekonomikos (darbo funkcijų pasiskirstymas šeimoje, maisto gaminimas, šeimos ir asmens buitines higiena, namų ekonomika, buitines technikos naudojimas ir taisymas, buto remontas, saugumo taisyklės ir kt.); techniniu (Respublikos ūkio techninis ir technologinis ap rūpinimas, nacionalinio ūkio, technikos raidos istoriniai bruožai, socialiniai, politiniai, ekonominiai bei ekologiniai technikos ir gamybos plėtojimo padariniai); bendrųjų darbinės (profesinės) veiklos efektyvumo sąlygų (darbinės veiklos struktūra, jos efektyvumo sąlygos ir kriterijai, darbo kokybė, našumas, kultūra).

Visa tai galima iš dalies integruoti su kitų grupių disciplinomis: politiko ir kultūros istorija, visuomenės mokslu (aprėpiančiu filosofijos, politologijos, sociologijos, politinės ekonomikos, kultūros teorijos pradmenis), dailės ir darbėlių mokymu, gamtos mokslų ciklu (fizika, chemija, biologija), etika (profesinės etikos klausimai), psichologija (darbo higienos, ergonomikos klausimai) ir kt.

Norint ugdyti su šiuo ciklu susijusias vertybines orientacijas, būtina teikiama žinias sieti su sociokultūrinio Respublikos, šeimos gyvenimo kontekstu, asmenine moksleivių darbinės veiklos patirtimi. Be to, šiam tikslui turi pasitarnauti ir darbo pratybos. Reikiamų nuostatų ugdymui tikslinga

naudoti ir darbėlių, literatūros, viusomenės mokslų, ypač etikos, teikiamas galimybės. Taigi galima įvairius disciplinų grupės „Žmogus ir darbas“ koncentruojamo ugdymo turinio pažintinė bei sociokultūrinė integracija su kitomis jų grupėmis, istorine ir dabartiniu Respublikos kultūros kontekstu.

Kalbų grupė. Tarpdalykinė kalbų disciplinų (gimtosios kalbos ir užsienio kalbų) mokyimo integracija gali būti grindžiama: a) šiuolaikinės lingvistikos nustatytais bendraisiais kalbų struktūros ir funkcionavimo dėsningumais (padedančiais atskleisti mokomų kalbų fonetinės, morfoliginės, sintaksinės, semantinės struktūros panašumus ir skirtumus); b) kalbos filosofijos, semiotikos, komunikacijos teorijos atskleidžiamais lingvistiniais dėsningumais. Semiotikos nustatyta ženklų sistemos semantinio, sintaksinio ir pragmatinio aspektų raiškos kalboje vienovė turi skatinti mokytoją tuos aspektus organiškai derinti ir kalbos pamokose. Semantinis ir pragmatinis kalbos aspektai verčia išplėsti integracinių ryšių sferą, įtraukiant į ją sociokultūrinio konteksto elementus: moksleiviams aktualius gimtojo krašto arba užsienio šalies visuomeninio gyvenimo, geografijos, istorijos, kultūros faktus. Kalbos mokymas sietinas ir su literatūra, kitais įvairaus pobūdžio ir paskirties tektais (moksliniais, publicistiniais ir pan.).

Kalbos faktų įprasminimas lingvistinės filosofijos teorinių nuostatų kontekste įgalintų giliau suvokti kalbą kaip sudėtinę kultūros dalį, istorinį bei sociokultūrinį kalbos sąlygotumą, lemiantį savo ruožtu kalbinius skirtingų tautų pasaulėvokos bei pasaulėjautos ypatumus, pajusti gimtosios kalbos, kaip komunikacijos, bendravimo priemonės, savitumą, pažvelgti į ją plačiu kultūrų, ypač kaimyninių, sąveikos aspektu. Integracija su sociokultūriniu kontekstu turi padėti ugdyti vertybines nuostatas, kurios skatintų moksleivį plėtoti kalbinius gebėjimus, ugdytis pagarbą gimtajai bei kitų tautų kalbai, norą tolydžio kelti savo kalbos kultūrą, puoselėti gimtosios kalbos komunikacines galimybes.

Praktiškai įgyvendinant ugdymo integracijos reikalavimus, reikia atsižvelgti į moksleivių amžių. Integracinių ryšių pobūdis ir bebdrumas turi atitikti jų psichines galias, gebėjimą abstrahuotai suvokti mokymo užduotis, sociokultūrinę, vertybinę patirtį.

Kuo jaunesni vaikai, tuo daugiau vietos mokant turi užimti sociokultūrinis integracijos aspektas, tuo žemesniu apibendrinimo laipsniu turi pasi-

žymėti tarpdalykiniai integraciniai tyšiai. Kuo žemesnę mokyklos pakopą lanko vaikai, tuo daugiau sociokultūrinis integracijos aspektas turi būti grindžiamas tokiu kontekstu, kuris artimas vaiko patirčiai (darželio, šeimos, mokyklos gyvenimas, netolimos praeities įvykiai, artimiausia geografinė aplinka ir t.t.). Vaikui bręstant, integracinių ryšių pobūdis turi tolydžio keistis. Įtrauktini vis didesnio bebdrumo laipsnio integraciniai ryšiai, plečiamas sociokultūrinės integracijos kontekstas iki visos tautos, kaimyninių šalių bei globalinių sociokultūrinio gyvenimo klausimų.

Literatūra

1. Rivière C. *Intégration culturelle et sociale / La grande encyclopédie*. Vol. 11. Paris, 1974.
2. Rassekh S., Vaideanu G. *The contents of educations: A world – wide review of their development from the present to the year 2000*. Paris, 1987.
3. *Educational goals*. Paris, 1980.
4. *Curricula and lifelong education*. Paris, 1981.
5. *Learning to be: The world of education today and tomorrow*. Paris – London, 1972.
6. Glaser R. *Cognitive science and education // International social science journal*. 1988. Nr. 115.
7. Gadamer H.G. *Truth and method*. New York, 1975.
8. Ricoeur P. *Interpretation theory: discourse and the surplus of meaning*. Fort Worth, 1975.
9. Laužikas J. *Švietimo integracijos pagrindai*. V., 1943 (rankraštis).
10. Aitken D.J. *A new meaning for education: looking at the Europe Region*. Paris: UNESCO, 1990.
11. *Colleges: Programmes et instructions*. Paris, 1985.
12. *Curriculum digest, 1989, Primary. Curriculum digest, 1989, Secondary* (Education department of South Australia).
13. *Universaliosios ugdymo programos*. V., 1992.
14. *New trends in integrated science teaching*. Vol. VI. Paris: UNESCO, 1990.
15. *History – social science framework*. Sacramento, 1988.
16. *Trends and development of technical and vocational education*. Paris: UNESCO, 1990.
17. *Interdisciplinary curriculum: design and implementation*. Alexandria, 1989.
18. Садовский В.Н. *Диалектика и системный подход / Диалектика и системный подход*. М., 1986.

© Jackūnas Ž., 1993

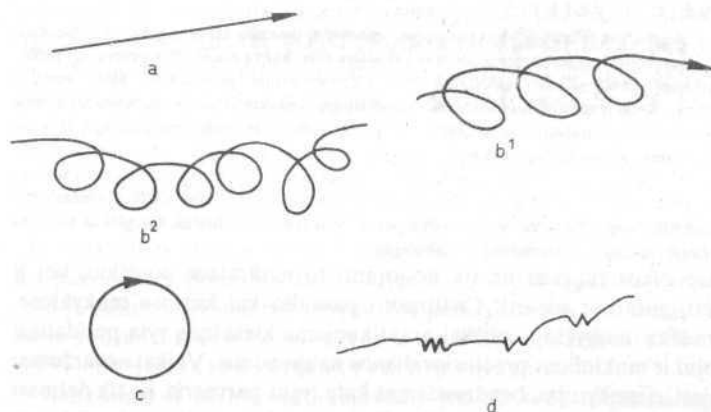
ATSINAUJINIMO (KAITOS) NUOSTATA IR POREIKIS

Šalia humaniškumo ir demokratiškumo švietimo reforma vadovaujasi dar trečiu – atsinaujinimo (kaitos) – atvirumo principu (žr. Lietuvos švietimo reformos koncepciją). Juo siekiama kurti atvirą žmogų, per jį – atvirą kultūrą. Atvirumas suprantamas kaip pasiruošimas ir gebėjimas pastebėti artimos ar tolimesnės aplinkos vertybes, jas suvokti, vertinti, atsirinkti, įsisąvinti ir atitinkamai pačiam keistis, tobulėti. Atvirumas – tai priešingybė uždaramumui, izoliuotumui ir dvasiniam sustabarėjimui, dogmatiškumui. **Kultūros ir žmogaus atvirumas neatskiriamas nuo demokratiškumo.**

Atsinaujinimo principas liečia mokymo turinį – jo pateikiamą medžiagą bei struktūrą, auklėjimo kryptį bei būdus – visą asmens formavimąsi ir visos švietimo sistemos, visų jos grandžių pobūdį. Nuostata kaitai – atsinaujinimui – tobulėjimui susidaro iš esmės paties žmogaus dvasioje, – tai sudėtinga, lengvai pažeidžiama ir tiksliai neprognozuojama sritis.

Esama kelių kaitos proceso sampratų¹ (1 pav.): tolyginės pažangos (a), ciklinės-spiralinės (b¹, b²), uždaro rato (c), stabilumo bei kaitos periodiškumo (d) ir kt. Vargu ar gali kurioje nors schemeje išsitemti reali žmonijos vystymosi įvairovė. Juk neįmanoma tikrovėje grįžti į tą patį tašką – konkretus žmogus tik siekia tobulybės ir todėl pats ratas – tai ištisinis siekimas išėjus iš Absoliuto grįžti į Jį. Įtampa tarp asmenybės ir idealaus ateities vaizdo – tai vienas iš kaitos variklių šalia aktyviųjų veiksmų. Jei nuotolis tarp tų abiejų taškų per didelis, variklio jėga mažėja, jei pernelyg mažas –

jis dažnai nemobilizuoja pastangų. Savo ruožtu, jei kaita nesiremia stabiliais taškais, jei iš pagrindų griaua tą stabilumą, neduoda kaitoje atokvėpio, rezultatai vargu bus džiuginantys. Visa tai turim turėti galvoje vykstant konkrečiai kaitai, mūsų atveju, švietimo reformai.



Kaita gali būti palyginti tolygi, lėta, savaiminė. Tikimybė klysti tuo atveju mažesnė, pats vyksmas paprastai neskausmingas. Kai sparta didelė – neišvengiami lūžiai, staigūs posūkiai, dalis žmonių nepasiruošę pakaitų priimti, tada atsiranda daugiau konfliktų ir didesnė klaidų tikimybė. Mes ir gyvename būtent tokį audringą metą.

Atskiro žmogaus nuostata kaitai. Yra du pagrindiniai kiekvienos švietimo institucijos veikėjai: mokinys – mokytojas, studentas – dėstytojas, persikvalifikuojantis – padedantis persikvalifikuoti... Pirmasis dvinario sandas jau dėl savo padėties turi būti linkęs keistis, ypač vaikas. Tai jo prigimties diktuojama nuostata: jis mato, kaip jis pats auga, tvirtėja, jo žinios plečiasi, valia stiprėja ir kartu įvairėja jo norai. Tai ir sudaro pagrindą vaikystės ir jaunystės džiaugsmui. Vis dėlto mūsų atveju šito prigimtinio džiaugsmo šaltinio nepakanka. Galvojame apie sudėtingesnę, įvairiapusiškesnę, pastovesnę nuostatą ir pagaliau susiformavusį poreikį kaitai ir naujovėms. Prigimtis gali būti pamatas jai ugdyti: vaikystė, paauglystė ir jaunystė tinkamiausias laikas jai susiformuoti kaip pastoviam žmogaus bruožui; ugdymo turinys ir metodai gali ir turi stimuliuoti, bet ne slopinti ir stabdyti jos formavimąsi. Savo ruožtu nuostata naujovėms pati savaime nėra dorybė, gryna teigiamybė. Ji priimtina ir teigiama tik tada, kai joje tam tikrais lygmenimis suderinta kaita su esminėmis, t.y. pastoviomis žmogaus, kultūros

1 Esu dėkinga prof. V. Černiui už patarimą šiame knygos skyriuje jas aptarti ir kartu nurodymą į sampratų įvairovę, M. Lukšienė.

ar tautos vertybėmis, kada ji prisideda prie jų išlaikymo bei pratęsimo ir kartu tobulėjimo. Tokios dermės ieškojimas – ištisa kultūros raidos ir pedagogikos problema (žr. „Kultūros ir pedagogikos“ skyrelyje apie kultūros santykius).

Natūralus, prigimtinis kiekvieno organizmo, ypač vaiko, poreikis yra pažinti, veikti.

Kažkas negera yra mūsų ugdymo sistemoje, jei mokytojas kelia klausimą, kur dėti penktokiuką, kai jis nebeturi mokyti, jei studentas į studijas žiūri kaip į nuobodžią prievartą, reikalingą diplomui gauti. Kada laisvalaikis yra tik vienintelis saviraiškos, savo asmens realizavimasis. Kada ir mokiny, ir studentas po atostogų nelaukia prasivėrusių savo mokyklos ar Alma Mater durų, kai jį traukia tik pasimatymas su draugais ar kuris kitas motyvas. Negalima ramiai žiūrėti į tokius reiškinius kaip savaime suprantamus ir nepakeičiamus. Antai skandinavams kelia rūpestį, kai dideliame mieste (konkrečiai Bergene) per visas aštuntąsias miesto klases atsiranda 20 – 30 jau nebeturinčių mokyti mokinių! Ieškoma visapusių priežasčių ir išeities, kad būtų sugrąžintas tiems „nelaimingiems“ vaikams jų natūralus žmogiškas bruožas norėti sužinoti, džiaugtis savo pažanga – tobulėjimu.

Pedagogikos rūpestis ne tik neslopinti to natūralaus poreikio, bet jį puoselėti, gilinti ir plėtoti. Civilizuoto pasaulio kai kuriose mokyklose, ypač pradžios mokykloje, plačiai praktikuojama kiekvieną rytą pasidalinti mokytojui ir mokiniams praėjusios dienos naujienomis. Vaikai nevaržomai pasakojasi, o mokytojas, bendraudamas kaip lygus partneris, ne tik dalinasi savo įspūdžiais, bet ir pasirenka iš vaikų porą tokių naujienų, kurios praverstų jam pamokose galėtų būti ir kuriuo nors kitu būdu kurios įprasminotos bei sureikšmintos. Stengiamasi nepraleisti pakaitomis nė vieno vaiko, siekiama, kad kiekvieno naujiena teiktų džiaugsmo. Tada vaikai stengiasi patys namie ko nors išsklausinėti, sužinoti, kad galėtų pasidalinti ir pasireikšti. Į tą informacijos pasikeitimą ir jos įprasminimą, tokį metodą naudojant, įsitraukia ir vaiko namiškiai. O turėdami su jais nuolatinį kontaktą, mokytojai gali šį žaidimą tikslingai ir sėkmingai „žaisti“, plėsdami vaiko žinias ir svarbiausia, ugdydami norą naujoms žinioms ir patirčiai.

Su nuolatinio poreikio informacijai ugdymu greta eina jos įprasminimas, įvairiapusiškumas, alternatyvumas ir patikrinimas. Viso to mokykla ligi šiol nelaikė savo ugdymo uždaviniu, tik retai pavieniai mokytojai drįsdavo laužyti šį nerasta draudimą laisvai, kūrybiškai galvoti.

Vertinimo problema. Ji reikšminga ugdymo proceso dalis, padedanti ar trikdanti normalų individo vystymąsi konstruktyvios, kūrybingos asmenybės formavimosi kryptimi. Pagrindinis vertinimo tikslas – stimuliuoti žmogaus pažinimo ir savirealizavimo poreikį, o ne slopinti keliant nepasitikėjimą savimi ir savo jėgomis. Antroji to tikslo pusė – padėti brętančiam žmogui vertinti savo pasiruošimo bei gebėjimų atitikimą ar neatitikimą išskylantiems gyvenime (ir moksle) klausimams spręsti. Vienas iš pedagogo talento bruožų – mokėti jaunajai kartai padėti susifor-

muoti įgūdžiams imtis vis truputį prašokančiųjų gebėjimus uždavinių ir tuo metu ryžtą ligi reikalavimų jiems atlikti lygio – tik taip gali gerai vykti nuolatinis atsinaujinimas.

Paviršutiniškumo pavojus. Ugdant nuostatą, kad lengva nuslysti per gyvenimą paviršiumi, nesukuriant kiek didesnių vertybių nei jų nesuvokiant. Šis paviršutiniškumas mums gresia ypač dabar, kada tiek daug masinės informacijos, pateikiamos be atrankos, dažnai apeliuojančios į žmogaus instinktus, į gryną pragmatiką. Pagrindinis dėmesys šioje nuostatoje susivokti kaleidoskopiškai prieš mūsų akis besiverčiančių naujovių sraute, t.y. suvokti ryšius tarp faktų ir reiškinų, suvokti procesus ir jų prasmę, juos vertinti, atsirėmus ne į kurią nors išankstinę schemą, teoriją, kurią priimame kaip duotybę, o tik apsvačius keletą vertinimų galimybių. Visa švietimo reforma siekia atskleisti jaunajai kartai gyvenimo dinamiškumą, begalinę įvairovę ir pabandyti padėti kiekvienam susirasti raktą suvokti pagrindines gyvenimo kaitos kryptis ir galimybes, suvesti reiškinų grupes į visumą, taigi sudaryti sąlygas, kad jaunas žmogus, išeidamas į gyvenimą turėtų analitinio, kritiško ir kartu globališko (visuminio-holistinio) mąstymo pamatus.

Palankumas ir atvirumas naujovėms yra tik tada teigiama sąlyga, kada žmogus, nuolatos atsinaujindamas, tobulėdamas, kartu prisideda prie savo aplinkos, žmonių vystymosi, gerėjimo. Atsinaujinimas nukreiptas vien į save, į savo paties interesus, kad ir kartais dvasiniais motyvais paremtus, nėra vertybė pati savaime. Tikraja vertybe jis tampa tada, kada saviugdą jis kreipia į gyvenimą, pasaulį, o paskui grįžta vėl į save, pakylėtu lygmeniu, – ratas sukasi spirale toliau. Tai gali būti nusakoma kaip išmintis, siekimas.

Norint, kad išėjimas už savo ribų asmenybei ir aplinkai būtų sėkmingas, reikia, kad realybės – savęs ir „kito“ bei „kita“ – pažinimas bei supratimas būtų maksimaliai adekvatus. Visų laikų mokyklos uždavinys – žmogų įvesdinti į kultūrą, į žinijos pasaulį, sudaryti įmanomai tikrovišką jo vaizdą. Tikrovės pažinimas – niekada nesibaigiantis vyksmas, įvairiais laikotarpiais nelygu kuriai realybės sričiai teikiamas dėmesys. Savaip svyruoja gamtos bei tikslųjų ir humanitarinių mokslų akcentų svarstyklės, kartu ir jų metodologiniai saitai ir sąveika. Pavojinga, kai balansas tarp tų sričių sutrinka, atsiranda daugiau tikimybės, kad tikrovės vaizdinys taps mažiau adekvatus realybei, vienpusiškas.

Kiekviena epocha, kiekvienas kultūros arealas reikalauja jo išsivystymo lygio atitinkančių išsilavinimo standartų, kad žmogus galėtų išsiveržti į priekį arba bent nestabdyti bendros raidos proceso. Jei mokyklos teikiamos kai kuriose srityse žinios atsilieka nuo laiko ir krašto poreikių, tai gali neigiamai atsiliepti ne tik atitinkamai sričiai, bet ir kitoms. Pavyzdžiui gali būti toks mūsų laikais plintantis lingvistikos reiškinys: ilgą laiką sustabarėjęs daugiausia normatyvi-

nis gimtosios kalbos mokymas, mažai atskleidžiantis kalbinio mąstymo galimybių ir todėl maža teteikiantis žinių apie kalbos dėsningumą kitose mokslo šakose (istorijoje, mitologijoje ir kt.) sudarė prielaidą šiandien naudotis iš esmės klaidinga lingvistine argumentacija.

Naujovei kurti arba ją atitinkamai priimti būtina turėti tos srities mokslinius pagrindus. Tik tada galimas tikslingas kritiškumas. Gerai suręsta švietimo sistema padeda elementarius svarbiausių mokslo šakų metodologinius pamatus, pagelbsti susiformuoti galimybių nuovokai, t.y. supažindinti su svarbiausiomis tos šakos raidos tendencijomis. To senoji mokykla retai kada tepaisydavo. Net ir aukštoji mokykla to vaidmens reikiamai neatlikdavo. Šiandien, kada švietimo sistemai keliamas uždavinys atskleisti kiek galima įvairiapusiškesnį pasaulio, taigi ir kiekvienos problemos vaizdą, iškyla reikalas pateikti besimokančiajam ne tik minimalų būtinų faktų kiekį, bet ir išmokyti juos tikrinti, ieškoti alternatyvių jų interpretacijų, pažinti įvairius tyrimo ir mąstymo metodus. Jei mokykloje net ir pasaulio dalelė suvokiama kaip dinamiškas, kintantis reiškinys, kuriame vienaip ar kitaip dalyvauja ar gali dalyvauti žmogus, atrasdamas ir klysdamas, – klaidų tikimybė juo didesnė, juo mažesnis žmogaus tikrovės pažinimo adekvatumas jai.

Savo ruožtu dėsningumo, pasaulio pažįstamumo, sisteminimo suabsoliutinimas dažnai nuveda prie dogmatiškumo, išankstinio požiūrio į visus reiškinius ir sprendimų vienareikšmiškumą. Tada žmogus nebepriima tam tikrose ribose kaitos galimybių įvairovės, jo išankstinė spekuliatyvinė pasaulio samprata leidžia jam vardan jos savavališkai tikrovę keisti bei modeliuoti. Pati tikrovė tada nedaug tepajėgi koreguoti žmogaus veiksmus. Taip būna su doktrinariškai suvokiamomis mokslo tezėmis, taip būna totalitarinių režimų atvejais. Nuostata kaitai tais atvejais ne tik pripažįstama, skatinama, tačiau griežtai nustatyta iš anksto linkme kaip vienintele teisinga. Turėjome klasikinį marksizmo-leninizmo dogmatinio požiūrio ir prievartinio jo įgyvendinimo pavyzdį.

Reliatyvizmo pavojai. Ugdant žmogaus nuostatą savo paties vidiniam ir išorės pasaulio nuolatiniam judėjimui – kaitai (t.y. akcentuojant graikiškąjį „panta rei“ – viskas teka, keičiasi, vaizdžiai sakant, niekad neįbrisi į tą patį upės vandenį), gresia pavojus nukrypti į vienpusišką reliatyvizmą, kuris teigia, kad nesą nieko pastovaus, neįmanoma esą net siekti vienu kartu bendrybių ir kaitos darnos, o esąs tik nuolatinis, nenusakomas ir nevaldomas judėjimas. Tai jau teikia pagrindą susidaryti chaotišką pasaulio vaizdą, kuris nieko neįpareigoja, gali kurti prielaidas formuoti hedonistinei nuostatai, kada asmeniškai poreikiai gyventi patogiai, be įsipareigojimų visuomenei iškyla į

pirmą vietą, kada individas suvokiamas kaip izoliuota vertybė pati savaime.

Rinkos ekonominė struktūra be gilių dvasinėmis nuostatomis pagrįstų demokratiško gyvenimo būdo tradicijų sudaro palankias sąlygas pragmatizmui ir hedonizmui plisti. Rinkai reikia aktyvaus, greitai besiorientuojančio, lengvai prisitaikančio prie kintančių sąlygų, rizikuojančio ir ryžtingai apsisprendžiančio žmogaus. Individo svoris visuomenėje, kartu ir dėmesys jam didėja, visokeriopai keliamas asmens iniciatyva, kūrybiškumas, besireiškiantis ne tik dvasinių vertybių kūryba, bet dėl techninio suklestėjimo ypač materialinių gėrybių gamyba. Orientacija į pragmatizmą bei hedonizmą šiandien akivaizdi. Todėl dabar labai svarbu, kad daiktiskumas neužgožtų dvasingumo. Šis posakis jau tampa banalybe, tačiau problema lieka aktuali. Lengva nuslysti į kraštutinybes: akcentuoti individo dvasinį tobulėjimą kaip savitikslių dalyką, kuris liečia jį patį, suponuojant, kad individo tobulėjimas, savikūra, nukreipta visų pirma į save patį, savaime laiduosianti įvairiapusių vertybių kūrimą, ar pajungti individą įsipareigojimui kuriai idėjai, bendrijai, verčiant sutramdyti natūralius jo poreikius.

Nuostata ir poreikis ugdytini taip, kad jie nepažeistų nei normalaus asmens vystymosi, nei bendruomenės plėtotės ir sudarytų prielaidas rasti optimaliuosius kelius į dermę tarp jų dviejų, padėtų spręsti sudėtingos mūsų tikrovės žmogaus ir kultūros klausimus.

Ugdant nuostatą ir poreikį kaitai žymėtinos šios prielaidos:

– pažinti savo paties kaitos galimybes ir įsisaugoti tikslingos savitikslių bei savikūros būtinumą; gebėti praktiškai ją įgyvendinti;

– visoje savo dvasinėje ir materialinėje veikloje vadovautis bendražmogiškomis dorinėmis normomis;

– turėti gilią pagrindinių gyvenimo sričių žinias ir suvokti jas siejančius procesus ir tendencijas, gebėti racionaliai juos vertinti, prognozuoti ir naudotis veikloje;

– turėti gerą visose srityse vertybių nuovoką;

– susikurti prasmingą sociokultūros atžvilgiu siekiamą gebėti savarankiškai, nuosekliai kelti vis naujus sau uždavinius, derinant juos su besikeičiančios tikrovės sąlygomis.

Mokykla – nuolatinės kaitos bei naujovių iniciatorius ir diegėjas. Iš esmės reformos neįmanoma įgyvendinti, jei nebus kuriama ir mokinio, ir pedagogo nuostata kaitai. Sistema keisis norima linkme, jei pati mokykla, kiekviena individualiai, o ne tik įsakoma iš viršaus, įsitikinusi pirtas

vykstančiai kaitai ir įsijungs į ją kūrybiškai, t.y. laisvai, įvairiapusėms ir atsakingai.

Visų pirma mokykla turi tapti ne objektu, kurį tvarko kas nors iš šalies, o subjektu – veikėju su savo veidu, tradicijomis, tempais. Pirmoji sąlyga – glaudūs saitai tarp pagrindinių ugdymo dalyvių ir jų tam tikras savarankiškumas bei autonomiškumas.

Mokyklą sudaro mokiniai, pedagogai, o tėvai dažnai tėra priedėlis, kuris dalyvauja buitiniame mokyklos gyvenime ir informuojamas apie vaikų mokymąsi. Nelaukiant kol įvyks švietimo reforma, jos pačios sėkmei tėvų santykis su mokykla ir atvirkščiai turėtų keistis. Tai viena iš sąlygų reformai vykti. Reikia gilaus pačios visuomenės įsitikinimo, ko reforma siekia, kaip vykdoma ir kodėl būtina. Tėvai yra ta visuomenės dalis, kuri labiausiai suinteresuota ir savaime jautriausiai galinti atsiliepti į planuojamą kaitą. Tačiau tai pasiekama, kada tėvai supažindinami su įvairiomis ne tik jų vaikus betarpiškai liečiančiomis problemomis. Antai svetur tėvams ir kartu visai visuomenei leidžiama įvairi informacija apie numatomą švietimo struktūrą, pradžios mokyklos darbą, programas, kad tėvai galėtų bendradarbiaudami su mokytojais sėkmingai mokyti ir auklėti vaikus, reikšti savo pageidavimus bei pasiūlymus esamai ir būsimai mokyklai.

Bendradarbiavimas grindžiamas ne vienpusiška informacija, bet ir pasidalinant vieniems su kitais patirtimi. Tėvai mokykloje nesvečia, o mokyklos dalyviai: darbe ir laisvalaikiu (bendri mokytojų ir tėvų arba visų trijų „sluoksnių“, t.y. ir mokinių, pobūviai, išvykos ir kt.).

Toks pat šeimininkas ir lygiateisis mokyklos viso gyvenimo dalyvis turėtų jaustis ir mokiny. Vargu ar teisinga mintis, kad apie mokymo procesą nedera kalbėtis su tėvais, o juo labiau su mokiniais – esą tai kliudytų pačiam mokymo ar auklėjimo darbui. Kituose kraštuose bandymai aptarti ypač su vyresniaisiais moksleiviais mokymo metodus, išsiaiškinti, ko jie siekia ir kokių laukiama rezultatų, rodo teigiamą poveikį pačiam mokymuisi. Toks dalykas su vyresniaisiais praktikuojamas ne tik bendroje mokyklos savivaldoje, bet ir per atskiras pedagogikos pamokas, kurios kai kur apsiriboja tik žiniomis apie vaikų auginimą, kitur nagrinėja ir ugdymo problemas.

Anaįptol supažindinimas ir sąmoningas požiūris į mokymą ir mokymąsi ir būdų-metodų supratimas nėra pagrindinis veiksnys bendradarbiavimo atmosferai mokykloje sudaryti. Suaugusio ir vaiko ar jaunuolio tarpusavio santykiai turi savo specifiką, ir nereikia vaidinti partneriškumo – jis turėtų būti nuoširdus ir natūralus. Reikia šiltos, pasitikėjimu paremtos atsakingo darbo atmosferos, kada tikslai aiškūs ir bendri, kada siekimai įsisąmoninti ir pasiekiami. Visas mokyklos valdymo aparatas kuria minėtą klimata. Kiekvieną kartą pasitęsus su švietimė jį tarp kurių nors mo-

kyklos gyvenimo narių, būtina aiškintis priežastis ir ieškoti būdų jas šalinti. Tinkamai suorganizuota pati mokyklos valdymo struktūra yra viena iš sąlygų, leidžiančių ar trukdančių mokyklai kaip reikšmingam sociokultūriniam subjektui susidaryti. Dažnos ir neišsprendžiamos susitarimu situacijos tarp mokinių, tarp mokytojų, tarp mokinių ir pedagogų ir t.t. kliudo, be abejo, mokyklai tapti veiksminga bendrija. Trukdo ir nepasitikėjimas, baimė, išviršinė, o ne vidinė drausmė.

Su mokyklos bendraisiais tikslais, artimiausiais uždaviniais, su atskirų barų atsakingomis grupėmis, jų rezultatais ir prognozėmis ateičiai susipažįsta visos mokyklos tvarkymo - valdymo grandys: ne tik direkcija, mokytojų taryba, bet ir tėvų ir mokinių komitetai (ar kitaip juos pavadintume) ir bendras visų grandžių atstovų organas – mokyklos taryba.

Mokykla neatliks savo kultūros perdavėjo, puoselėtojo ir tęsėjo vaidmens, gyvendama uždaru, izoliuotu nuo aplinkos, nuo ją sudarančios bendruomenės būdu. Tik glaudūs įvairiapusėms ryšiai su tėvais (ne vien vaikų mokymosi klausimais) yra dalinis išėjimas už mokyklos sienų. Tų kelių ir priemonių yra įvairiausių: vaidinimai, koncertai, mokyklos kuriamas muziejus, mokykloje rengiamos varžybos, atveriant duris ir kitoms mokykloms bei apylinkės jaunimui, vakaronės su svečiais iš kitur, įvairiopi ryšiai su buvusiais mokyklos mokiniais, talkos, atviros mokyklos durys sporto, darbo būreliuose poreikiams tenkinti laisvomis nuo pamokų dienomis ir t.t. Tai papildomas ir sunkus krūvis mokytojams. Gerai veikiančios ir protingai suorganizuotos mokyklos savivaldos atveju toks darbas drauge su apylinkės bendruomene įmanomas. Tą rodo kitų šalių patirtis, kur tvirtos demokratijos tradicijos, – pavienių gražių bandymų yra ir pas mus – Šilutės I-osios mokyklos patirtis. Demokratija reikalauja iš kiekvieno visuomenės nario daugiau įsisaūmonintos atsakomybės už kiekvieną veiksmą nei autoritarinė sistema, taip pat daugiau iniciatyvos, pramatymo ir kūrybiškumo, nes gyvenimas, grindžiamas laisvais pagrindais, sudėtingesnis nei reglamentuojamas iš išorės. Tai vienas iš mūsų šios dienos mokyklos vystymosi uždavinių.

Kaip ir atskiras individas, taip ir mokykla tik nuolatos tobulėdama, vystydama si gyvena prasmingai. Tai nuolatinis procesas, juo labiau švietimo reformos metu. Todėl ieškoma atitinkamų mokyklos kaip individualybės struktūrų, leidžiančių jai tapti kintančia, kūrybiška ląstele, kuri stimuliuoja ir savo narius, ir aplinką atsiverti naujovėms, jas generuoti ir drauge neprarasti savosios kultūros pamato. Šitoje mūsų visuomenės bei švietimo sistemos situacijoje pravartu atsižvelgti, kaip elgiamasi šiuo atveju svetur. Vakarų pasaulis nors ir nesiima iš esmės keisti savo švietimo sistemas, tačiau kelia mintį, kad atsinaujinimas turi vykti permanentiškai, ir ieško tikslingiausių būdų. Svarstymai remiasi ne tik teorija, bet ir konkre-

čia patirtimi. Kai kur veikia speciali švietimo administracijos pagalba mokykloms, kurios nori rimtai sukurti atsinaujinimo mechanizmą. Šalia inspektūros, kuri ne tik kontroliuoja, bet ir padeda mokykloms gerinti savo darbą, kai kuriuose Vokietijos kraštuose švietimo skyriuose sudaromos vadinamosios moderatorių grupės¹.

Jų uždavinys teikti pagalbą mokyklai, kuri pasiryžusi siekti minėto aukštesnio išsivystymo laipsnio ir dirbti ta kryptimi.

Teorinėje literatūroje šiuo požiūriu skiriami trys mokyklų tipai: fragmentinė, projektų ir problemų mokykla. **F r a g m e n t i n e** vadinama įprastinė mūsų mokykla. Ją sudaro vadovybė ir keliolika viena nuo kitos atskirų klasių. Pedagogų taryba nėra organizuotas kelių bendro darbo grupių branduolys, jos narių nejungia glaudus darbas kurioje nors naujoje srityje. Nėra ir bendro tikslo bei veiklos strategijos. Ryšiai su aplinka dažniausiai atsitiktiniai. Naujovės diegiamos, gavus nurodymus iš viršaus. Kartas nuo karto įvykdomas koks nors pasiūlymas ar sumanymas, tačiau nedaug teatsižvelgiant į viso mokyklos darbo stilių ir sistemą.

P r o j e k t ų m o k y k l a – linkusi į naujoves, tačiau jos tikslingai viena su kita nesiejamos, dažnai trūksta koordinuojančios vertybių sistemos. Strategijos, kaip ir ryšiai su aplinka, iškyla tarpais.

P r o b l e m a s p r e n d ž i a n t i m o k y k l a – išsivysčiusi, tapusi sąmoningu subjektu su savo individualiu veidu mokykla. Ji pati kelia problemas ir pajėgi jas spręsti. Tai nuolatos atsinaujinanti organizuota bendruomenė su aiškiai formuluotais tikslais ir uždaviniais dabarčiai ir ateičiai. Kaip ir atskiros to tipo amenybės atveju, tokia bendruomenė turi išsiugdžiusi gerą tikrovės nuovoką, sukaupusi ir nuolatos kaupianti plačią informaciją iš pedagogikos, psichologijos, kultūrologijos, sociologijos ir kitų reikalingų sričių.

Reformos metui būtini du paskutiniai mokyklų tipai, o ypač trečiasis. Suprantama, pakaitas konkrečiai reformai vykdyti daugiausia diktuoja pati reforma. Didelė dalis naujovių turės būti įvedama normatyviniais aktais ir maždaug vienu kartu. Tačiau siekiant iš esmės atsinaujinusio per mokyklą žmogaus, pagrindą sudaro sąmoningas, tikslingas ir savanoris visų grandžių darbas reformos linkme: laisva asmenybė, laisva demokratiška visuomenė, besiremianti bendrais doriniais principais, įsipareigojusi gimtosios, o per ją ir visos žmonijos kultūros tobulėjimui.

K l i u v i n i ų n e i š v e n g i a m a i k i l s ne vienas: a) nevienodas mokyklos ir visuomenės pasirėngimas naujai informacijai ir pačiai reformai; b) ne-

vienodas įsitikinimas jos reikalingumu bei neišvengiamybe; c) psichologiniai barjerai, susidarantys ir dėl reformos dalyvių asmeninių nuostatų kaitai ar akcentui pastoviam nekintamam tradiciniam gyvenimui; d) principinis vertybiniu atžvilgiu nepritarimas siūlomoms pakaitoms; e) pagaliau pragmatiškas, sutirštintų spalvų mūsų tikrovės vertinimas, ypač materialinių galimybių. Tų kliūčių yra daugybė, jos blaiviai vertintinos nenuleidžiant rankų, o ieškant būdų jas įveikti, nes istorijos duotas trumpas laikas, kurio neišnaudoti būtų neatsakinga.

Be reformuoto iš esmės mokytojo rengimo, atestavimo ir visuomenės informavimo, kur einame, ko siekiame, neišvengiamai reikės naudotis mokyklos kaip nuolatos atsinaujinančios organizacijos modeliu, – jis gali laiduoti nenutrūkstamą, sėkmingą reformos eigą. Tokį modelį kuria šiuo metu kai kurie Vakarų kraštai. Beje, ir pas mus yra panašiai dirbančių mokyklų: pilnų iniciatyvos, polėkio atsinaujinti, siekiančių bendradarbiauti su švietimo skyriais, su jų inspektūra ir randančių atgarsio darbe.

Problemų mokyklos tipas – ne atsitiktinumas, duotybė, o tikslingo paruošiamojo darbo rezultatas. Tokią patirtį turintys nurodo, kad pirmoji sąlyga tokiai mokyklai sukurti – tai įdiegti darnius visų jos grandžių santykius. Jei jie šlubuoja, ieškoma būdų gerinti. Daug gali direktorius. Jis turėtų būti itin komunikabilus žmogus, psichologas-praktikas, tolerantas, kaitai atviras. Jei jis pasyvus, ieškoma nedidelės grupės iš direkcijos bei mokytojų, rečiau tėvų, aktyvių mokyklos taryboje, kurie imtųsi iniciatyvos pradėti ilgalaikį atsinaujinimo darbą. Pirmiausiai pradėdamas bendrijos konsolidavimas. Jis kartais siekiamas net ir tokiomis mechaniskomis, atrodo, priemonėmis – pvz., vienoje mokykloje pabandyta prailginti didžiąją pertrauką. Mokytojams ir vaikams atsirado daugiau progų laisvai pabendrauti ar prie kavos puodelio, ar belakstant po kiemą ir bežaidžiant. Pasirodo, tai gerokai padėjo užsimeginti kontaktams, pažinti vieniems kitus ir tuo būdu sumažinti susvetimėjimą ir abejingumą. Kolektyvą telkti yra daugybė būdų. Pvz., Australijos mokyklos mokytojas atlyginamas ne už pamokas, o už savo įvairų darbą ir turi būti mokykloje nuo ryto ligi vėlyvo popiečio, nepaisant, ar tarp jo pamokų yra tarpas, ar ne. Bendravimas – viena iš pagrindinių pedagogo darbo formų.

Be sveikų, darnių santykių pačioje mokykloje, bet kuris mokyklos pajudėjimas galimas apžvelgus visą mokyklos padėtį įvairiais atžvilgiais. Tą gali nuveikti direkcija su pedagogų taryba. Apimamas ir mokymo procesas, ir jo rezultatai, mokyklos klimatas, taigi ir visų grandžių santykiai (ar yra tarpusavio bendradarbiavimas, pasitikėjimas, ar atvirai išsakomos nuomonės, ar kyla nauji sumanymai, mintys, ar jie svarstomi ir t.t.). Apžvelgus mokyklos darbą iš paukščio skrydžio, analizuojami laimėjimai ir trūkumai bei jų priežastys. Sudaroma mokyklos diagnozė. Svarbu tą atlikti nieko nežei-

1 Naudotasi: Per Dalin und Haus-Günter Rolf unter Mitarbeit von Herbert Buchen. Institutionelles Schulentwicklungs – Programm. Dortmund-Oslo, 1990.

džiant nei pažeidžiant, draugiškai ir geranoriškai. Bet tai įmanoma darniame demokratiškame kolektyve. Su diagnoze susipažįsta visos mokyklos grandys – ne tik pedagogai, bet ir tėvai su vaikais. Svarstymo lygi bei gilumą sąlygoja svarstančiųjų kompetencija ir suinteresuotumas. Klaidinga manyti, kad mokiniai, ypač vyresnieji, nepajėgūs tokios diagnozės suprasti. Pagaliau susidurdami su tokios veiklos, kurioje patys dalyvauja, analize, jie mokosi gyventi.

Svarstymas, nagrinėjimas ir pats visapusiškas mokyklos diagnozės nustatymas savaime kelia naujas idėjas ir pasiūlymus. Direkcija, jei pajėgi, kartu su iniciatyvine grupele svarstymo rezultatus formuluoja kaip uždavinius. Be abejo, čia turi dalyvauti kuo platesnis darbo grupelių ratas. Svarbu, kad į tą veiklą įsitrauktų ir tėvų, ir mokinių grupelės – kiekvienas pagal pajėgumą. Kaip prie diagnozės, taip ir prie uždavinių formulavimo ir veiklos programos sudarymo prieinama visos mokyklos mastu. Vakarų praktikai perspėjo, kad pavojinga ilgai laukti kolektyvo brandos ir atidėti veiklos pradžią – gali išblėsti pakilimas ir pasiryžimas.

Susiformulavus tikslus, paskui atskirus uždavinius bei etapus, darbas pradedamas.

Moderatoriai dažnai lankosi, gerai susipažįsta su žmonėmis, su diagnoze bei formuluotais darbo etapais ir, turėdami darbo su grupėmis teorinius pagrindus bei patirtį, konsultuoja, lygina, kur gali, nesklandumus. Mūsų sąlygomis darbas grupėmis tik pradeda į jį didaktiką (dar labai vangiai) ir organizacijas. Todėl didžia dalimi turėsime patys, pasitelkdami atitinkamą literatūrą ir kolektyvinę išmintį, eiti į priekį.

Vos pirmiesiems rezultatams pasirodžius ar net dar anksčiau vėl daromos dalinės ir visuminės apžvalgos, nustatoma pakartotina diagnozė, koreguojamos uždavinių formuluotės bei terminai, derinami, kur reikia, žmonės ar ieškoma papildomų. Taip ratas sukasi, keldamas naujas mintis, naujus poreikius, naujus uždavinius. Keleri tokio darbo metai ugdo *p r o b l e m ū t i p o m o k y k l ą*, kuri nuolatos ieško ir kuria. Tai drauge ir *b e s i m o k a n č i o j i m o k y k l ą*, kuri tampa atsinaujinančiu nuolatos subjektu, spinduliuojančiu į aplinką.

Juo tokių mokyklų Lietuvoje bus daugiau, juo sėkmingiau ir kūrybiškiau vyks reforma. Jos tempams natūraliai sulėtėjus, kada bus pasiektas tam tikras švietimo sistemos lygis, problemų mokyklos tęs darbą, derindamos gyvenimo keliamus uždavinius su ugdymu. Neatsiribojusios nuo visuomenės, aktyviai ir našiai dalyvaudamos bendroje krašto kultūros raidoje, tos mokyklos kels ir mūsų visuomenės šiandien ne itin aukštą pedagoginį ir kartu bendrą kultūrinį lygį.

II.

STRUKTŪRINIŲ ŠVIETIMO SISTEMOS POKYČIŲ METMENYS

NUOLATINIO MOKYMOŠI IDĖJA

Individas ir kultūra

„Švietimas – neatsiejama konkrečios kultūros dalis, nes kiekvienos tautos švietimo sistemai istoriškai skirta padėti žmogui ir tautai integruotis, jų savimonei gilėti ir taip pat kurti prielaidas pažangai ir tobulėjimui“ (11, 8-9).

Kintant ir plėtojantis mokslui bei technikai, keičiantis ekonominio gyvenimo ypatumams, kyla objektyvi būtinybė nuolat mokytis ir pačiam žmogui kaip neatsiejamai kultūros daliai. Individas interiorizuoja kultūros reikalavimus, tačiau nėra pasyvus jų priėmėjas – jis veikia aplinką, daro jai įtaką.

Kultūra – tai ištisa sistema, apimanti tris fenomenus:

- 1) ekologinį faktorių (klimatą, landšaftą);
- 2) socialinę sąveiką;
- 3) įvairias orientacijas (religiją, teisę, mokslą, meną, kalbą, tikėjimo sistemas).

Pakitus nors vienam iš minėtųjų fenomenų, kinta ir kiti. Antai, keičiantis klimatui, keičiasi žmonių santykiai, orientacijos ir kiti faktoriai (12).

Dėl visuomenės politinio, ekonominio ir kultūrinio gyvenimo pokyčių keičiasi ir pats žmogus. Kinta jo vertybių sistema, orientacijos. Didžiausią poveikį jo raidai daro švietimas bei kartu su juo susijusi nenutrūkstanti mokslo plėtotė. Tobulėjant visuomenei, turi tobulėti ir žmogus kaip asmenybė, kaip natskiriama visuomenės dalis. Jam išskyla objektyvi būtinybė toliau mokytis, neatsilikti nuo šio proceso. Todėl nepertraukiamas, tęstinis,

tolesnis mokymasis tampa veiksmu, skatinančiu ekonominę, kultūrinę ir socialinę visuomenės pažangą (3).

Tobulėjant visuomenei ir vis glaudžiau bendraujant su kitomis kultūromis, jos daro didesnę įtaką socialinei sąveikai, religijai, teisei, mokslui ir menui, todėl Lietuvos švietimo sistemai keliamas reikalavimas „įdiegti poreikį permanentiškai mokytis, gebėti stebėti kultūros procesus bei kryptis ir turėti suformuotą nuostatą eiti ne konformizmo, o tiesos ir pažangos keliu“ (11, 14).

Asmenybė turi nuolatinę abipusę sąveiką su savo kultūra, kuri veikiama ir kitų kultūrų. Vienoms kultūroms ji imli daugiau, kitoms – mažiau. Kuriant nuolatinio mokymosi sistemą, svarbu suteikti žmonėms galimybę integruotis į pasaulio kultūrą, bet išlaikant savo unikalumą ir nacionalinį identitetą. Tokį uždavinį švietimo sistemai kėlė Lietuvos švietėjai, pedagogai ir psichologai jau po Pirmojo pasaulinio karo, atgavus nepriklausomybę. Jis keliamas ir dabar.

J. Vabalas-Gudaitis (1928) siūlė ne tik gerai išstudijuoti Europos mokslo patyrimą, bet ir kurti savo koncepcijas, savo tyrimo metodus, atsižvelgiant į Lietuvos kultūros ypatumus. J. Laužikas (1936, 1937) ir V. Lazersonas (1936), žavėdamiesi Europos pedagogikos ir psichologijos mokslų pažanga, patys pradėjo tirti integravimosi į šiuos mokslus galimybes, ir padarė išvadą, kad negalima Lietuvoje taikyti užsienietiško tyrimo metodikų dėl skirtingų kultūros ypatumų.

Pastaruoju metu, kuriant savo nuolatinio mokymosi sistemą, plačiau analizuojama Lietuvos ir Europos švietimo sistemų sąveika bei jų suderinimo galimybės, ieškoma savų švietimo sistemos tobulinimo kryptių, tiriamos sociokultūrinės švietimo plėtotės prielaidos (5).

Žmogaus kaip asmenybės augimas, jo integravimasis į pasaulio kultūrą, kartu išlaikant savo nacionalinį identitetą, tampa ypač svarbiu demokratinės visuomenės uždaviniu. Demokratija – tai procesas, kuris, tobulėjant visuomenei, nuolat plečiasi ir gilėja, pamažu išsiskverbdamas į visas visuomenės gyvenimo sritis: ekonominę, kultūrinę, socialinę. „Demokratinėje visuomenėje piliečių sąmoningumas ir išprusimas nėra kokia nors privilegija, kaip buvo monarchijoje ar aristokratijoje, bet būtina pareiga, be kurios neįmanoma pati demokratija“ (14, 56).

Pati demokratija kelia piliečiams reikalavimą nuolat mokytis, neatsilikti, nes tik mokydamasis žmogus gali ugdytis savirealizacijos poreikius, kūrybiškumą, savarankiškumą, pasitikėjimą savo išprusimu bei gabumais. Nuolatinis mokymasis lavina žmogų ir kaip specialistą, gebantį taikyti savo žinias naujose, neįprastose situacijose, kurias nulemia sparti mokslo bei technikos raida.

Nuolatinio mokymosi įstatymas

Nuolatinis žmonijos mokymasis sudaro prielaidas tarptauti, iam laisvės, teisingumo, savitarpio pagalbos ir bendradarbiavimo supratimui, garantuoja teisę į mokslą, skelbiamą Tarptautinėje žmogaus teisių deklaracijoje, skatina žmogaus kaip asmenybės tobulėjimą, kartu išlaikant savo unikalumą, nacionalinį identiškumą, istorinę ir kultūrinę tautos bei civilizacijos atmintį.

Pedagoginėje literatūroje paprastai vartojamas „permanentinio mokymosi“ terminas, kuris aiškinamas gana įvairiai (2, 3, 9, 10). Netai jis vartojamas kaip tęstinio ugdymo (further education) arba nenutrūkstamo, visą gyvenimą trunkančio mokymosi (life long education, life long learning) sinonimas. Kokį mokymąsi apibūdina šie terminai?

Visų pirma jie žymi, kad išsilavinimas nėra duotas visam laikui, o yra nuolatinio mokymosi, trunkančio visą gyvenimą, rezultatas (13). Pats gyvenimas yra besitęsiantis mokymosi procesas, tačiau kiekvienas žmogus turi ir specifinių mokymosi poreikių (saviugdos, kvalifikacijos tobulinimo, papildomos specialybės įgijimo ir kt.), kurie taip pat kinta.

Pati mokymosi sąvoka savaime rodo aktyvų mokinio vaidmenį šiame procese, jo norą mokytis. Vadinasi, kuriant nuolatinio mokymosi sistemą, pirmiausia reikėtų atkreipti dėmesį ir į poreikio mokytis ugdymą, ir į galimybių mokytis sudarymą

Galimybę mokytis bet kurio amžiaus, išsilavinimo, užimtumo, skirtingos sveikatos žmonėms laiduoja suaugusiųjų švietimo įstatymas. Toks įstatymas rengiamas ir Lietuvoje. Kuriant šį įstatymą, derėtų numatyti, kaip garantuoti žmonėms galimybę mokytis pereinant iš vienos mokymosi sistemos (bendrojo lavinimo mokyklos – profesinės, aukštesniosios, aukštosios mokyklos) į kitą (suaugusiųjų švietimo sistemą). Svarbu sudaryti sąlygas mokytis norintiems tobulinti kvalifikaciją ar ketinantiems keisti profesiją, potencialiems bedarbiams ir žmonėms, ieškantiems (nebeturintiems) darbo.

Kuriant šį įstatymą, ieškoma būdų, kaip sudaryti geresnes sąlygas mokytis kurtiesiems, akliesiems, judėjimo invalidams, kaliniams, kareiviams, moterims ir vaikams, dėl vieno ar kitų priežasčių negalintiems lankyti vidurinės bendrojo lavinimo mokyklos. Be formaliosios suaugusiųjų švietimo sistemos, kuriama ir neformaliojo mokymo sistema, šalia valstybinių mokyklų sparčiai steigiasi privačios bei įvairios bendruomeninės mokyklos. Numatoma kurti suaugusiųjų mokymosi centrus, kuriuose galėtų mokytis įvairaus amžiaus bei išsilavinimo žmonės vakarais arba neakivaizdiniais būdais, susirašinėdami su dėstytojais, gaudami mokymosi programas ir me-

todikas. Plačias tolesnio mokymosi galimybes galėtų sudaryti ir reformuotos suaugusiųjų mokyklos, profesinių aukštesniųjų ir aukštųjų mokyklų vakariniai bei neakivaizdiniai skyriai.

Vadinasi, Lietuvoje numatyta sukurti nuolatinį mokymąsi laiduojančią sistemą, sudaryti galimybes mokytis visiems to norintiems žmonėms.

Nuolatinio mokymosi motyvų ugdymas

Kitas svarbus klausimas kuriant nuolatinio mokymosi sistemą yra mokymosi motyvų ugdymas. Kaip reikėtų ugdyti poreikį mokytis ir kada pradėti?

Poreikį nuolat mokytis galima pradėti ugdyti jau pradinėje bendrojo lavinimo mokykloje. Didelis pradinuko smalsumas, noras turėti aukštą mokinio statusą skatina jį lavintis, susikaupti, atlikti valingus pažinimo veiklos reikalingus veiksmus. Paauglystėje labiausiai skatina noras neatsilikti nuo klasės draugų, troškimas pirmauti, būti protingesniau už kitus ir t.t. Aukštesnėse klasėse mokymosi motyvai susiję su įsivaizduojama savo padėtimi ateityje, pradedama suprasti mokymosi reikšmė savo gyvenimui.

Nuolatinio mokymosi motyvus itin ugdo perspektyvos turėjimas. Jei moksleivis ją susidareš, supranta mokykloje įgyjamų teorijos ir praktikos žinių reikšmingumą, tai labai skatina tolesnį jo mokymąsi. Didelę įtaką turi ir savo veiklos reikšmės supratimas. Moksleivis turėtų jausti, kad jo darbas – mokymasis yra naudingas jam pačiam ir kitiems žmonėms.

Ugdant nuolatinio mokymosi motyvus, vertėtų prisiminti humanistinės psichologijos teiginius apie žmogaus potencines galimybes, saviaktualizacijos siekimą ir nuolatinį asmenybės tobulėjimą.

Asmenybė tobulėja, plėtojantis visiems jos poreikiams – nuo žemiausių, garantuojančių biologinį išlikimą (fiziologinių, saugumo, meilės ir priklausomumo, pagarbos), iki aukštesniųjų, padedančių asmeniui save aktualizuoti, įgyvendinti savo intelektualias ir kūrybines galias.

Ugdant nuolatinio mokymosi motyvus, svarbu žinoti, kurioje poreikių raidos pakopoje yra ugdomieji. A.Maslow (4) yra sudaręs poreikių pakopų schemą, kuria patartina pasinaudoti (žr. 1 pav.).

Jau ankstyvojoje vaikystėje saugumo poreikis skatina vaiką pažinti, tyrinėti pasaulį, vengti „nežinomybės baimės“. Tai ir yra tolesnio noro mokytis prielaida. Meilės ir priklausomumo poreikis skatina vaiką patenkinti mylimų žmonių (tėvų, mokytojų) reikalavimus.

Pagarbos poreikis atsiranda bendraujant su žmonėmis, o susiformavus vaiko savimonei, ima reikštis ir savigarbos poreikis. Svarbi tampa moky-



1 pav. A.Maslow (1954) poreikių hierarchija

mosi veikla. Teigiamas mokytojo įvertinimas, sėkmingas mokymasis vaikui sukelia kompetencijos jausmą, o tai patenkina savivagarbos poreikį.

Noras mokytis sustiprėja, atsiradus pažinimo, t.y. žinojimo ir supratimo, paaiškinimo poreikiams. Jų pagrindu ir formuojasi nuolatinio mokymosi motyvai. Pažinimo poreikiai taip pat kinta. Ypač jie stiprūs gali būti paauglystėje ir jaunystėje, kai formuojasi idealai. Svarbi pažinimo poreikių plėtojimosi sąlyga – mokytojo, turinčio nuolatinio mokymosi motyvus, veikla. Jei mokytojo poreikių raidos stadija yra aukščiausia (turi susiformavusius pažinimo bei estetinius poreikius) ir jis siekia savirealizacijos pedagoginiame darbe, tai jis sudarys prielaidas ir moksleivių asmenybei tobulėti, ugdyti jų poreikį nuolat mokytis ir tobulintis.

Kuriant vientisą nuolatinio mokymosi sistemą, ugdant moksleivių nuolatinio mokymosi motyvus, turėtų keistis ir vidurinės bendrojo lavinimo mokyklos funkcijų supratimas. Anksčiau Lietuvoje buvo manoma, kad vidurinė mokykla privalanti parengti moksleivius mokytis aukštojoje mokykloje. Tačiau ligšiolinė programa įgalino mokytis tik trijų krypčių: bendrosios, humanitarinės ir gamtamokslinės. Šios kryptys turėjo garantuoti kiekvienam moksleiviui galimybę įstoti į aukštąją mokyklą. Šitai gyvenime buvo sunkiai pasiekiamas, be to, ne visi aukštesniųjų klasių mokiniai ketino studijuoti aukštosiose mokyklose, pagaliau jie nėra nei psichologiškai, nei profesiskai rengiami rinktis darbininko profesiją.

Ateityje vidurinė bendrojo lavinimo mokykla turėtų sudaryti pagrindą moksleivių nuolatiniam mokymuisi, ugdyti jų tolesnio mokymosi motyvus, poreikį nuolat lavintis, ugdyti save kaip asmenybę. Tam tikslui jau bendrojo lavinimo mokykloje derėtų studijuoti laisvai pasirenkamus dalykus per pamokas, fakultatyvuose ar būreliuose.

Galimybė savarankiškai mokytis būreliuose bei fakultatyvuose ir laisvai pasirinkti mokomuosius dalykus sudarytų prielaidas pereiti į kitą nuolatinio mokymosi etapą – suaugusiųjų švietimą.

Suaugusiųjų švietimas

Okupuotoje Lietuvoje suaugusiųjų švietimas buvo labiausiai deformuota nuolatinio mokymosi dalis. Vakarinės mokyklos, skirtos suaugusiems, turėjo žemą statusą. Šitai nulėmė toji aplinkybė, kad jas dažniausiai lankė buvę sunkiai auklėjami dieninių mokyklų moksleiviai ir tie darbuotojai, kurie privalėjo įgyti vidurinį išsilavinimą. Šiose mokyklose vyravo biurokratinė centralizacija ir autoritarizmas. Suaugusiųjų mokyklų infrastruktūra ir programos nesiskyrė nuo vidurinių bendrojo lavinimo mokyklų programos. Nesiskyrė ir mokymo metodai.

Suaugusiųjų mokyklų mokytojai daugiau dėmesio skyrė mokymui, o ne mokymuisi. Prastos šių mokytojų darbo sąlygos daug lėmė ir žemą jų socialinį statusą.

Kuriant nuolatinio mokymosi sistemą, būtinas naujas švietimo stilius, kuris padėtų įgyvendinti praeityje nepasiektus tikslus ir patenkintų ateities reikalavimus. Suaugusiųjų mokykla galėtų sau kelti uždavinį – taip parengti žmones, kad jie gebėtų adaptuotis darbo pasaulyje, būtų kūrybiški, inteligentiški, mokėtų taikyti savo žinias ir gebėjimus naujose situacijose, darytų pagrįstus moralinius ir etinius sprendimus. Suaugusiųjų švietimas turėtų ugdyti jų požiūrius, vertybes, atsakomybės už savo sprendimus jausmą, padėti kuo išsamiau išreikšti save, įgyvendinti savo galimybes, kad jie iš tikrųjų taptų tuo, kuo gali tapti.

Mokytojo pavyzdys

Svarbiausias saviaktualizacijos poreikio bei su juo susijusio noro nuolat mokytis skatintojas yra mokytojas. Jis, kaip pagrindinė nuolatinio mokymosi sistemos figūra, visada turi būti pavyzdys savo mokiniams – tiek vaikams, tiek paaugliams, tiek jaunuoliams, tiek suaugusiems.

Ugdant nuolatinio mokymosi motyvus, nuolat besimokantis mokytojas turi didžiausią poveikį moksleiviams. Jei mokytojas pats norės toliau lavintis, tobulinti savo, kaip specialisto, žinias, mokėjimus ir įgūdžius, jis kartu ugdytų ir savo asmenybę.

Mokytojui tobulėjant kaip asmenybei ir kaip specialistui, susiklostytų naujo bendradarbiavimo santykiai su moksleiviais, jų tėvais ir kitais mokytojais. Mokykla taptų nuolatinio mokymosi mokykla, kurioje lavintųsi ir mokiniai, ir mokytojai, ir mokyklos vadovai. Mokytojas, susiformavęs nuolatinio mokymosi motyvus, aktyviai domėtųsi psichologine mokinio asmenybės prigimtimi, mokytųsi psichologijos žinias taikyti praktikoje, skatintų mokinių kūrybiškumą ir aktyvumą, ugdytų jų saviraiškos poreikį.

Vadinasi, kuriant nuolatinio mokymosi sistemą, vienas iš svarbiausių uždavinių yra mokytojo kaip asmenybės ir kaip specialisto tobulinimas. Tačiau jis turi pats norėti tobulintis ir nuolat mokytis; prievartinė jo kvalifikacijos tobulinimo sistema neduos reikiamos naudos. Norėdamas išugdyti sudėtingą asmenybę, mokytojas pats turi būti gyvas pavyzdys tų dorybių, kurias jis nori įskiepyti savo moksleiviams, – teigė A. Komenskis.

Egzistavusi mokytojų kvalifikacijos tobulinimo sistema daugiau orientavosi į informacijos apie naujas programas, vadovėlius teikimą, bet mažai dėmesio skyrė jų intelekto, įgūdžių plėtočiai, galimybei įgyti papildomą kvalifikaciją, išmokyti kursuose įgytas psichologijos žinias taikyti praktikoje (1). Absoliučiai centralizuota ir monopolizuota kvalifikacijos tobulinimo sistema neskaitino nuolatinio mokymosi poreikio, neugdė mokytojo asmenybės, nepadėjo spręsti jo pedagoginiame gyvenime kylančias problemas.

Pirmiausia mokytojų rengimo bei kvalifikacijos tobulinimo sistema turėtų būti vientisos nuolatinio mokymosi sistemos dalis. Mokytojų lavinimas turėtų būti visapusiškesnis, labiau psichologizuotas ir platesnis. Tam būtina sukurti decentralizuotą mokytojų kvalifikacijos tobulinimo sistemą, leidžiant jiems patiems pasirinkti studijuotinus kursus pagal savo praktinius poreikius, žinias, mokėjimus ir įgūdžius.

Gerai suorganizuota mokytojų kvalifikacijos tobulinimo sistema veiksmingai ugdytų jų nuolatinio mokymosi motyvus, skatintų tobulinti save kaip asmenybę. Tai sudarytų prielaidas sukurti naujus mokytojo-mokinio, mokytojo-mokytojo, mokytojo-moksleivių-tėvų tarpusavio santykius. Demokratinėje visuomenėje turėtų vyrėti nauji moksleivių ir mokytojų tarpusavio santykiai, paremti bendradarbiavimo, asmenybės gerbimo, įsiklausymo į kito žmogaus nuomonę principais. Demokratinio požiūrio į mokyklą, klasę, moksleivius ir jų tėvus pirmiausia turėtų laikytis patys mokytojai. Toks požiūris laiduotų lygiavertį mokytojų, mokinių, mokyklos direktorių ir tėvų bendradarbiavimą, nes mokykla yra toji organizacija,

kurioje jie visi kartu dirba. Nuo to, kaip jie dirba, priklauso šios organizacijos raida.

Demokratijos mokymasis

Mokykla kaip organizacija gali tinkamai plėtotis tik demokratinėje visuomenėje, kurioje decentralizuota sprendimų priėmimo sistema. Ligšiolinė švietimo sistema neleido moksleiviams, jų tėvams, mokytojams, mokyklos direktoriui ar net švietimo ministerijos darbuotojams jausti atsakomybės už mokyklos reikalus, nes sprendimus darė kiti. Demokratinėje mokykloje sprendimus gali priimti patys mokytojai, o tai užtikrina mokyklos tapsmą darnia organizacija, kurioje aktyviai bendradarbiaujama ir kurioje kiekvienas jaučia atsakomybę už savo sprendimus. Direktorius savarankiškai vadovauja mokyklai ir visiškai atsako už jos veiklą, mokytojai atsako už pedagoginį procesą, o moksleiviai – už savo mokymąsi.

Plėtojantis mokyklai kaip organizacijai, neužtenka, kad demokratiškas požiūris laikytųsi keli pedagogai – jų turi laikytis visi. O demokratijos mokymasis reikia visiems. Demokratijos mokosi ir išsivysčiusių demokratiškas valstybių mokyklų direktoriai, mokytojai ir moksleiviai. Tai būtinoji nuolatinio visuomenės mokymosi sąlyga.

Mokytis demokratijos itin aktualu šiandieninėje Lietuvoje, keičiantis visoms politinėms, ekonominėms, socialinėms ir kultūrinėms vertybėms, formuojantis naujiems idealams, paremtiems demokratijos ir humanizmo dvasia.

Demokratinė visų nuolatinio mokymosi etapų mokykla (pradinė, vidurinė, profesinė, aukštesnioji, aukštoji, suaugusiųjų ir kt.) aktyviai ugdo norą mokytis toliau, pereiti iš vienos mokymosi pakopos į kitą, ieškoti vis naujesnių žinių teikimo ir jų įsisąmoninimo būdų, tobulinti save. Demokratinėje mokykloje sudaroma baimės neturinti atmosfera. Mokinys jaučiasi saugiai, nebijo išsakyti savo nuomonės, kritinio požiūrio į studijuojamus dalykus, mokytojus, draugus. Visa tai išmokoma geranoriškoje aplinkoje. Visi – ir mokytojai, ir direktoriai, ir mokiniai – yra vieno dalyko atsakingi už mokymąsi ir asmenybės tobulėjimo sėkmę. visi suinteresuoti, kad gerėtų mokymasis, mokytojų-mokinių santykiai, kad mokinys būtų savarankiškas, mokėtų kritiškai vertinti save ir kitus, darytų atsakingus sprendimus.

Mokantis demokratijos, kartu turi diskutuoti ir mokytojai, ir mokyklos vadovai, ir moksleiviai, kartu spręsti bendras, visiems aktualias mokyklos ar jų visuomenės problemas.

Egzistenciniai ir saugumo poreikiai skatina žmogų adaptuotis kintančioje visuomenėje, taikytis prie rinkos reikalavimų. Nedarbas, kintantys reikalavimai specialistui verčia suaugusįjį keisti profesiją, persikvalifikuoti, eiti mokytis per darbo biržas ar tobulinti save kaip specialistą aukštesniose ir aukštesiose mokyklose.

Jaunam, nerandančiam darbo žmogui pravartu eiti mokytis į vadina-
mają gamybinę (produkcinę) mokyklą, kurioje jis galėtų rasti savo pa-
šaukimą. Šios mokyklės moksleiviai išmoka praktinių darbų, gali
išbandyti savo gebėjimus įvairioje darbinėje veikloje. O tai padeda apsi-
spręsti, kur toliau mokytis: rinktis mokslą profesinių arba aukštesniųjų
mokyklų neakivaizdiniuose skyriuose ar įsigyti darbo biržas siūlomą
specialybę.

Egzistenciniai ir saugumo poreikiai neretai sužadina dirbančiam žmo-
gui norą įgyti aukštesnę kvalifikaciją, aukštąjį išsilavinimą. Tam įsteigti
aukštesiosios mokyklose suaugusiems skirti skyriai.

Bendrojo išsilavinimo suaugusysis pradeda siekti, norėdamas neatsilikti
nuo savo vienmečių, užsitikrinti psichologinį saugumą, skatinamas pagar-
bos bei pažinimo poreikių. Šitai patartina žinoti suaugusiųjų mokytojams.
Pagarba mokiniui, dalykinė pagalba, psichologinis paskatinimas mokytis –
būtinoji suaugusiųjų lavinimo sąlyga.

Suaugęs žmogus nori mokytis nekeisdamas savo darbovietės, todėl
labai svarbu sudaryti jam reikalingas mokymosi ir darbo sąlygas. Dabar
Lietuvoje bandoma vėl atkurti įvairių tipų suaugusiųjų mokyklas: vakari-
nes (kuriose galėtų mokytis po darbo), neakivaizdines (kuriose galėtų mo-
kytis pagal mokyklos pateiktą programą ir atvyktų tik per įprastines
sesijas). Patogi būtų suaugusiesiems, norintiems įgyti bendrąjį išsilavinimą,
ir susirašinėjimo mokykla. Ji atsiųstų visą metodinę literatūrą, vadovėlius,
įrašus ir kitas individualias mokymo priemones pagal mokinio poreikius.
Šitai galima sudaryti sąlygas visiems (ir kareiviams, ir ligoniams, ir invali-
dams, ir kaliniams) įgyti norimą išsilavinimą.

Sunkiau padėti įgyti bendrąjį išsilavinimą paaugliams, nenorintiems ar
negebantiems mokytis vidurinėje bendrojo lavinimo mokykloje. Negalintys
dirbti ir nepritampantys prie vidurinės mokyklos reikalavimų, jie gali leng-
vai papildyti nepilnamečių nusikaltėlių gretas. Sprendžiant sunkiai auklė-
jamų paauglių bendrojo lavinimo įgijimo problemą, galėtų būti
organizuojamos mokyklos – gaudyklės (drop-out school), sudarančios in-
dividualias mokymosi programas pagal moksleivių poreikius. Tokia mo-
kykla tirtų jaunuolių interesus ir sudarytų sąlygas juos patenkinti.
Sakykim, jei paauglys domisi technika ir norėtų būti vairuotoju, bet dėl
savo netinkamo elgesio negali adaptuotis vidurinėje bendrojo lavinimo
mokykloje, specialioji mokykla turėtų padėti jam mokytis vairavimo ir

kartu skatinti įgyti vidurinį bendrąjį išsilavinimą (pvz., nemokėdamas fizi-
kos, neatsisų variklio ir pan.).

Nuolat mokantis iš savo bei aplinkinių gyvenimo, susiformuoja aukš-
tesnieji saviaktualizacijos siekimo, savo intelektualinių ir kūrybinių galių lavi-
nimo poreikiai. Žmogus ima jausti, kad jis gali padaryti daugiau negu yra
padaręs, kad gali tobulinti save kaip asmenybę. Todėl kyla noras mokytis,
kad būtų galima įgyti didesnę socialinę pripažinimą, plačiau bendrauti, iš-
reikšti save, tenkinti savo estetinius bei saviaktualizacijos siekimo porei-
kius. Toks žmogus nori mokytis vien saviugdosi tikslais. Jam nėra svarbu
gauti diplomą ar kokį kitą kursų baigimo pažymėjimą. Suaugusysis gali no-
rėti išmokyti užsienio kalbą, mokytis psichologiškai pagrįsto bendravimo,
išmokyti autogeninės treniruotės, lavinti savo gebėjimus. Jis gali mokytis
vakariniuose būreliuose, klausytis radijo ir televizijos laidų, lankyti atvi-
ruosius universitetus ar liaudies aukštąsias mokyklas. Čia jis mokytųsi
bendravimo ir kitų gerbimo, saviugdosi dalykų, ieškotų savojo pašaukimo ir
nuolat mokytųsi, stengtųsi neatsilikti nuo kitų ir taptų įvairių gyvenimo
sričių žinovu.

Asmenybei pasiekus reikiamą saviaktualizacijos lygį, ji taptų kūrybiš-
kesnė, atsirastų didelis pasitenkinimas bendravimu su žmonėmis, rūpini-
masis žmonijos gerove. Žmogus taptų drąsesnis, sąžiningesnis, lengvai
prisiimantis atsakomybę, jis atkakliai ir kruopščiai dirbtų bet kokį darbą.
O tai ir būtų nuolatinio, visą gyvenimą trunkančio mokymosi rezultatas.

Apibendrinant straipsnyje apžvelgtas nuolatinio mokymosi idėjas, gali-
ma padaryti išvadą, kad nuolatinis visuomenės mokymasis bus įgyvendina-
mas tuomet, kai:

1) mokymo mokykla taps mokymosi mokykla, kurioje bedradarbiaus
nuolat besimokantys ir mokytojai, ir mokyklos direktorius, ir moksleiviai,
ir jų tėvai;

2) bus ugdomas moksleivių poreikis nuolat mokytis taip organizuojant
mokymo/mokymosi procesą, kad jis atitiktų psichologinius asmenybės rai-
dos ypatumus;

3) bus sukurti nauji, demokratiški mokytojo-mokinių santykiai;

4) bus sukurta nauja, decentralizuota mokytojų tobulinimosi sistema,
ugdant nuolatinio mokymosi motyvus;

5) bus sudarytos sąlygos nuolat mokytis, keisti kvalifikaciją ir ją tobu-
linti, siekti asmenybės savirealizacijos visiems bet kurio amžiaus, išsilavini-
mo, užimtumo, fizinės sveikatos žmonėms.

Literatūra

1. Estonian school development project. Tallin-Stockhol, 1991.
2. Fourth international conference on adult education. Paris, 1985, 19-29 March; Final report. Paris, 1985.
3. Fourth Session of the intergovernmentsal Regional Committee for the Major Project in the field of Education in Latin America and the Caribbean. Quanto Ecuador, 1991, 22-25 April. Final report. Paris, 1991.
4. Gross Richard D. Psychology: The Science of Mind and Behavior. London, 1987.
5. Jackūnas Ž. Švietimo sistemos plėtotės gairės // Mokykla. 1992. Nr. 1. P. 3-5.
6. Laisvūnas J. Luomas ir profesijos pasirinkimas // Kultūra. 1936. Nr. 6-7.
7. Laužikas J. Kuo aš būsiu // Mokslo dienos. 1937. Nr. 6-7.
8. Lazersonas V. Psichotechninė atranka Lietuvoje // Kriminalistikos žinynas. 1936. Nr. 11.
9. Lengrand P. An introduction to lifelong education. Paris, 1970.
10. Lowwe J. The education of adults: a world perspective. Paris-Toronto, 1982.
11. Lukšienė M. ir kt. Lietuvos vidurinės bendrojo lavinimo mokyklos koncepcija // Tautinė mokykla. 1989. T. 1. P. 6-57.
12. Schonpflug U. Cross-cultural psychology is not a theory, but... // Materials for JACC6/IUPnp advanced training seminar. / Workshop in Berlin, 1992.
13. Terminology of adult education. Paris, 1979.
14. Toliušis Z. Demokratija ir jos priešai arba demokrato katekizmas. Kaunas, 1926.
15. Vabalas-Gudaitis J. Mokinių sielos svarbesnių psichinių funkcijų įvertinimas. Kaunas, 1928.

© Beresnevičienė D., 1993

V. TARGAMADŽĖ, N. VEČKIENĖ

PROFESINIO RENGIMO SISTEMOS GAIRĖS

Socialiniai, kultūriniai, ekonominiai Lietuvos pokyčiai ir jos geopolitinė situacija sąlygoja naują požiūrį į darbininkus ir specialistus. Pagrindiniais jų vertinimo kriterijais tampa profesionalumas ir kūrybiškumas, aktyvumas ir iniciatyvumas, moralė, profesinė etika ir kt.

Esamoji profesinio rengimo sistema, susiklosčiusi socialinių, kultūrinių ir ekonominių deformacijų aplinkybėmis, neatitinka pertvarkos poreikių, deramai neatlieka jaunimo ugdymo ir jų profesinio rengimo uždavinių. Vadinasi, būtina esminė profesinio rengimo sistemos reforma.

Profesinio rengimo sistemos tikslai ir uždaviniai

Pagrindinis profesinio rengimo sistemos tikslas – ugdyti asmenybę, gebančią tinkamai įsitraukti į Respublikos ūkinį, visuomeninį ir kultūrinį gyvenimą, parengti kvalifikuotą darbininką ir specialistą, kūrybiškai dirbantį atitinkamoje profesinės veiklos srityje. Svarbiausi profesinio rengimo uždaviniai:

- a) puoselėti žmogaus fizinę ir psichinę prigimtį;
- b) stimuliuoti nenutrūkstamus asmenybės tobulėjimo ir savirealizacijos procesus;
- c) ugdyti tvirtus dorovės pagrindus: sąžiningumą, pareigingumą, profesinę etiką, kūrybingumą, ištvermingumą, atsakomybę ir kt.;
- d) suteikti bendrąjį ir fundamentalųjį išsilavinimą, būtiną profesinei veiklai ir socialinei bei kultūrinei asmenybės adaptacijai;

e) užtikrinti specialiųjų dalykų žinių įgijimą ir gebėjimą jas taikyti praktinėje veikloje;

f) padėti pagrindus tolesniam savarankiškam profesiniam tobulėjimui.

Profesinis rengimas – sudedamoji švietimo sistemos dalis, tad jo reformos sėkmę lemia įvairios šios sistemos grandys, ypač profiliuota vidurinė mokykla. Antra vertus, profesinis rengimas, apimdamas ir kvalifikacijos tobulinimą bei perkvalifikavimą, taip pat yra tam tikra sistema.

Manytume, kad kryptingam reformos darbui reikalingas profesinio rengimo projektas, įvertinantis nūdienos realijas ir perspektyvas, o vėliau – ir jo įgyvendinimo programa. Rengiant šį projektą, būtina kompleksinė lyginamoji analizė.

Remdamiesi kompleksine lyginamąja analize, apžvelgsime profesinės ir aukštesniosios mokyklos istorinę raidą (1918-1990 m.), profesinį rengimą kai kuriose užsienio šalyse bei bandysime aptarti profesinio rengimo reformos klausimus.

Profesinio rengimo Lietuvoje (1918-1990 m.) apžvalga

Lietuvos specialiojo (buvo vadinama „specialinio“) rengimo sistema buvo pradėta kurti atgavus nepriklausomybę.

1919 ir 1920 m. nutarta steigti amatų ir specialiąsias mokyklas (žemesniąsias, vidurines ir aukštesniąsias) arba jų skyrius prie bendrojo lavinimo mokyklų.

1925 m., remiantis vidurinių ir aukštesniųjų mokyklų įstatymu, nuo trečiosios gimnazijos klasės leista dėstyti specialiuosius dalykus. 1929 m. išleistas amatų mokslo įstatymas, o 1931 m. – amatų mokyklų darbą reglamentuojančios bendrosios taisyklės, kuriose buvo numatytos dviejų tipų amatų mokyklos: vidurinė (mokymosi trukmė 4 metai) ir žemesnioji (mokymosi trukmė 2-3 metai). Jose įvairių specialybių mokėsi baigusieji pradžios mokyklą. Taip pat veikė amatų mokyklos mergaitėms.

Nuo 1919-1920 m. Lietuvoje veikė dvi komercinės mokyklos. 1935 m. buvo 2 vidurinės prekybos mokyklos, o 1936-1937 m. – 5 komercinės gimnazijos, veikė komerciniai kursai. Komerciniai dalykai dėstyti ir kai kuriose vidurinėse mokyklose.

Visos komercinės ir prekybos mokyklos, taip pat meno, muzikos ir amatų mokyklos priklausė švietimo ministerijai. Vidaus reikalų ministerija rūpinosi policijos mokyklomis, Krašto apsaugos ministerija – karo ir

aviacijos mokyklomis, Žemės ūkio ministerija – visų lygių žemės ūkio mokyklomis. Pastarajai priklausė žemesniosios žemės ūkio mokyklos, rengusios išprususius ūkininkus, žemės ūkio klasės, veikusios 1924-33 m. prie pradžios ir vidurinių mokyklų, ir švietėjiško pobūdžio žiemos žemės ūkio mokyklos, kurių veiklą vėliau perėmė Jaunųjų ūkininkų ratelių sąjunga. Be to, aukštesniosiose žemės ūkio mokyklose buvo mokomi žemės ūkio technikai, pienininkystės, gyvulininkystės ir augalininkystės specialistai. Iki 1940 m. Lietuvoje veikė 16 pradinių, 13 žemesniųjų ir 4 aukštesniosios žemės ūkio mokyklos. 1940 m. buvo parengtas naujas žemės ūkio švietimo sutvarkymo planas, kuris dėl Lietuvos okupacijos nebuvo įgyvendintas. 1940 m. Tarybų Sąjungai okupavus Lietuvą, profesinio rengimo sistema buvo pertvarkyta jos profesinio techninio mokymo sistemos pagrindu. Taigi svietimos šalies politika nulėmė Lietuvos profesinio rengimo sistemą.

Profesinio rengimo reorganizacija pradėta 1945 m. Kaune, įsteigiant Respublikinę darbo rezervų valdybą. Jai priklausė 20 darbininkų rengiančių mokyklų. Tai buvo dvi metės amatų ir šešių mėnesių fabrikinio gamyklinio mokymo (vadinamojo apmokymo) mokyklos. 1949 m. jų buvo 39. Iš pradžių į šias mokyklas buvo priimami jaunuoliai, baigę pradinę, vėliau – septynmetę mokyklą. Nuo 1953 m. tokio tipo mokyklos pradėjo rengti kvalifikuotus žemės ūkio darbininkus. 1956 m. įsteigtos technikos mokyklos baigusiems vidurines bendrojo lavinimo mokyklas jaunuoliams. 1959 m. darbo rezervų mokyklos reorganizuotos į miesto ir kaimo profesines technikos mokyklas, o Respublikinė darbo rezervų valdyba – į Valstybinį profesinio techninio mokymo komitetą.

6-7 dešimtmetyje Lietuvoje veikė profesinės mokyklos (mokymosi trukmė 2-2,5 m.), technikos mokyklos (mokymosi trukmė 1-1,5 m.) ir vidurinės profesinės techninės mokyklos. Septintojo dešimtmečio pabaigoje ir aštuntojo pradžioje vyriausybės politika profesinio rengimo srityje pasireiškė posūkiu į formalųjį aukštos kvalifikacijos darbininkų rengimą suteikiant jiems vidurinį išsilavinimą. 1984-1990 m. įvairių tipų profesinės mokyklos buvo vadinamos vidurinėmis profesinėmis technikos mokyklomis.

Specialiosios mokyklos okupacijos metais pertvarkytos į specialiąsias vidurines mokyklas (technikumus). Į technikumus buvo priimami asmenys, baigę nepilną vidurinę arba vidurinę mokyklą. Mokymosi trukmė baigusiems nepilną vidurinę buvo 3-4 m., baigusiems vidurinę mokyklą – 2-3 m. Šiose mokyklose veikė vakariniai ir neakivaizdiniai skyriai. Vidurinių profesinių technikos mokyklų ir specialiųjų vidurinių mokyklų (technikumų), kuriose mokėsi nebaigę vidurinės mokyklos moksleiviai, baigimo pažymėjimas ar diplomas prilygo vidurinės bendrojo lavinimo mokyklos baigimo atestavimui. Greta buvo nurodoma darbininko ar specialisto išsilavinimas ir kvalifikacija. Baigusiujų vidurinę mokyklą ir įstojusį į profesinę techni-

kos mokyklą ar specialiąją vidurinę mokyklą (technikumą) pažymėjime ar diplome buvo nurodoma išsilavinimas ir kvalifikacija.

Peržvelgus Lietuvos dviejų skirtingų sistemų – specialiojo (ikiokupaciniu laikotarpiu) ir profesinio rengimo (okupaciniu laikotarpiu) – raidą, matyti, jog pirmajam laikotarpiui būdinga:

– siekimas suderinti žmogaus ir valstybės interesus, atsižvelgiant į realią situaciją;

– pavaldumo, mokyklų tipo, mokymo organizavimo ir kt. įvairovė;

– įvairių tipų ir lygių mokyklų mokymo perimamumas;

– teorinio ir praktinio mokymo ryšys, sąlygojamas jo tikslų ir galimybių.

O okupacinio laikotarpio profesinio rengimo sistemoje ryškus mokyklų valdymo centralizavimas, mokymo turinio, formų, metodų ir kt. unifikavimas, ideologizavimas, dehumanizavimas, bendrojo išsilavinimo devalvavimas ir kt. procesai.

Nuosekli ir nuodugni šių laikotarpių lyginamoji analizė apsaugotų reformuojamą profesinio rengimo sistemą nuo deformacijų ir padėtų išlaikyti tradicijų tęstinumą.

Profesinio rengimo užsienyje apžvalga

Danija

XX a. pirmosios pusės Danijos švietimo sistemos pradinis raidos etapas buvo labai panašus į kitų Vakarų Europos šalių švietimo sistemų raidą. Tuo metu šioje šalyje egzistavo įvairių tipų mokyklos visose švietimo sistemos grandyse. Vienas pagrindinių jos švietimo principų buvo pasirinkimo galimybė.

Profesinio švietimo ir mokymo struktūra buvo radikalai pakeista XX a. šeštojo dešimtmečio pabaigoje ir tai kartojasi praktiškai kiekvieną dešimtmetį. Iki to laiko faktiškai profesinis švietimas buvo tik amato mokymas, kuris paprastai trukdavo nuo trejų iki keturių metų ir rėmėsi kontraktu tarp darbdavio ir mokinio. Mokinys mokėsi amato kasdien dirbdamas ir vakarais papildomai mokydavosi kai kurių dalykų (danų kalbos, aritmetikos, braižybos ir kt.).

1956 m. priimtas amato mokymosi įstatymas, kuris visuomenės buvo palankiai įvertintas, nes įvedė mokyklos lankymą, su amatu nuodugniau supažindinančius bazinius kursus ir t.t. Tačiau septintojo dešimtmečio pabaigoje stojančiųjų į amato mokyklas skaičius pradėjo mažėti, todėl buvo nutarta naujai peržiūrėti amatų mokymo sistemą. 1967 m. Švietimo minis-

terija šiam uždaviniui spręsti įsteigė komitetą, kuris 1971 m. pateikė jai ataskaitą su tokiomis išvadomis:

– amatai mokiniai renkasi per anksti. Mokinys ir jo tėvai sudaro kontraktą, kai jaunuolis dar nėra pakankamai pasirengęs tokiam pasirinkimui;

– mokantis amato, nėra galimybės pakeisti lavinimosi tipą ar sritį, t.y. amato mokymasis yra tarsi akligatis;

– praktinio rengimo tinkamumas ir galimybė priklauso nuo konkretaus darbdavio. Tai nesudaro pakankamos garantijos įsidarbinti baigus mokyti;

– mokantis amato, reikia koordinuoti praktinį mokymąsi ir teorinį švietimą mokykloje. Toks koordinavimas dažnai yra nepakankamai geras, ir praktinis mokymasis gamyboje ne visada tinkamai kontroliuojamas;

– didėjant pramonės ir prekybos specializacijai, vis sunkiau patenkinti reikalavimus mokymo visapusiškumui. Kai kurioms pramonės ir prekybos sritims mokinių rengimas gali pasidaryti per platus, o kitoms – per siauras;

– profesinėse mokyklose per mažai dėstoma bendrojo pobūdžio kursų. Palyginti su bendrojo vidurinio lavinimo mokyklų moksleiviais, tai skriauda šių mokyklų lankytojams.

Apibendrinus Komiteto veiklos rezultatus, buvo pasiūlytas naujo tipo profesinis švietimas bei mokymas. Rekomenduota iš pradžių mokyti visus metus mokykloje ir supažindinti su visa amatų grupe, po to galutinai padėti moksleiviui apsispręsti renkantis amatai; buvo patarta įvesti daugiau bendrąjį išsilavinimą teikiančių disciplinų. 1977 m. priimtas įstatymas, įteisinantis šį naują profesinio švietimo tipą, tačiau senojo tipo amato mokymo sistema nebuvo panaikinta. Atsirado dvi lygia greta funkcionuojančios sistemos: amato mokymas ir bazinio profesinio švietimo kursai.

Pradėti mokyti amato buvo galima baigus 9-rių metų privalomą moks-lą (pagrindinę mokyklą). Kai kurie amatai reikalavo aukštesnės kvalifikacijos. Mokymosi laikas kiekvienam amatui numatytas atskirai (nuo 2 iki 4 metų). Mokymas susidėjo iš teorinio ir praktinio lavinimosi mokykloje ir praktinio mokymosi gamyboje.

Bazinio profesinio švietimo kursai trukdavo 3 arba 4 metus. Buvo priimami baigusieji pagrindinę mokyklą. Pradėdavo nuo vienerių metų bazinio parengimo kursų. Visi kursai (jų apie 200) buvo suskirstyti į 8 pagrindines grupes. Bazinis kursas – tai moksleivio pasirinktos srities įvadas. Apie 40 % pamokų skirta bendrosioms disciplinoms, siūlyta nemaža pasirenkamųjų dalykų. Paprastai pasirenkamuosius dalykus buvo galima rinktis tik iš atitinkamos srities. Kiekvienas kursas vėliau buvo specializuojamas. Kursai buvo suformuoti taip, kad moksleivis galėtų nutraukti mokymąsi, įgydamas tam tikrą kvalifikaciją, ir po to vėl galėtų jį tęsti nuo tos vietos, kurioje buvo sustota.

Antroje kurso dalyje keitėsi praktikanto darbas ir mokymasis mokykloje, atsižvelgta į kiekvienos pagrindinės profesinės srities ypatumus ir porei-

kus. Antrajame etape galėjo dalyvauti moksleiviai, turintys pažymėjimą apie bazinio kurso išklusimą ir sutartį su darbdaviu, sutikusiu priimti jį praktiniam mokymui.

Buvo ir kitų profesinio mokymo tipų, skirtų mokiniams, baigusiems pagrindinę mokyklą arba specifinius bazinius kursus.

Naujas 1991 metų įstatymas sujungia amato mokymo, bazinio profesinio švietimo ir bazinio techninių mokymo įstatymus. Tačiau naujojo įstatymo tikslas – ne tik sujungti šiuos tris įstatymus, bet ir sudaryti tam tikrą taisyklių seką, geriau ir tiksliau apibrėžiančią profesinio rengimo sistemą. Naujasis įstatymas leidžia moksleiviui pradėti profesinio švietimo kursą arba mokykloje, arba firmoje, su kuria jis sudaro mokymosi sutartį. Viso mokymosi metu koncentruojamas dėmesys į pasirinktą profesinę sritį, siekiant įgyti platesnę profesinę kvalifikaciją ir bendrąjį išsilavinimą. Tai skatina tolesnį asmenybės ir profesinį tobulėjimą.

Vokietija

Vokietijos profesiniam mokymui būdinga dualinė sistema. Mokomasi 1-2 dienas mokykloje ir 3-4 dienas – darbovietėje. Tačiau teisė rengti darbininkus suteikiama ne kiekvienai įmonei, o tik tai įmonei:

- kurioje yra dalykiškai ir pedagogiškai pasirengę mokymo instruktoriai (turi atitikti valstybės reikalavimus),
- turinčiai tos srities atitinkamo lygio materialinę techninę bazę ir programas.

Profesinį rengimą galima organizuoti toje pačioje, o iš dalies ir kitoje įmonėje arba kooperuotoje institucijoje. Tačiau jos privalo gebėti rengti valstybės standartą atitinkančius darbininkus ir specialistus.

Apskritai valstybė neįpareigoja nei įmonę rengti specialistus, nei kiekvieną jaunuolį įgyti profesiją, – remiamasi savanoriškumo principu. Tačiau įmonė tuo ekonomiškai suinteresuota, o jaunuoliams, įsigijusiems specialybę, beveik neiškyla nedarbo problema. Taigi moksleiviai patys turi suvokti, kad nuo atskaitingai pasirinktos profesijos priklausys jų tolesnis įsitvirtinimas gyvenime. O profesinės mokyklos uždavinys yra toks: atsižvelgiant į darbo rinką ir specialistų poreikį, teikti profesinį bei bendrąjį išsilavinimą. Įgytos išsamios profesijos žinios ir motyvuotas darbinis ugdymas turi svarbią reikšmę didėjant ir nuolat keičiantis darbo rinkos poreikiui.

Belgija

Priešingai negu Vokietijoje, kur jau pradinis profesinis mokymas vyksta pagal dualinę sistemą, Belgijoje profesinis mokymas beveik išimtinai su-

koncentruotas mokykloje (apie 5 % moksleivių išsilavinimą įgyja pagal dualinę sistemą). Čia egzistuoja platus suaugusiųjų tolesnio lavinimosi tinklas.

Greta profesinių dieninių mokyklų veikia ir tokios mokymo institucijos:

- mokymas įmonėje (finansuoja ir prižiūri įmonininkas);
- mokymas įmonėje bendradarbiaujant su nacionaline darbo birža (finansuoja nacionalinė darbo birža, todėl privalu laikytis jos nurodymų);
- mokymas nacionalinės darbo biržos suorganizuotuose suaugusiųjų profesinio rengimo centruose (jie yra dviejų pakopų: pagrindinis ir tobulinimosi, specialusis);
- mokymas nacionalinės darbo biržos remiamuose profesinio rengimo centruose, kuriuos organizuoja suinteresuotos institucijos;
- mokymas suteikiančiose aukštesnę kvalifikaciją institucijose, kurias prižiūri Vidurinių sluoksnių ministerija;
- mokymas Žemės ūkio ministerijos institucijose;
- profesinis ir bendrasis lavinimas vakarinėse arba pamaininėse mokyklose, kurias prižiūri Švietimo ministerija.

Tokia suaugusiųjų mokymo sistema jaunuolius, baigusius vidurinę mokyklą ir gavusius pirminį profesinį parengimą arba jo neturinčius, natūraliai įveda į darbo rinką. Be to, sudaromos sąlygos ieškančiam darbo suaugusiajam įgyti pagrindinį išsilavinimą, o jo pagrindu – tobulinti kvalifikaciją ir persikvalifikuoti.

Profesinio rengimo tobulinimo aspektai

Susipažinus su įvairių šalių profesinio rengimo sistemomis, aiškėja, kad techninis ir profesinis mokymas turi būti kuriamas kaip atvira ir lanksti, permanentinio ugdymo sistemos kontekste funkcionuojanti struktūra. Kaip pažymima Jungtinių tautų Švietimo, mokslo ir kultūros organizacijos Generalinėje konferencijoje priimtoje konvencijoje „Dėl techninio ir profesinio mokymo“ (1988 m. lapkričio 10 d.), techninis ir profesinis mokymas tarnauja visuotiniam tikslui – individo ir visuomenės plėtotei, o dėl technologinės, socialinės ir ekonominės raidos pažangos labai padidėjo būtinumas plėsti ir gerinti jaunimui bei suaugusiems teikiamą techninį ir profesinį mokymą. Šioje konvencijoje siūloma atsižvelgti į švietimo sistemų ir socialinių ekonominių bei kultūrinių sąlygų įvairovę, kuri ypač būdinga besivystančioms šalims ir reikalauja specialių svarstymų ir nutarimų. Taip pat nurodoma, kad svarbu parengti techninio ir profesinio mokymo politiką, numatyti strategiją ir taktiką, atsižvelgiant į savo reikmes ir išteklius, įdiegti atitinkamose savo švietimo sistemose jaunimui ir suaugusiems

skirtas programos bei mokymo planus ir tuo sudaryti jiems sąlygas įgyti žinių ir įgūdžių, turinčių esminę reikšmę ekonominei ir socialinei raidai, taip pat kultūrinei individo savireguliacijai.

Profesinių mokyklų (PM) ir aukštesniųjų mokyklų (AM) koncepcijų analizė atskleidė, kad pagrindinės šių dokumentų ir Europos šalių profesinio rengimo nuostatos sutampa. Tačiau analizuojant bandymus reformuoti profesinio rengimo sistemą Respublikoje, pastebimas jos ir konceptualių idėjų neatitikimas. Manytume, kad šis neatitikimas yra dažnai neprognozuojamų, tarpusavyje nesusijusių procesų, kai suplakama strategija ir taktika, teorija ir praktika, pažeidžiami veiklų prioritetai, padarinys, kaip antai:

- sumažintas priėmimas į PM I ir III lygius, nesukūrus paralelinės bendrojo lavinimo sistemos (suaugusiųjų švietimas, „pavargusių nuo mokyklos“ vaikų lavinimas ir kt.), neįgyvendinus diferencijuoto ir profilinio mokymo bendrojo lavinimo mokyklose ir gimnazijose;

- praktiškai AM, o ypač PM, mokymo planuose vis mažiau laiko skiriama bendrosios kultūros dalykams ir net profesinio ciklo teoriniams dalykams, nors koncepcijose pabrėžiama ne tik profesionalumo, bet ir visapusiškos asmenybės ugdymo svarba;

- kuriamas profesinio mokymo įstatymas, o dar nėra profesinio rengimo sistemos projekto;

- steigiami Prekybos ir Amatų rūmai bei kitos institucijos, išsamiai neaptarus jų veiklos tikslų, turinio, funkcionavimo, ryšio;

- pernelyg mažai dėmesio skiriama universalaus profilio darbininkų ir specialistų rengimui, nors tai palengvintų absolventų, besikeičiančioje ūkio situacijoje baigiančių profesines ir aukštesniausias mokyklas, profesinę adaptaciją, persikvalifikavimą, kvalifikacijos tobulinimą.

Pavyzdžių sąrašą galima būtų tęsti, ir tai dar kartą rodo būtinumą kurti profesinio rengimo sistemos projekto programą. Tada būtų galima parengti patį projektą ir jo įgyvendinimo programą. Ši nuostata atsispindi PM ir AM koncepcijose, kuriose skiriami pereinamasis ir reformos įgyvendinimo etapai. Pereinamajam etapui būdingas paralelinis skirtingų uždavinių sprendimas – esamos sistemos funkcionavimo palaikymas, paruošiamųjų reformos darbų organizavimas, reformos vykdymas ir šių trijų procesų koordinavimas bei koregavimas.

Reformos darbai

Vadovaudamasi šia pozicija, Pedagogikos instituto profesinio rengimo grupė numatė tikslingai reformai būtinus darbus. Tai:

- Lietuvos ir užsienio šalių profesinio rengimo sistemų lyginamoji analizė;

- fundamentalūs PM ir AM mokslievių socialiniai, pedagoginiai ir psichologiniai tęstiniai tyrimai;

- PM ir AM tinklo išdėstymo Respublikoje ir jose rengiamų specialisčių analizė ir prognozė, remiantis ūkio raidos analize ir prognoze;

- darbininkų ir specialistų teorinio bei praktinio profesinio rengimo ir ūkio poreikių atitikimo analizė ir prognozė;

- darbininkų ir specialistų darbo turinio ir išsilavinimo atitikimo analizė ir prognozė;

- PM ir AM absolventų įsidarbinimo ir nedarbo analizė ir prognozė;

- PM ir AM esamų profesijų analizė, koregavimas ir prognozė, naujų profesijų kūrimas;

- profesijų rejestro sudarymas;

- PM ir AM profesijų kvalifikacinių charakteristikų analizė ir jų rengimo kriterijų sudarymas;

- profesinio tinkamumo diagnostinio paketo sudarymas atskiroms profesijų grupėms;

- PM ir AM išsilavinimo standartų nustatymas;

- įvairių švietimo sistemos grandžių išsilavinimo standartų derinimas;

- darbininkų ir specialistų rengimo, kvalifikacijos tobulinimo ir perkvalifikavimo sistemos integracija į švietimo sistemą;

- PM ugdymo turinio ir formų analizė, atsižvelgiant į profesijas ir specialybes;

- bendrųjų ugdymo turinio integracijos principų specifika ir jų taikymas, pertvarkant PM ir AM ugdymo turinį;

- profesinio rengimo juridinių dokumentų kūrimas ir koregavimas;

- Lietuvos profesinio rengimo sistemos integravimo į Europos švietimo sistemą programa ir jos įgyvendinimo mechanizmo kūrimas, numatant integravimo etapus, žingsnius ir reformos korekciją;

- ugdymo turinio koregavimas reformuojamoje profesinėje mokykloje;

- ugdymo turinio koregavimas reformuojamoje aukštesniojoje mokykloje;

- reformuotai profesinio rengimo sistemai pedagogų rengimo, jų kvalifikacijos tobulinimo ir pertvarkymo sistemos kūrimas (koregavimas);

- profesinio rengimo sistemoje dirbančių pedagogų atestacijos principų ir turinio parengimas.

Minėtųjų darbų organizavimas įgalintų tiksliau numatyti būsimą Lietuvos profesinio rengimo sistemą, jos kūrimo būdus ir priemones, atsižvelgiant į Respublikos savitumą, kintančias jos ekonomines, kultūrinės ir

socialines sąlygas, užsienio šalių profesinio rengimo patirtį (laimėjimus ir klaidas). Šie darbai, atsižvelgiant į jų svarbą, turėtų būti organizuojami ir vykdomi lygia greta, be to, koordinuojami ir koreliuojami. Tai lemtų profesinio rengimo reformos sėkmę.

Literatūra

1. Arlauskas A. Trumpai apie Lietuvos TSR profesines technikos mokyklas. V., 1964.
2. Kas žinotina apie specialiąsias vidurines mokyklas. LTSR Aukštojo ir specialiojo vidurinio mokslo ministerija. V., 1967.
3. Lentelė // Švietimo darbas. 1925. Nr. 12. P. 1360.
4. Lentelė // Švietimo darbas. 1926. Nr. 12. P. 1458.
5. Žemės ūkio švietimo sutvarkymo planas. Žemės ūkio ministerija. K., 1940.
6. Berufsbildungsgesetz // Der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft. Bonn, 1990.
7. Das duale System der Berufsbildung in der Bundesrepublik Deutschland // Der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft. Köln, 1988.
8. Lauterbach U. Berufliche Bildung des Auslands. Bonn, 1984.
9. Lietuvos aukštesniosios mokyklos koncepcija. Lietuvos švietimo ministerija. Pedagogikos mokslinio tyrimo institutas. V., 1990.
10. Lietuvos profesinės mokyklos koncepcija. Lietuvos švietimo ministerija. Pedagogikos mokslinio tyrimo institutas. V., 1990.
11. Teacher education and training in Denmark. Ministry of Education. Copenhagen, 1985.
12. Tautinė mokykla. D. 1. Pedagogikos mokslinio tyrimo institutas. Lietuvos švietimo ministerija. K., 1989.
13. Tautinė mokykla. D. 2. Pedagogikos mokslinio tyrimo institutas. Lietuvos švietimo ministerija. K., 1990.

© Targamadžė V., Veckienė N., 1993

A. ALIŠAUSKAS, J. AMBRUKAITIS

DĖL SPECIALIOJO MOKYMO REFORMOS

Pastarųjų dvejų trejų metų laikotarpiu spaudoje, per televiziją, radiją ar kitu viešu būdu ne kartą buvo pakankamai kritiškai (ir ne be pagrindo) pasisakoma apie specialiąsias (ypač apie pagalbines internatines) mokyklas, todėl daugelis mano, jog šių įstaigų tolesnės raidos perspektyva nepakankamai aiški. Keliamas klausimas, ar po metų kitų Lietuvos švietimo sistemoje liks mokyklų ir ikimokyklinio ugdymo įstaigų sutrikusio vystymosi vaikams, jeigu specialistai, tėvai, daugelis pedagogų nedvejodami pritaria integruotai šių vaikų ugdymo sistemai?

Kai kurios šios įstaigos (pvz., Šiaulių ikimokykliniai pagalbiniai vaikų namai, Šiaulių logopedinė mokykla ir kt.) globoja ir ugdo vaikus iš visos Respublikos. Todėl šių įstaigų rytdienos klausimas rūpi ir pedagogams, ir tėvams, ir švietimo sistemos vadovams, ir savivaldybių deputatams. Specialiųjų mokyklų ir ikimokyklinio ugdymo įstaigų tolesnės raidos problema glaudžiai susijusi su kita – jų decentralizacijos – problema, o jų abiejų sprendimas nulems sutrikusio vystymosi vaikų koreguojamo ugdymo, jų socializacijos ir integracijos į visuomenę sėkmę.

Aptarsime pagrindines specialiojo mokymo raidos kryptis.

1. **Sutrikusio vystymosi (ypatingų poreikių) vaikų mokymo integravimo galimybės.** Pereinant prie sutrikusio vystymosi vaikų integruoto ugdymo sistemos, reikėtų objektyviai ir visapusiškai įvertinti kiekvieno vaiko galimybę gauti kvalifikuotą specialisto pagalbą, jeigu jis kilnojamas iš vienos gyvenamosios vietos į kitą, iš vieno tipo mokyklos į kitą. Kad būtų išsaugota unikali specialiosios pedagogikos (logopedų, surdopedagogų, tiflopedagogų, oligofrenopedagogų) mokytojų bei auklėtojų patirtis, materialinė mokymo bazė, siūloma pereiti prie integruoto ugdymo laipsniškai, dirbtinai nespartinant įvykių eigos.

Dabartiniame etape būtų galima bendrojo lavinimo mokykloje mokyti visus lėtesnės brandos (lėtesnio vystymosi), taip pat neprigirdinčiuosius ir silpnaregius vaikus, vaikus, turinčius neryškių (lengvų) kalbos raidos trū-

kumų, o atskirais (išimtiniais) atvejais – ir kurčiuosius bei akluosius vaikus, garantuojant papildomą, kvalifikuotą specialistų (lėgopedų, surdopedagogų, oligofrenopedagogų, psichologų, tiflopedagogų) pagalbą ir konsultaciją ir mokytojams, ir tėvams, ir mokiniams.

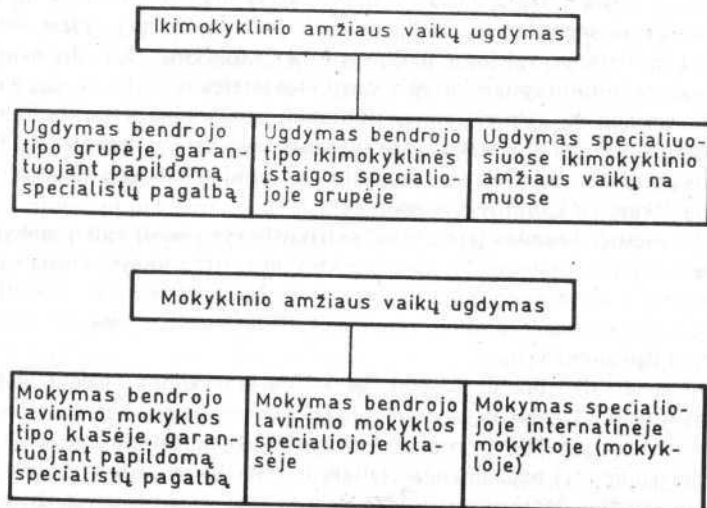
Šiame etape bendrojo lavinimo mokykloje nerekomenduojama mokyti daugumos aklųjų ir kurčiųjų, protiškai atsiliekančiųjų (vidutinio bei sunkaus laipsnio) ir vaikų su ryškia kalbos patologija. Visi šie vaikai turėtų būti mokomi arba specialiosiose mokyklose (internatuose), arba specialiosiose bendrojo lavinimo mokyklų klasėse, taikant specialias mokymo programas, metodikas ir priemones. Kol kas tik jos (arba specialiosios klasės) gali duoti reikiamą korekcinį efektą, tik jose gali būti pasiektas toks vaikų parengimo lygis, kuris garantuotų jų prisitaikymą visuomenėje.

Bet kokia **vaiko mokymo** (integruotojo taip pat) forma turi garantuoti, kad bus dirbamas adekvatus korekcinis darbas, **kad vaikas įgis tai, ką jis pajėgus įsigyti**. Mechaninė integracija, sutrikusio vystymosi vaiko siuntimas į bendrojo tipo klasę be minėtųjų prielaidų neduoda tokių garantijų. Tokia integruoto mokymo imitacija tik didintų skirtumus tarp normalaus vystymosi bendraklasčių ir sutrikusio vystymosi vaiko, sukeltų jam didžiulį psichologinį diskomfortą.

Specialiųjų įstaigų mokymo turinio specifika atspindi mokymo planuose ir programose. Iki šiol mokymas specialiosiose mokymo įstaigose labiausiai orientuotas į masinės mokyklos turinį, profesinis ir darbinis specialiųjų mokymo įstaigų auklėtinių rengimas menkai suderintas su jų būsimomis reikmėmis ir galimybėmis. Be to, mokymas mažai individualizuotas. Bendrojo lavinimo mokykloje turi būti paisoma mokinio individualių ypatumų, o specialiojoje mokykloje tipinė programa turi būti pritaikyta kiekvienam vaikui. Tipinė programa yra orientyras, pagal kurį kiekvienos klasės pedagogas sudaro grupines ir individualias programas. Šioje mokykloje turi būti ypatinga mokymo metodika, pritaikyta prie individualių vaiko galimybių.

Formuojant naują, humaniškesnę sutrikusio vystymosi vaikų koreguojamojo ugdymo sistemą, būtina pertvarkyti specialiųjų mokyklų (klasių) išdėstymo Respublikoje tinklą, kad vaikai nebūtų atitraukiami nuo šeimos. Mes siūlome tam tikrą specialiojo ugdymo įstaigų sutrikusio vystymosi vaikams sistemą (žr. schemą).

Ši schema neaprepia ryškesnio sutrikimo (ypač sutrikusio intelekto) vaikų, kurie dabar gyvena arba specialiuose pensionuose, arba šeimose. Šių vaikų, o vėliau ir suaugusių asmenų ugdymo ir užimtumo problema ypač opi, ypač reikalaujanti vietos savivaldybių dėmesio. Specialaus dėmesio taip pat reikia našlaičiams ir asocialių šeimų vaikams. Visiems jiems būtina globa iki visiškos pilnametystės. Jų buities ir įdarbinimo problemos taip pat turėtų būti sprendžiamos organizuotai, glaudžiai siejant jų bendrąjį ir



profesinį mokymą su vietos gyvenimo sąlygomis. Svarbu, kad kiekviena gyvenvietė, kiekvienas regionas pradėtų rūpintis savo vaikais ir kad nė vieno jų neliktų „pamiršto“, atstumto, nesuprasto.

2. Lygia greta reikėtų formuoti humaniškus ir abipuse pagarba grindžiamus santykius tarp sutrikusio vystymosi vaikų ir visuomenės, tarp sutrikusio vystymosi ir bendrojo lavinimo mokyklos mokytojų, bendrojo lavinimo mokyklos ir specialiosios mokyklos. Ypač savo nuostatas integruoto mokymo klausimu turėtų keisti bendrojo lavinimo mokyklų pedagogai. Reikia mokytis pažinti ir suprasti kiekvieną vaiką, priimti vaiką tokį, koks jis yra. Iki šiol bendrojo lavinimo mokykla labiau nei specialioji buvo antihumaniška, perdėm unifikuota, orientuota tik į programą kaip dogmą, o ne į vaiką. Iki šiol sunkiai nugalimas mokyklų siekimas „atsikratyti“ net normaliais vaikais, nors kiek neatitinkančiais nusistovėjusių pedagoginių standartų (nepažangiais, nedrausmingais). Tokie vaikai išstumiami iš bendrojo lavinimo mokyklų arba jiems nesuteikiama speciali pagalba, ignoruojamos jų problemos. Todėl jų vystymąsi labai apsunkina antrinis pedagoginis apleistumas, kuris tuo didesnis, kuo ilgiau vaikas „mokomas“ bendrojo tipo klasėje, nesuteikiant jam specialios pagalbos. Tą patį liudija ir faktai, kai lėtesnės brandos (specifiškai sutrikusio vystymosi) vaikai, kelerius metus nesėkmingai kartoję kursą bendrojo tipo klasėse (kol nebuvo išlyginamųjų klasių), vėliau visiškai nepagrįstai atsidurdavo pagalbinėse mokyklose.

Būtina nuosekliau ir plačiau supažindinti visų profilių būsimuosius pedagogus, taip pat pedagogus kvalifikacijos tobulinimo kursuose (ypač žė-

čio trimestro programos reikalavimus; be to, minėtasis matematikos ir skaitymo išmokymo lygis gali būti skirtingas.

Turėtų būti ypatinga, individualizuota mokymo metodika, atitinkanti šio vaiko galimybes ir jo realųjį pedagoginio išprusimo lygį. Bendrojo tipo mokymo programa tegali būti tik orientyras. Vaiko mokymosi rezultatų ir kitų jo pasiekimų fiksavimas taip pat neturėtų būti formalus, orientuotas tik į mokymo programą ir kontrolinius darbus. Vaiko pažanga turėtų būti fiksuojama pagal individualią darbo programą.

Lėtesnės brandos (specifiškai sutrikusio vystymosi) vaikus įmanoma mokyti ir bendrojo tipo klasėse, jeigu būtų sudarytos sąlygos tinkamai individualizuoti mokymą ir šalinti jų vystymosi sutrikimus. Tam reikalingas specialiojo pedagogo nuolatinis darbas su vaiku (1-2 val. per dieną), logopedo ir psichologo pagalba. Kadangi tokių vaikų bendrojo lavinimo mokyklose yra apie 5%, tai norint išspręsti šių vaikų visiško integruoto mokymo problemą, kiekvienoje mokykloje turėtų būti specialiojo pedagogo ir logopedo etatai.

Galimi ir tarpiniai variantai. Pvz., kai kurių (pagrindinių) dalykų vaikai mokosi išlyginamojoje klasėje, o kitų (muzikos, fizinės kultūros, piešimo) – kartu su visais vaikais.

4. **Ikimokyklinio amžiaus vaikų vystymosi sutrikimų savalaikė diagnostika ir korekcija.** Sutrikusio vystymosi vaiko raidą labiausiai lemia tai, ar laiku (anksti) buvo pastebėtas ir atpažintas vystymosi sutrikimas, ar laiku buvo imtasi medicininių ir pedagoginių priemonių tam sutrikimui pašalinti. Kuo vėliau nustatoma diagnozė ir pradamas korekcinis darbas, tuo labiau vaiko vystymasis nutolsta nuo normos, tuo ryškesnė vadinamoji antrinė ir tolesnė vystymosi sutrikimo simptomatika, tuo platesnis darosi „korekcijos laukas“. Vienokios ar kitokios psichikos funkcijos korekcija efektyviausia jos sensitivityajame periode. Taigi, koreguojant vaiko vystymąsi, būtina tinkamai įvertinti amžiaus periodus, ypač palankius vienokiai ar kitokiai funkcijai plėtoti. Pvz., sensitivityus kalbėjimo periodas yra antrieji-penktieji gyvenimo metai. Tai reiškia, kad optimalų rezultatą dirbant su kurčiu vaiku ar vaiku logopatu (pvz., sensoriniu alaliku) galima pasiekti, jeigu ugdyti jo kalbėjimą kryptingai pradedama ne vėliau kaip antraisiais trečiaisiais gyvenimo metais. Jeigu šiuo laikotarpiu pavyks išugdyti vaiko kalbą, tai neatsiras tolesnė simptomatika (pažinimo procesų, ypač labiausiai susijusių su kalbėjimu, pavėluota ir specifinė raida).

Gi praktikoje dažnai pavėluotai nustatoma sutrikimo diagnozė. Į specialistus tėvai paprastai kreipiasi, kai vaikui būna 5-6 ir daugiau metų, dažniausiai prieš pradėdant lankyti mokyklą. Adevkvatus korekcinis darbas su vaiku, ypač nelankančiu ikimokyklinės įstaigos ar lankančiu bendrojo tipo ikimokyklinę įstaigą, vėluoja. Jeigu būtų įgyvendinti pagrindiniai ankstyvo-

sios diagnostikos ir korekcijos reikalavimai, daugelis sutrikusio vystymosi vaikų (lėtesnės brandos, logopatu, neprigirdinčiųjų ir net kurčiųjų) iki 7-8 metų pasirengtų mokyti bendrojo lavinimo mokyklose. Mažesniai skaičiai vaikų reikėtų specialios pagalbos, mokantis pradinėse klasėse. Neprigirdinčiųjų kalbėjimo ugdymo, vaikų šveplavimo taisymo, foneminės klausos lavinimo ir kiti dalykai turėtų būti ikimokyklinės įstaigos, o ne pradinės mokyklos problema. Bendrojo tipo ikimokyklinėse įstaigose specialieji pedagogai, logopedai, psichologai kur kas reikalingesni negu mokyklose. Čia jie laiku atliktų savo darbą su vaikais. Kai kurių autorių duomenimis, vienerių metų kryptingas darbas ikimokyklinių įstaigų diagnostinėse korekcinėse grupėse apie 70% lėtesnės brandos vaikų leido pasiekti optimalią mąstymo veiklos struktūrą, pasiruošti jiems sėkmingai mokyti bendrojo lavinimo mokyklose. O mokykloje jau vejamasi nuvažiuojantį traukinį: šalinami kalbėjimo sutrikimai, „mokymosi sunkumai“ ir t.t., kurių nebūtų buvę, jeigu su vaiku būtų laiku (iki mokyklos) dirbtas kvalifikuotas korekcinis darbas.

Nevisiškai tenkina poreikius vaikų poliklinikų logopedijos ir ypač surdologijos kabinetai, į kuriuos gali kreiptis pagalbos tik didžiųjų miestų gyventojai. O būtent šie kabinetai atlieka vaikų, nelankančių specialųjų įstaigų, ankstyvąjį kalbėjimo ugdymą ir korekciją, vaikų klausos likučių lavinimą. Sudaroma gera galimybė derinti specialisto (surdopedagogo arba logopedo) darbą su pagalba vaikui šeimoje. Respublikoje iki šiol apskritai nesukurta surdologijos kabinetų ikimokyklinio ugdymo (kalbėjimo mokymo ir klausos lavinimo) sistema. O ir surdologijos kabinetų tėra tik keletas. Todėl daugeliui tėvų, auginančių kurčius ar neprigirdinčius vaikus, vienintelė pagalbos forma yra specialioji ikimokyklinė įstaiga.

5. **Vaikų tyrimas ir jų vystymosi sutrikimų diagnostika.** Nuo 1991 m. rugsėjo pradėjo darbą Respublikos vystymosi sutrikimų diagnostikos centras ir Vystymosi sutrikimų diagnostikos tarnybos (VSDT) 7 zonose (Vilniaus, Kauno, Šiaulių, Klaipėdos, Panevėžio, Alytaus, Utenos). Jų specialistai (gydytojai, psichologai, specialieji pedagogai, logopedai) tiria vaikus, nustato vystymosi sutrikimo klinikinę, psichologinę ir pedagoginę struktūrą, prireikus rekomenduoja vaiko psichines ir fazines galimybes atitinkančią mokymo ar lavinimo įstaigą, konsultuoja tėvus ir pedagogus vystymosi sutrikimų šalinimo, mokymo ir auklėjimo bei individualių ugdymo programų sudarymo klausimais, metodiškai vadovauja ypatingojo ugdymo įstaigose veikiančioms diagnostikos komisijoms ir teikia joms pagalbą, sistemingai analizuoja zonos ypatingųjų ugdymo įstaigų kontingentą ir jo komplektavimą, atlieka zonos sutrikusio vystymosi vaikų apskaitą ir t.t.

Respublikinis diagnostikos centras sprendžia diagnostiškai sudėtingus ir konfliktinius atvejus, vadovauja zonų VSDT metodikos darbui, organi-

zuoja įvairių tyrimo sistemų aprobavimą, diegia modifikuotus tyrimo metodikų kompleksus ir kt.

VSDT dabar orientuojasi į vaikų tyrimą standartizuotomis metodikomis: Dž. Vekslerio testu, Dž. Raveno testu ir kt. Analizuojant tyrimų rezultatus, remiamasi vienodais diferencinės diagnostikos psichologiniais parametrais (vaiko pažįstamosios veiklos sutrikimo pobūdis, vaiko gebėjimas apibendrinti, kalbėjimo sutrikimo pobūdis, asmenybės brandumas, elgesio ir kontakto ypatumai, orientacinės veiklos ypatumai, protinės veiklos produktyvumas, mokslumas).

Pedagoginis tyrimas ir jo rezultatų analizė taip pat atliekami pagal vienodą schemą (skaitymo, rašymo, matematikos mokėjimų ir įgūdžių realusis lygis ir kaip jie atitinka išeitą programą; mokslumo lygis; darbingumas).

Ypatingojo ugdymo ikimokyklinėse įstaigose veikia neetatinių diagnostikos komisijos, kurių specialistai nuodugniai ištiria priimamą į įstaigą vaiką ir toliau jį tiria visą buvimo toje įstaigoje laiką. Klinikinius, psichologinius, pedagoginius ir logopedinius duomenis apie vaiką nuosekliai kaupia dirbantys su vaiku įstaigos darbuotojai: grupės specialusis pedagogas – auklėtojas, psichologas, logopedas, gydytojas. Diagnostė gali būti patikslinta po 1-2 vaiko buvimo įstaigoje metų. Išleisdama vaiką iš ypatingojo ugdymo ikimokyklinės įstaigos, diagnostikos komisija apibendrina ir įformina visus duomenis apie vaiką, pateikia argumentuotą išvadą apie jo vystymosi sutrikimą ir rekomenduoja tinkamiausią mokymo bei auklėjimo įstaigą.

Visų tipų ypatingojo mokymo įstaigose (spec. klasėse) atliekamas tęstinis tyrimas, kurio tikslas – patikslinti (patvirtinti arba pakeisti) nustatytą diagnozę. Šiam darbui vadovauja specialiosios įstaigos psichologas.

Į ypatingojo mokymo įstaigas siunčiami vaikai iš ypatingųjų atitinkamo tipo ikimokyklinių įstaigų. Juos siunčia ikimokyklinių įstaigų diagnostikos komisijos. Vaikų, nelankančių jokių auklėjimo įstaigų arba lankančių bendrojo tipo ikimokyklinės įstaigas, taip pat bendrojo lavinimo mokyklos nepažangių vaikų, nesugebančių išmolti programos, tyrimą organizuoja zonų VSDT. Jos rekomenduoja vaikui tinkamiausią mokymo ar ugdymo įstaigą.

6. Specialiųjų pedagogų rengimas. Ypatingų poreikių vaikų mokymas ir auklėjimas – specifinė pedagoginė veikla, kurią atlikti kvalifikuotai tegali tik specialieji išsilavinimą įgiję mokytojai: oligofrenopedagogai, tiflopedagogai, surdopedagogai, logopedai. Nuo 1960 iki 1991 m. Šiaulių pedagoginiame institute stacionariu ir neakivaizdiniu būdu specialieji pedagoginiai išsilavinimą įgijo 2485 absolventai, iš jų didžioji dalis – 1685 – tapo pagalbinių mokyklų mokytojais ir logopedais arba vien pagalbinių mokyklų mokytojais (405). Aklųjų bei silpnaregių mokyklų mokytojų kvalifikacija suteikta 216, kurčiųjų ir neprigirdinčiųjų mokyklų mokytojų – 25 absolventams. Be to, 41 absolventas įgijo pagalbinių mokyklų ir bendrojo

lavavimo pradinės mokyklos mokytojo, o 185 – pagalbinių mokyklų mokytojo, auklėtojo ir ikimokyklinių įstaigų oligofrenopedagogo kvalifikaciją. Vadinasi, per tris dešimtmečius vienokio ar kitokio profilio specialiąją pedagogiką studijavo ir atitinkamą kvalifikaciją įgijo apie pusė tūkstančio žmonių. Tačiau kai kurių sutrikusio vystymosi vaikų ugdymo įstaigų pedagogų kvalifikacija nėra pakankamai aukšta. Prastiausia situacija kurčiųjų ugdymo įstaigose. Štai 1991 m. spalio 15 d. sutrikusios klausos vaikų ugdymo įstaigose dirbo iš viso 233 pedagogai, o iš jų surdopedagogo kvalifikaciją turėjo tik 29 (12%) ir dar 9 pedagogai, baigę ilgalaikius surdopedagogų kursus (4%). Kiti buvo arba bendrojo lavinimo mokyklos mokytojai (jų buvo 35, tai sudarė 24%), arba ne to profilio specialieji pedagogai (pvz., oligofrenopedagogų ten dirbo 46 arba 20%). Ir visai nesuprantama, kaip gali dirbti tokiose įstaigose darbuotojai, neturintys aukštojo išsilavinimo (jų buvo 30 arba 13%), bet įgiję kad ir aukštąjį, bet nepedagoginį išsilavinimą. Tokių darbuotojų skaičius pats didžiausias – net 64 (27%).

Reikia pripažinti, jog specialiosios pedagogikos darbą dirbančių kvalifikuotų specialistų nepakanka. Ypač trūksta surdopedagogų, socialinių darbuotojų, galinčių dirbti vaikų pensionuose, kol kas visiškai nerengiami specialiųjų įstaigų psichologai.

Specialiosios pedagogikos (buvęs defektologijos) fakultetas, planuodamas kadrų rengimo perspektyvą, siekia parengti tiek ir tokios specializacijos pedagogų, kad būtų optimaliai patenkinti visų ypatingųjų vaikų grupių poreikiai.

Vadovaujantis bendrąja mokytojų rengimo Lietuvos mokykloms koncepcija, pirmiausia sudaromi iš esmės nauji studijų planai, kardinaliai reformuojamas studijų turinys, specialybės įgijimo tvarka. Modeliuojant specialiojo ugdymo įstaigos (klasės, grupės) pedagogo rengimo turinį, ypač akcentuojamas reikalavimas įdiegti ryškią dorovinę asmenybės nuostatą. Mylėti sveiką ir simpatinę vaiką, bendrauti su juo gali daugelis, tačiau su meile priglausti sutrikusios fizinės ar psichinės raidos vaiką, suprasti jo poreikius – nepalyginamai sunkiau. O ką jau kalbėti apie pasiryžimą tapti tokiu įvairias negalias turinčių vaikų mokytoju! Be empatiškumo ir humaniškumo, be pakantumo ir jautrumo, be taktiškumo ir dvasinio kilnumo dirbti sutrikusio vystymosi vaikų įstaigose ne tik sunku, bet ir negalima.

Suprantama, nėra ir vargu ar gali būti tokių disciplinų, kurios išugdytų minėtas asmenybės savybes, tačiau studijų planai ir programos sudaro palankias sąlygas studentų saviugdai. Šitai laiduoja: 1) vystymosi sutrikimų klinikos ir psichologijos geras išmanymas; 2) turinčių įvairių vystymosi sutrikimų vaikų ugdymo specifikos pažinimas, mokėjimas kelti realius ugdymo tikslus ir gebėjimas juos įgyvendinti konkrečioje pedagoginėje veikloje; 3) mokėjimas bendrauti su savo auklėtiniais.

Be abejo, kaip ir bet kuris kito profilio mokytojas, specialusis pedagogas turi būti aukštos kultūros, kūrybiškas, gebantis nuolat atsinaujinti, tobulėti, kiek galima prisidėti prie mokslinės metodinės minties plėtojimo Lietuvoje. Specialiosios pedagogikos fakulteto studijų planuose daugiau kaip 10% vietos skiriama medicinos dalykams. Studentai susipažįsta su žmogaus anatomija, fiziologija ir patologija, genetika, neuropatologija, vaiko psichopatologija, oligofrenijos klinika, kalbos organų anatomija, fiziologija ir patologija, vaiko higiena. Visos šios disciplinos skaitomos I ir II kurse, o kai kurie medicininio ciklo dalykai (pvz., medicininiai korekcijos pagrindai, sveikos gyvensenos pagrindai ir kt.) dėstomi ir aukštesniuosiuose kursuose. Daugiausia dėmesio skiriama būsimojo specialisto geram psichologiniam ir pedagoginiam pasirengimui. Šio ciklo disciplinos sudaro apie 30% studijų krūvio. Nuo 1991/92 m.m. Specialiosios pedagogikos fakulteto studentai, be visiems privalomų psichologijos kursų (tokių kaip bendroji psichologija, vaiko psichologija, pedagoginė psichologija, sutrikusio intelekto vaiko psichologija ir kt.), turės galimybę rinktis ne tik specializacijos ir su jomis susijusių disciplinų ciklus, bet ir atskiras disciplinas. Prie pasirinkamųjų psichologijos disciplinų galima priskirti šeimos, socialinę, asmenybės, kalbos, darbo ir kitas psichologijos mokslo šakas. Psichologijos katedros dėstytojai numato ir daugiau naujų kursų, kurie, mūsų manymu, sudomins studentus. Šiuo metu gana populiari bendravimo psichologija, kuria ypač domisi Kvalifikacijos fakulteto klausytojai – pedagogai praktikai, todėl numatoma ją dėstyti ir studentams.

Psichologines, medicininės ir pedagogines studento žinias susintetina „Vaikų vystymosi sutrikimų psichologinės ir pedagoginės diagnostikos“ disciplina. Nors praktiškai vaiko medicininį, psichologinį ir pedagoginį tyrimą atlieka skirtingųjų sričių specialistai, tačiau pedagogas turi būti susipažinęs ne tik su pedagoginio bei psichologinio, bet ir medicininio tyrimo atskirais metodais ir metodikomis. Studijuodamas pedagogikos dalykus, studentas susipažįsta su bendrosios pedagogikos pagrindais ir pedagogikos istorija, plačiai nagrinėja specialiosios pedagogikos raidą, dabartinę sutrikusio vystymosi vaikų ugdymo teoriją. Antai būsimoji sutrikusio intelekto vaikų ugdymo specialistai nuodugnai gilinasi į oligofrenopedagogiką, kurčiųjų ir neprigirdinčiųjų mokyklų ir šio tipo ikimokyklinių įstaigų būsimoji specialistai – į surdopedagogiką, o tie, kurie rengiasi dirbti sutrikusio regėjimo vaikų ugdymo įstaigose, studijuoja tiflopedagogiką. Visi Specialiosios pedagogikos fakulteto studentai studijuoja vaikų bei suaugusių žmonių kalbėjimo sutrikimus, tų sutrikimų šalinimo metodus ir įgyja logopedo kvalifikaciją. Specialiojo pedagogo rengimą baigia pasirinktos specializacijos mokyklinių dalykų metodikų studijos, dalykinių žinių gilinimas,

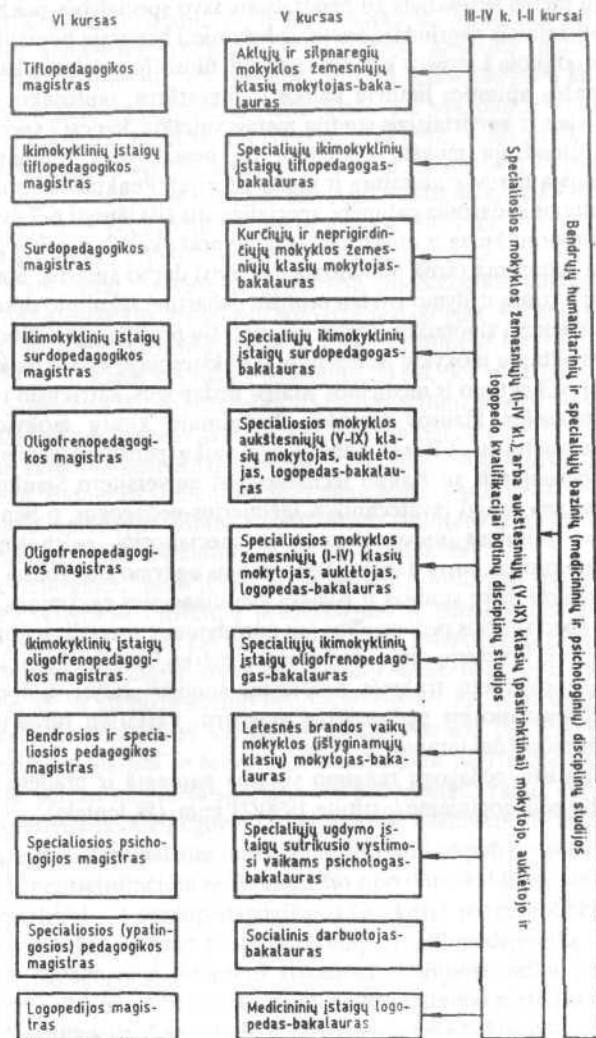
kelių tipų pedagoginės praktikos mokyklose, pensionuose, ikimokyklinėse ir kitose ugdymo įstaigose.

Taigi Specialiosios pedagogikos fakulteto absolventai per pirmuosius dvejus studijų metus susipažįsta su bendraisiais savo specialybės psichologiniais ir medicininiais pagrindais, kartu ugdydamiesi bendrąją humanitarinę kultūrą (studijuoja Lietuvos kultūros istoriją, filosofiją, užsienio kalbas, išklauso nemažos apimties lietuvių kalbos ir literatūros, tautosakos kursus), o trečiaisiais ir ketvirtaisiais studijų metais sutelkia dėmesį į specialybės dalykus. Bendrųjų mokslų disciplinų čia beveik nėra (numatoma dėstyti tik naująją lietuvių literatūrą ir meno istoriją). Penktaisiais studijų metais studentams sudaroma galimybė specializuotis (išklausti 6-7 disciplinų apimties teorinį kursą ir atlikti pedagoginę praktiką) to profilio įstaigoje, su kuria sudaroma (arba numatoma sudaryti) darbo sutartis. Šiaulių m. specialiųjų bazinių ugdymo įstaigų profilis, dabartinė fakulteto dėstytojų kvalifikacija leidžia šiuolaikiniu lygiu parengti šių profilių specialiuosius pedagogus: pagalbinių mokyklų žemesniųjų ir aukštesniųjų klasių mokytojus ir auklėtojus, švietimo ir medicinos įstaigų pedagogus, sutrikusio regėjimo bei sutrikusios klausos mokyklų žemesniųjų klasių mokytojus, mokslinius darbuotojus „Vilties“ bendrijos ir vaikų pensionų įstaigoms. Ateityje, kooperuojantis su Kauno technologijos universiteto Šiaulių fakultetu, numatoma rengti invatechnikos inžinierius-pedagogus, o bendradarbiaujant su Vilniaus universitetu – ir specialiosios psichologijos praktinius darbuotojus, kurių dabar trūksta visoms ugdymo įstaigoms.

Baigęs penkerių metų studijas ir išlaikęs kvalifikacinius egzaminus, absolventas įgis specialiosios pedagogikos (su nurodytomis specializacijomis) bakalauro laipsnį. Po dvejų trejų darbo metų ryžtingiausi ir darbščiausi galės tęsti vienerių metų trukmės aukštąsias studijas, rašyti diplominį darbą ir tapti specialiosios pedagogikos magistru. Pastarieji turės teisę konkurso būdu stoti į daktarantūrą.

Tokia specialistų pedagogų rengimo sistema parengta ir pradėta įgyvendinti Šiaulių pedagoginiame institute 1990/21 m.m. (žr. lentelę).

Specialiųjų mokyklų ir ikimokyklinių įstaigų pedagogų rengimo struktūra



© Ališauskas A., Ambrukaitis J., 1993

A.G.DAVIDAVIČIENĖ

SVEIKATOS UGDYMAS

Sveikatos samprata per pastaruosius kelis dešimtmečius stipriai pasikeitė. Vyravęs dichotominis sveikatos supratimas (kada sveikata buvo vertinama pagal patologinių nukrypimų dydį) užleido vietą besiformuojančiai holistinei (visuminei) sveikatos sampratai. Sveikata šiandien apibrėžiama kaip visapusiška individo ir visuomenės fizinė, dvasinė ir socialinė gerovė. Naujas sveikatos supratimas keičia ir jos reguliavimo mechanizmą. Iš tikrųjų, sveikatą reguliuoja ne tik biologiniai faktoriai, bet ir sudėtingos išorinės struktūros, auklėjimo procesas. Pasaulinės sveikatos organizacijos, taip pat Respublikoje pastarojo dešimtmečio tyrimų duomenys rodo, kad sveikatą lemia 17 – 20 % aplinka, 18 – 20 % genetiniai faktoriai, 49 – 53 % ji priklauso nuo gyvenimo būdo ir tik 8 – 10 % ją sąlygoja medicinos tarnybų funkcionavimas. Jeigu pats žmogus nevykdys pilietinės pareigos tausoti ir stiprinti savo bei kitų sveikatą, nebūs tinkamų tam aplinkos sąlygų, sunkiai jam galės padėti net pats kvalifikučiausias gydytojas specialistas. O reikėtų gyventi taip, kad kuo mažiau sirgtume. Pareigą tausoti sveikatą privalome ugdyti mūsų jaunajai kartai. Sveikata, jos poreikis, sveika gyvenšana formuojasi nuo pat gyvybės prasidėjimo. Jos pamatai dedami ikimokykliniame bei mokykliniame amžiuje.

Moksliniai tyrimai rodo, kad vaikų sveikata nėra gera. Pavyzdžiui, 1989/90 m.m. į mūsų tiriamų mokyklų pirmąsias klases atėjo vos 34,5 % visiškai sveikų vaikų. 56,1 % jų turėjo funkcinis sutrikimus, o 9,4 % vaikų jau sirgo lėtinėmis ligomis. Mokykloje pradinėse klasėse toliau vaikų sveikata blogėjo ir antros klasės mokslo metų pabaigoje sveikų buvo vos 25,0 %, turinčių funkcinis sutrikimus – 58,6 %, o sergančių lėtinėmis ligomis – 16,1 %. Jau pradinėse klasėse pagausėjo regos, judamojo aparato, neurotinių ligų bei sutrikimų. Kauno sveikatos centro duomenimis, virš 50 % 10-15 metų amžiaus moksleivių turi rizikos faktorių: rūko, turi viršsvorį, per mažai juda, turi pakilusį arterinį kraujo spaudimą. Net 91,0 % vaikų turi dantų ėduonį, o 35,1 % paauglių serga lėtinėmis ligomis. Tyrimai rodo,

kad tam tikrais mokymosi bendrojo lavinimo mokykloje periodais moksleivių sveikata itin pablogėja. Prof. E. Grininė išskiria tris kritinius momentus, kurie atitinka ir mūsų tyrimų duomenis. Tai pirmoji klasė, kada mokinių pajėgumas dirbti yra mažas, darbingumo dinamiką nepalanki, įtemptai dirba organizmas, didelis moksleivių sergamumas ūmiais ligomis, o mokymo krūvis ir mokymo metodika nebuvo adekvatūs jų organizmo galimybėms. Džiugu, kad reformuojant mokyklą pirmiausia kuriamos naujos mokymo programos, kurios keičia požiūrį į vaiką, formuoja naują mokymo metodiką, pamokos organizaciją.

Kitas kritinis periodas – tai paauglystės (penktos, šeštos ir septintos klasės), kada vyksta organizmo persitvarkymas dėl lytinio brendimo. O šiame amžiaus tarpsnyje padaugėja mokinių, sergančių neurozėmis.

Trečias kritinis momentas yra mokslo metų pabaiga, kada vaikai jaučia nuovargį, padaugėja moksleivių su centrinės nervų sistemos išsekimu. Šis kritinis momentas liečia visus amžiaus tarpsnius, tik jaunesniems ir silpnesniems jis prasideda kovo mėn., o vyresniems ir stipresniems – balandžio mėn. Pailginus mokslo metus, ypač svarbu išlaikyti gerą funkcinę centrinės nervų sistemos būklę – darbingumą per visus mokslo metus.

Priežasčių, lemiančių sveikatą, yra labai daug. Neabejojame, kad nemažą įtaką vaiko sveikatai, harmoningam jo dvasiniam ir fiziniam vystymuisi turi ugdymo įstaigos aplinka, mokyklos darbo režimas, darbo organizacija, mokymo metodai, krūvis, psichologinė atmosfera šeimoje ir ugdymo įstaigoje, mokinio – pedagogo, mokinio – mokinio santykiai. Ligų profilaktikos sėkmę lemia teigiamos sveikatos atžvilgiu elgesio ypatybės (higienos įgūdžiai, racionali mityba, fizinis aktyvumas ir kt.), teisinga sveikatos kaip vertybės samprata ir asmeninė atsakomybė už savo ir kitų sveikatą. Tačiau visuomenė stokoja žinių apie sveikatą, sveiką gyvenseną. Juk per pastaruosius dešimtmečius iš bendrojo lavinimo mokyklos mokymo programų išnyko higienos įgūdžių ugdymo, sveikatos apsaugos, pirmosios pagalbos susirgus ar susižeidus tematika. Mokymo turinyje neliko liaudies patarlių, pamokymų apie sveikatą. Sveikata tapo nuvertinta. Jai neskyrė reikiamo dėmesio tiek sveikatos bei švietimo vadovai, tiek mokytojai, tėvai bei mokiniai. Mokyklose iš dalies tai buvo pateisinama labai perkrautomis programomis. Be to, mokytojai buvo linkę galvoti, kad tai medikų reikalas, šalinosi bet kokio rūpinimosi mokinių sveikata. O kai kuriose Vakarų šalyse ir patys mokiniai neretai galvoja, kad sveikatos ugdymas turi moralizavimo momentų, kad sveikata jų asmeninis reikalas ir todėl nevalia pažeisti žmogaus teisių ar demokratijos principų. Tačiau augančios kartos sveikatos blogėjimas, kai kurių ligų plitimas pasaulyje verčia keisti nuomonę ir ieškoti išeities mokant jaunimą sveikiau gyventi ir vengti ligų.

Žengdamos su teorijos ir mokslo pažanga, pasaulio šalys sukūrė sveikatos ugdymo sistemą ir toliau eina tobulinimo keliu. Šiandien, apibendrinamas

mokslinius rezultatus, daugelis jų kyla į aukštesnę pakopą – sveikatos mokyklų kūrimą. Svarbiausias tokios mokyklos uždavinys – paversti įgūdžiais moksleivių įgytas sveikatos ugdymo žinias, sudaryti atitinkamas sąlygas, kad šiame moderniaame pasaulyje jaunimas pasirinktų teisingą gyvenimą. Sveikatos mokyklos programa remiasi sveikatos modeliu, kuris apjungia fizinio, protinio, socialinio ir aplinkos aspektų sąveiką, pagrindinį dėmesį nukreipia į asmenybę ir pačių mokinių dalyvavimą ugdymo procese.

Visose mokslinėse teorijose sveikata apibūdinama kaip dinamiškas ir kūrybiškas procesas. O svarbiausia tame procese yra asmenybė ir jos požiūris į sveikatą. Ugdydami asmenybę ir jos nuostatas, galime sąmoningai gerinti sveikatą. Sustiprėja mokyklos, kaip sveikatos įgūdžių ir vertybinių orientacijų ugdymo institucijos vaidmuo.

Sveikatos ugdymo proceso kryptį ir apimtį lemia švietimo valdymo organų oficialioji sveikatos ugdymo politika ir pastangos. Aiškus šios politikos išdėstymas apibrėžia jos vietą kiekvienos mokyklos veiklos programoje. Respublikoje šis procesas jau yra pradėtas. Parengta universali sveikatos ugdymo programa, kurios įgyvendinimas turėtų vykti trimis kryptimis: per formaliąją sveikatos ugdymo programą, mokyklos etosą ir glaudų bendradarbiavimą su tėvais bei visuomene. Universali sveikatos ugdymo programa nukreipta į mokinio asmenybę. Jos planavime turi atsispindėti moksleivių žinios, požiūris ir poreikiai. Be to, mokiniai patys aktyviai įtraukiami į sveikatos ugdymo procesą.

Formalioji sveikatos ugdymo programa – tai žinios, įgūdžiai, vertybės, nuostatos, kurias mokinys gauna per pamokas. Įvairiose pasaulio šalyse šis klausimas įvairiai sprendžiamas: vieni mokymo planuose turi atskirą sveikatos discipliną, kiti ją visiškai integravo į kitų mokymo dalykų turinį ar pateikia medžiagą apie sveikatą trumpais skyreliais. Mūsųose pagal Lietuvos vidurinės bendrojo lavinimo mokyklos koncepcijos diferencijavimo-integravimo principą reikėtų ne atskiro dalyko, o sveikatos temas integruoti į daugelio mokymo dalykų turinį. Tai ypač lengva pradinėse klasėse, bet visiškai įmanoma ir vyresnėse klasėse, ypač tokiose disciplinose kaip biologija, gimtoji kalba, kūno kultūra, darbai ir kt. Bet reikia, kad tam aktyviai vadovautų švietimo valdymo politikos kūrėjai. Aišku, yra daug sveikatos ugdymo programos modelių įvairiose šalyse, bet jas pasisavinti, adaptuoti taip, kad išsaugotume sveikatos ugdymo koordinacijos ir integracijos, nepertraukiamumo ir pereinamumo principus kiekvienos programos viduje, nėra taip lengva ir reikalauja aukštos kvalifikacijos ir ypač rūpestingo planavimo. Anglijos Valstybinė Programos Taryba (National Curriculum Council – NCC) siūlo mokykloms penkias universalias programas, iš kurių penktoji yra „Sveikatos ugdymas“ (5).

Formalusis sveikatos ugdymo turinys, gaunamas per pamokas, įgyvendinamas ir skatinamas per neformaliąją (paslėptą) sveikatos ugdymo programą, kuri apibrėžiama kaip mokyklos *ethos* – mokyklos aplinka, priimto elgesio normos, elgesio standartų egzistavimas, personalo pozicija ir pažiūros, jų darbo sąlygos, vertybių betarpiškas įtvirtinimas per darbo proceso metodus ir formas ir kt. Taigi sveikatos ugdymas plačiausia prasme reiškia, kad procesai ir patyrimai yra nė kiek nemažiau reikšmingi kaip mokymo tyrinys. Pvz., sąveika tarp mokinių ir personalo ar personalo tarpusavio santykiai, jų elgesio manieros yra galinga auklėjimo priemonė ir itin veikia mokinių socialinį vystymąsi. Mokiniai pastebi suaugusių etiketą, paslaugumą, toleranciją, rūpestį aplinkai bei prieštaringas pažiūras ir nuostatas į rūkymą, mitybą ar fizinį aktyvumą.

Vienas iš pagrindinių mokyklos uždavinių yra vystyti mokinių savigarbą ir atsakomybę sau ir kitiems už sveikatos išsaugojimą. Suprantama, kai kurie mokiniai priešinsis ir rems ligas skatinantį pasirinkimą, galbūt rems senesnių savo šeimos narių nuostatas, pasiduos bendraamžių spaudimui ir kt. Tokių priešasčių daug, ir jos sudėtingos. Sveikatos ugdymas tais atvejais autoritariniais metodais yra neefektyvus. Mokykla šiais atvejais gali tik skatinti tokius mokinius aktyviai kūrybinei veiklai, o susikūrusi abipusė pagarba tarp mokinio ir mokytojo gali nulemti mokinio pasirinkimą sveikai gyventi. Sveikatos skatinimui pramonėje daugelyje šalių yra naudojamos įvairios efektyvios programos, materialinės paskatos. Jos siūlomos taikyti ir švietimo sistemoje. Ateityje, matyt, ir mūsų Respublikai reikės programos, kuri skatintų kurti sveiką darbo vietą ir atmosferą sveikatos įstaigose, pramonėje ir švietime.

Sveikatos ugdymą turi visapusiškai remti sveikatos apsaugos tarnybos. Asmenų higienos dėstymo praktika mokyklose parodė, kad dauguma medikų per daug profesionaliai ir nemetodiškai dėsto sveikatos klausimus. Todėl reikėtų labai atsargiai net ir atskiroms pamokoms kvieštis mokyklos ar poliklinikos gydytojus. Medikai turi remti mokytojus, kurie savo disciplinos turiny liečia sveikatos klausimus, teikti jiems visokeriopą paramą, kooperuotis darbe ir artimai bendradarbiauti. Ikimokyklinių įstaigų auklėtinių ir bendrojo lavinimo mokyklos moksleivių koncepcija siūlo sveikatos apsaugos medicininę priežiūrą kaip ir daugelyje šalių perduoti viduriniam medicinai – mokyklos medicinos felčerui, kuris įpareigotas aktyviai dalyvauti, įgyvendinant mokykloje sveiką gyvenimą, supažindinant mokinius su sveikatos tarnybomis, jų veikla. Mokyklą sveikatos ugdymo klausimais turi remti sveikatos apsaugos organizatoriai, poliklinikos vadovai, apylinkės gydytojas. Visokeriopą paramą turi teikti higienos centras.

Sveikatos ugdyme yra reikšmingi ne tik ryšiai ir santykiai mokyklos viduje, bet ir tarp mokyklos, tėvų ir visuomenės. Tėvai visiškai atsako už vaikų priežiūrą ir auklėjimą, kol jie auga namuose. Pradėjus lankyti ikimokyklinę įstaigą ar mokyklą, tėvai staiga kokio nors vaidmens netenka, atsakomybė yra padalijama. Labai svarbu, kad tėvai nepasijustų vykdančios mokyklos instrukcijas. Jie turi būti lygūs partneriai ugdant vaikų sveikatą. Sunku šiandien pateikti tokios partnerystės modelį. Mokyklos ir namų ryšiai, sėkmingai suformuoti vienoje šalyje ar kurioje nors mokykloje, nevisada turi pasisekimą kitoje. Todėl vystant tuos ryšius kiekviena mokykla turi ieškoti savo strategijos ir metodų. Kai kurie elementai gali būti panaudojami plačiau ir juos norėčiau aptarti. Mokykla privalo turėti aiškią sveikatos ugdymo politiką, su kuria supažindina tėvus ir aktyviai įtraukia juos į šią veiklą. Daugeliui tėvų sveikatos ugdymo programa yra kažkas paslaptingo, nežinomo. Tėvų įtraukimas į sveikatos ugdymo programos veiklą padeda tėvams ir vaikams suprasti, kad tai ne vien tik mokytojo reikalas. Tai padidina jų atsakomybę. Mokyklai būtina susipažinti su tėvų įpročiais, nuostatomis, išsiaiškinti jų poziciją. Jeigu tėvai neremia mokyklos pažiūrą, jiems tenka skirti ypač daug dėmesio. Tėvai turi suprasti, kad jie turi dėti visas pastangas padėdami vaikams įsivairinti tinkamas sveiko elgesio ir gyvenimo normas. Šie klausimai negali būti palikti tik mokyklai. Pastaroji privalo teikti informaciją ir paramą tėvams ugdymo klausimais. O sveikatos ugdymas yra viena iš palankiausių temų vystyti gerus ryšius su tėvais. Škotijoje atlikta studija parodė, kad, pvz., toks faktorius kaip motinos dantų valymo dažnumas turi tiesioginį ryšį su vaikų dantų sveikata ir jų priežiūros įgūdžiais. Jeigu namuose neskatinamas reikiamas poelgis, sunkiai vystosi įgūdis jį atlikti. O ypač reikšmingas yra suaugusiųjų pavyzdys.

Mūsųose nebuvo įprastas glaudus bendradarbiavimas su tėvais. Tėvų siūlymai neretai buvo traktuojami kaip kišimasis, darbo trukdymai. Iš kitos pusės, yra daug tėvų, kurie visai patenkinti palikdami auklėjimą mokykloms. Kaip mokyklai reikėtų skatinti tėvus lankytis mokykloje ir aktyviai dalyvauti sveikatos ugdyme? Būdų yra daug. Pirmiausia sveikatos klausimais reikia sistemingai organizuoti kursus, seminarus. Mokyklos bibliotekoje tėvams reikia skyrelio, kur jie galėtų rasti reikiamos literatūros ir sau, ir nagrinėjimui kartu su vaikais, gautų informaciją apie straipsnius spaudoje sveikatos klausimais. Mokyklose, kurios nėra apkrautos ir turi papildomų patalpų, patartina įrengti tėvų kambarį, kuriame galima būtų kaupti informaciją tėvams, pabendrauti su mokytojais, aptarti įvairius klausimus. Tai galėtų būti ir planuotų susirinkimų vieta. Visuotiniai tėvų susirinkimai yra neefektyvūs spręsti sveikatos ugdymo problemoms. Tai formali priemonė, kuri dažniausiai nepasiekia tikslo, apvilia tiek tėvus, tiek pačius mokytojus, nes diskusija paprastai būna paviršutinė ir nereikšminga.

Mokytojai gali palaikyti ryšį su tėvais lankydami juos namuose. Bet tai turi būti vykdoma ne vien tik susipažinimo tikslais, bet bendravimo, klausimų aptarimo, nuostatų įtvirtinimo bei kt. tikslais. Paprastai dažniau lankomi namuose pradinių klasių moksleivių tėvai ir sveikatos klausimai aptariami platesniame kontekste.

Tėvai turi remti mokyklą organizuojant tėvų bibliotekas, ekskursijas, sveikatos ar sporto dienas. Jie galėtų prisidėti organizuojant moksleivių maitinimą. Kada jų siūlymai ir įnašai yra vertinami ir bendromis jėgomis įgyvendinami, kuriama neformali bendravimo aplinka ir pasiekiami geresni rezultatai.

Tampresnis mokyklos ryšys turėtų būti ir su visuomene. Masinės priemonės (spauda, radijas ir televizija) plačiau turėtų propaguoti sveikatos ugdymą mokykloje, reklamuoti ir propaguoti atskirų mokyklų pasiekimus, pateikti tėvams žinių apie mokyklose vykdomą sveikatos programą. Mokyklos savo ruožtu galėtų aktyviau dalyvauti visuomeniniuose renginiuose, tokiuose kaip „Nerūkymo diena“, „Sveikatos diena“ ir kt.

Dar viena, galbūt pati svarbiausia problema – tai mokytojų kvalifikacija ir netgi sugebėjimas dirbti su vaikais. Ypač mokymo meistriškumo reikalauja kai kurie sunkūs ir diskusiniai sveikatos klausimai (lytinis auklėjimas, santykiai tarp žmonių ir kt.). Iš mokytojo neretai reikalaujama ne tik parodyti žinias, suinteresuotumą dėstomu dalyku, pasiruošimą plačiai taikyti įvairias dėstymo metodikas, bet dar kažko daugiau – prigimtinį ryšį ir jautrumą jauniems žmonėms, pajėgumą valdyti atvirą ir nuoširdžią diskusiją. Negalima vengti poleminių temų ir etinių klausimų. Jie dažniausiai iškelti pačių mokinių ir nesudarant progos tokioms diskusijoms, mokiniai paliekami bendraamžių įtakai formuoti daugumos vidutinybių vertybinėms orientacijoms.

Kadangi sveikatos ugdymas liečia visą mokyklos gyvenimą, jame turi dalyvauti kiekvienas mokytojas. Jam reikalinga atitinkama kvalifikacija. Pedagogų ruošimas galėtų būti dviejų lygių: paprastas ir specialus. Paprastas – būtinas visiems be išimties mokytojams, o specialus lygis taikomas mokytojams, kurie dėsto sveikatos klausimus kartu su savo dalyku.

Mes turime universalią sveikatos ugdymo programą. Ji integruojama į mokyklos mokymo turinį. Jau turime pradinių klasių mokymo programas, kuriose plačiai liečiami sveikatos klausimai. Todėl labai svarbu jau dabar organizuoti reikiamą pedagogų ruošimą ir jų kvalifikacijos kėlimą.

Literatūra

1. Ugdymo turinio koncepcijų projektai // Tautinė mokykla. II. K., 1990.
2. Young and I., Williams T. The Health School: World Health Organisation report. Edinburg, 1989.
3. Universalios ugdymo programos. Lietuvos Respublikos kultūros ir švietimo ministerija. V., 1992.
4. Lietuvos Respublikos kultūros ir švietimo bei Sveikatos apsaugos ministerijų jungtinės 1992 m. sausio 9 d. kolegijos medžiaga.
5. Curriculum guidance. Five. Health education. National Curriculum Council. York, 1990.

© Davidavičienė A.G., 1993

SUAUGUSIŲJŲ ŠVIETIMO KRYPTYS IR PROBLEMAS

Išplėtotą suaugusiųjų švietimo sritis šiandien yra mūsų krašto civilizacijos rodiklis. Būtina „sukurti permanentinio švietimo institucijų sistemą, sudarančią sąlygas mokytis visais gyvenimo tarpsniais; įgyti bendrąjį, specialųjį (profesinį), įskaitant aukštąjį išsilavinimą; papildomą mokymą, skirtą lavinti (...) suaugusiųjų meninius, intelektualinius, fizinius, techninius, socialinius gebėjimus, kvalifikacijos kėlimo bei persikvalifikavimo sistemą, atitinkančią laiko reikalavimus“.¹

Suaugusiųjų švietimas apima visas suaugusio žmogaus tobulėjimo galimybes asmeniniame ir profesiniame gyvenime. Tai mokymasis namie, mokymosi įstaigoje ir darbovietėje. Šis švietimas apima formalųjį ir neformalųjį mokymą.

Formalusis suaugusiųjų mokymas vyksta savarankiškose mokymosi įstaigose – suaugusiųjų bendrojo lavinimo mokyklose, švietimo, persikvalifikavimo, tobulinimosi centruose ir pan. arba profesinių mokyklų, kolegijų ir aukštųjų mokyklų specialiuose skyriuose (dieniniuose, vakariniuose, neakivaizdiniuose). Formaliojo suaugusiųjų švietimo ugdymo turinys reglamentuojamas švietimo registro² reikalavimais. Mokymasis baigiasi valstybės pripažįstamo dokumento išdavimu arba atskirose reglamentuotos programos dalies – modulio baigimo pažyma.

Neformalusis suaugusiųjų švietimas apima visas į valstybės švietimo registrą neįtrauktas švietimo rūšis – bendrąjį ir profesinį lavinimąsi, pomėgių ugdymą, bendrą savišvietą. Tokį švietimą teikia valstybės ir kitos oficialiai

įregistruotos švietimo įstaigos, klubai, bibliotekos, sąjungos ir organizacijos. Neformalusis švietimo turinys, jeigu jo nedraudžia valstybės įstatymai, neregamentuojamas. Neformaliai švietimui būdinga aktyvi jo dalyvių veikla rengiant programas, pasirenkant mokymo metodus.

Tinkamas, lygiavertis, visiems prieinamas suaugusiųjų švietimas savo tikslais ir metodais skatina dvasinį ir fizinį individo augimą. Jis suteikia galimybę ne tik įgyti elementarių žinių, bet ir suprasti bei įprasminti pasaulį, kuriame gyvenama.

Suaugusiųjų švietimas mūsų šalyje dažnai suprantamas siaurai, kaip mokymasis vakarinėje lavinimo mokykloje (dabar ji vadinama suaugusiųjų bendrojo lavinimo mokykla). Šio tipo mokyklų konceptualiai analizuoja A. Gudonytė¹. Ji pažymi, kad tokios suaugusiųjų mokyklos uždaviniai atitinka vidurinės bendrojo lavinimo mokyklos koncepcijos sampratą ir pagrindinius jos teiginius. Mokymo-auklėjimo turinys grindžiamas metodų bei formų paslankumu, diferencijavimo-integravimo, humanizavimo ir demokratizavimo principais.

Pripažindami šios mokyklos, kaip švietimosi ir lavinimosi institucijos, gyvojančios mūsų Respublikoje nuo 1921 metų, svarbą, atkreipiame dėmesį į tai, kad suaugusiųjų švietimas dar tarpukariu funkcionavo įvairiausiškai ir turėjo platų kontekstą.

Nepriklausomos Lietuvos Respublikos laikotarpiu suaugusiųjų švietimą sudarė tokios pagrindinės veiklos formos: suaugusiųjų vakariniai, šventadieniniai ir parengiamieji kursai, suaugusiųjų vidurinės mokyklos ir Liaudies universitetai.

Pagrindinė suaugusiųjų švietimo forma buvo vakariniai suaugusiųjų kursai prie pradžios mokyklų. Kursų tikslas buvo suteikti suaugusiems elementarias mokslo žinias, spręsti neraštingumo problemą.

Šventadieniniai kursai – tai specialūs vakariniai kursai, kur be pagrindinių žinių lankytojai gaudavo dar kurios nors specialybės žinių.

Buvo organizuojami ir parengiamieji kursai suaugusiems. Jų pagrindinis tikslas – padėti mokytis tiems, kurie negalėjo stoti į gimnaziją.

Į suaugusiųjų vidurines mokyklas² buvo priimami asmenys, jau turintys tam tikrą išsilavinimą, norintys pagilinti savo žinias ir siekiantys aukštesnio išsilavinimo. Šių mokyklų tikslas – tobulinti ir parengti mokytojus, žemesnės grandies valdininkus. Pamokos vykdavo vakarais, kad mokiniai galėtų dirbti ir užsidirbti pinigų mokslui.

1 Lietuvos švietimo koncepcija (projektas). V., 1992. P. 5.

2 Registas – valstybės pripažįstamas diplomas arba pažymėjimas, apibrėžiamas reglamentuojančiame dokumentų rinkinyje.

1 Mokyklų tipų koncepcijų projektai // Tautinė mokykla. 1989. Nr. 1. P. 233 – 237.

2 Pirmasis Lietuvos mokytojų kongresas // Mokykla ir gyvenimas. 1921. Nr. 5. P. 4.

Populiarūs buvo ir Liaudies universitetai, kurių kiekvienas turėjo savo statusą¹, programas. Pagrindinis jų tikslas buvo rūpinimasis bendruoju klausytojų išsilavinimu, skatinimas mąstyti. Buvo suteikiamos aktualios teorinės ir praktinės žinios.

Suaugusiųjų švietimo turinys pasižymėjo kontrastinga įvairove – nuo elementarių pradinių rašybos žinių iki socialinių, teisinių, filosofinių apmąstymų.

Įdomu, kad suaugusiųjų švietimo darbu domėjosi ir siūlė savo paslaugas privačios labdaros draugijos, Katalikų Bažnyčia, mokytojų profesinės sąjungos, savivaldybės, švietimo ministerija.

Spaudoje diskutuojama apie tai, jog jaunuoliai, baigę mokyklą, išleidžiami į pasaulį ir jais nesirūpinama. Prie mokyklos būtina kurti vakarinius kursus suaugusiems.²

Ši tarpukario metais sukaupta patirtis labai mums naudinga modeliuojant suaugusiųjų švietimo sistemą. Kartu privalome analizuoti suaugusiųjų švietimo tarptautines problemas per tuos penkis dešimtmečius, kol buvome atriboti nuo pasaulio.

Suaugusiųjų švietimo problemų sprendimas tarptautinėse konferencijose

Įvairius aktualiausius suaugusiųjų švietimo klausimus bandoma išspręsti organizuojamose tarptautinėse konferencijose. Štai UNESCO iniciatyva buvo suregtos 4 tokios konferencijos: pirmoji įvyko 1949 m. birželio 19 – 25 d. Elsinore, antroji – 1950 m. rugpjūčio 22 – 31 d. Monrealyje, trečioji – 1972 m. liepos 25 d. – rugpjūčio 7 d. Tokijuje ir paskutinė – 1985 m. kovo 19 – 29 d. Paryžiuje.

Pirmoji suaugusiųjų švietimo konferencija, įvykusi 1949 m. Elsinore, pasižymėjo tolerancijos dvasia, siekimu sutaikyti skirtingus Rytų ir Vakarų pasaulio požiūrius. Buvo pabrėžta, jog daug svarbesnis yra supratimas tarp žmonių negu tarp vyriausybių. Šioje konferencijoje suaugusiųjų švietimas buvo kviečiamas „skatinti nuoširdžią demokratijos dvasią“ ir „puoselėti judėjimą, siekiantį kūrybingos visuomenės kultūros“³. Buvo pritarta neeliti

1 Švietimo įsakymai. 1925. Mokslų Akademijos bibliotekos rankraščių skyrius. F. 72. B. 1. L. 306.

2 Jaunimo reikalu // Mokykla ir gyvenimas. 1921. Nr. 4. P. 15 – 16.

3 Summary reports of the International Conference on Adult Education. Elsinore. 19 – 25 June 1949. Paris, 1949. P. 40.

nuėms nuotaikoms, pasisakyta ne už valstybinę, o už savanorišką veiklą, pripažinta suaugusiųjų švietimo privati iniciatyva: „Tiktai laisvi savanoriški judėjimai gali adekvačiai atstovauti skirtingiems interesams ir šiaip labai natūraliai nepasiduoti propagandai“¹.

Valstybė buvo kviečiama atlikti savo vaidmenį šviečiant suaugusiuosius, bet šis vaidmuo turėtų būti realizuotas ne partijų nurodymais.

1960 m., kai vyko antroji suaugusiųjų švietimo konferencija Monrealyje, pasaulis buvo pasidalijęs į dvi ryškiai priešingas stovyklas – Rytų ir Vakarų, ir taika tarp jų buvo labai trapi.

Monrealio konferencija nagrinėjo nelygybės problemą. Akcentuota, jog turėtų būti kultūros, švietimo ir ekonominių galimybių lygybė nepriklausomai nuo rasės, tautiškumo ir religijos, jog turėtų išnykti kaimo ir miesto skirtumai. Šioje konferencijoje suaugusiųjų švietimo problemos buvo siejamos su moterų ir vyrų lygybės problemomis, pasisakyta už visišką moterų ir vyrų lygybę visais gyvenimo atvejais.

Monrealio konferencijoje buvo svarbiausia tai, kad pateiktas naujas požiūris į suaugusiųjų švietimą. Švietimas – tai mokymasis visą gyvenimą. Todėl valstybės suaugusiųjų švietimą turėtų traktuoti ne kaip priedą prie bendrojo švietimo, bet kaip integruotą jų nacionalinio švietimo dalį. Buvo pareikštas teiginys, kad negalima nustatyti ryškių ribų tarp jaunimo ir suaugusiųjų švietimo, kad jaunimas turės jungtis prie suaugusiųjų švietimo veiklos.

Apibendrinami savo pozicijas, suaugusiųjų švietėjai paskelbė, jog švietimas reikalingas visur: a) kaip gyvybiškai svarbus socialinės, ekonominės ir politinės visų žmonių raidos faktorius; b) kaip reikšmingas visuotinių žmogaus teisių deklaracijos principų įgyvendinimo procesas ir c) kaip viena iš taikių santykių tarp pasaulio tautų stiprinimo prielaidų.

Trečioji konferencija, įvykusi Tokijuje (1972), į suaugusiųjų švietimo akiratį įtraukė darbininkų švietimo ir ekologijos problemas. Individas buvo pakviestas tapti institucijų, supančių jo gyvenimą, dalyviu.

Ši konferencija atkreipė dėmesį į suaugusiųjų švietimo finansavimą. Teigta, kad suaugusiųjų švietimas – ne tik socialinis aprūpinimas, bet ir investavimas. Rekomenduojama Jungtinių Tautų Organizacijai jos narėms iš nacionalinio biudžeto skirti pakankamą sumą suaugusiųjų švietimui, o jo koordinavimu turi rūpintis visos ministerijos, vyriausybės ir departamentai. Taip pat komercinės įmonės turi būti skatinamos suprasti suaugusiųjų švietimo naudą ir paremti jį finansiniais resursais.

1 Ten pat.

Paskutinė, ketvirtoji, suaugusiųjų švietimo konferencija Paryžiuje (1985) prasidėjo globalinių problemų sprendimu. Akcentuota Žmogaus teisių deklaracija, Konvencija prieš švietimo diskriminavimą, priimta vienuoliktoje Jungtinių Tautų Organizacijos Generalinės Asamblėjos sesijoje.

Konferencijoje įtvirtintas pamatinis suaugusiųjų švietimo principas – demokratiškumas. Remdamasi juo, Paryžiaus konferencija paskelbė naują teisę – teisę visiems žmonėms mokytis visą gyvenimą.

Paryžiaus konferencija pirmą kartą per suaugusiųjų švietimo istoriją pasiūlė „Kultūrinę apsaugą asmenybės kaip individo raidai“¹. Suaugusiųjų švietimas turįs atlikti savo vaidmenį individo ir visuomenės reikmių kontekste, t.y. šis švietimas turįs įeiti į valstybės raidos planavimą. Suaugusiųjų švietimas turįs būti tarpininkas tarp formaliojo švietimo ir darbo pasaulio.

Suaugusiųjų švietimo konferencijos puoselėja žmonių bendrumo jausmą, priklausomybės pasaulio bendruomenei jausmą. Jos praktiškai aptaria suaugusiųjų švietimo programas, kurios turėtų būti lanksčios ir įvairios, susijusios su bendromis kasdieninėmis problemomis ir padėtų tiek individams, tiek atskiroms žmonių grupėms.

Tarptautinių suaugusiųjų švietimo konferencijų medžiaga mums yra teorinės bei teisinės pozicijos, kurios padeda orientuotis kuriant suaugusiųjų švietimo sistemą Lietuvoje, mąstant apie šio švietimo turinį.

Suaugusiųjų švietimo turinys

Suaugusiųjų švietimo turinys – visa suaugusio žmogaus gyvenimo realybė. Valstybė pastoviai rūpinasi suaugusiųjų poreikių analize, tai skatina nuolatinį struktūrų, turinio ir metodų atsinaujinimą.

Tradiciškai susiklosčiusios formaliojo švietimo institucijų funkcijos papildomos naujomis. Kuriantis laisvosios rinkos ekonomikai, atsiranda poreikis kurti naujas švietimo institucijas, naujai pažvelgti į suaugusiųjų švietimo turinį.

Lietuvos suaugusiųjų švietimo turinį, jo pobūdį lemia bendrieji ugdymo bei specialieji dalykų tikslai. Turinį sąlygoja: a) besimokančiojo poreikiai; b) mokymosi pobūdis; c) reikalavimai žinioms; d) visuomenės poreikiai².

Išskirtini trys turinio lygiai: globalinis, individualusis ir praktinis. Globalinis turinys – esminių vertybių ir galimybių įgyvendinimas. Esminės vertybės, apimančios visą suaugusiųjų švietimo programą, yra humaniškumas,

demokratiškumas, tolerantiškumas, ekonominė ir socialinė pažanga. Esminės galimybės, kurios turėtų padėti visam suaugusiųjų švietimui, – tai mokymas mokytis.

Mokymo programų individualusis turinys pateikia kritinę informaciją apie esamą istorinę ir kultūrinę tikrovę, kurioje žmogus gyvena, kad savo kūrybine veikla jis galėtų tobulinti tą aplinką.

Praktinis suaugusiųjų švietimo turinys paremtas suaugusiojo gebėjimu dalyvauti ekonominėse, socialinėse ir politinėse institucijose, kurios sprendžia įvairiausias problemas: persikvalifikavimo, tobulinimosi, asmens teisių, pagyvenusių žmonių poreikių, sveikos gyvensenos, laisvalaikio praleidimo ir daugelį kitų.

Užsienio šalių suaugusiųjų švietimo turinio analizė išryškino labai didelę temų įvairovę. Vakaruose svarstoma nemaža suaugusiųjų švietimo turinio klausimų: intelektualinių disciplinų vieta suaugusiųjų švietimo procese, visuomenės poreikiai ir profesinis švietimas; ekonominis ir socialinis suaugusiųjų švietimo turinys, kooperaciniai arba visuomeniniai centrai; mokslo, meno, poilsio ir sporto vieta suaugusiųjų švietimo programoje. Akcentuojamas vietinis, nacionalinis ir pasaulinis, civilinis ir socialinis piliečių švietimas.

Išsivysčiusiose šalyse suaugusiųjų švietimas ieško ryšių tarp specialistų ir nespecialistų, tarp įvairių grupių, klasių ir kartų. Atkreipiamas dėmesys į poreikį gerbti senų žmonių norus. Į suaugusiųjų švietimo procesą taip pat įtraukiami migrantai, bedarbiai, pabėgėliai. Vakaruose suaugusiųjų švietimo modelis apibrėžiamas kaip teisių gynimo švietimas iš vienos pusės, ir dvasinio bei materialinio vystymosi švietimas iš kitos.

Tokio pobūdžio suaugusiųjų turinio problemas pradedame spręsti ir mes. Numatomos kurti mokyklos (centrai) bedarbiams, imigrantams, užsieniečiams, kur ugdymo turinys bus siejamas su valstybine kalba, etnokultūrinėmis, technologinėmis, ekologinėmis disciplinomis, orientuojančiomis į visuotines, bendražmogiškąsias ir kultūrinės vertybes.

Dabar pradeda kurtis suaugusiųjų ugdymo institucijos, kurios sudaro sąlygas asmenims, jau turintiems bendrąjį, profesinį, aukštesnįjį arba aukštąjį išsilavinimą, papildyti žinias, tobulintis, pakeisti turimą kvalifikaciją arba įgyti naują profesiją. Lankstus perėjimas iš vienos struktūros į kitą.

Švietimo reformoje numatoma, kad suaugusiųjų bendrojo lavinimo mokykloje galima mokytis įvairiomis formomis: mokytis tik atskirus dalykus, visus dalykus arba laikyti egzaminus eksternu. Norintys galės pasiruošti mokymuisi gimnazijoje.

Problematiškas klausimas – pedagogai suaugusiųjų ugdymosi institucijoms. Šiandien tie patys mokytojai ugdo vaikus ir suaugusius, neatsižvelgdami į mokymo metodų ir psichologinius skirtumus. Lietuvos švietimo

1 International Conference on Adult Education. Final report. Paris, 1985. (ED) MD (81).

2 Lietuvos švietimo koncepcija (projektas). V., 1992. P. 15.

konceptijoje¹ numatyta, kad švietimo sistemai gali būti specializuotai ren-
giami pedagogai suaugusiųjų švietimo sistemai.

Norėdami išsamiau sužinoti apie suaugusio žmogaus tam tikro turinio
įsisavinimo galimybes, mokymosi motyvaciją, detaliau paanalizuosime su-
augusiųjų švietimo teorijas.

Suaugusiųjų švietimo teorijos

Pedagogikos terminas kildinamas iš graikų kalbos, pažodžiui išvertus
reiškia „vesti vaiką“. Pedagogikos mokslas tiria jaunosios kartos aukėjimo
teoriją ir praktiką, visus vaiko ugdymo proceso aspektus.

Andragogika² – taip pat iš graikų kalbos kilęs žodis, kurio reikšmė –
„vesti žmogų“. Andragogikos mokslas analizuoja suaugusiųjų mokymosi
procesą – teoriją ir praktiką. Ji traktuojama taip pat kaip išsami suaugusių-
jų švietimo teorija³, kuri susideda iš atskirų (andragoginių) ciklų: a) švieti-
mo poreikių identifikavimo ir analizės; b) programos turinio
identifikavimo ir pasirinkimo, kad būtų galima pasiekti tikslus; c) progra-
mos kūrimo ir organizavimo ir d) programos proceso ir rezultatų įvertini-
mo.

M.Knowles⁴ sukūrė andragogikos technologiją, susidedančią iš penkių
dalių: a) gero mokymosi klimato (aplinkos) sukūrimo, tiek fizinio, tiek so-
cialinio; b) poreikių diagnozės; c) vadovavimosi mokymosi patyrimu; d)
proceso planavimo; e) mokymosi įvertinimo, o ypač savęs vertinimo.

Suaugusiųjų švietimas glaudžiai susipynęs su motyvacijos, suvokimo ir
mokymo teorijomis. Be to, jis siejasi su tokiais faktoriais kaip fizinė sveika-
ta, protinė būseną, socialinė padėtis, formalusis išsilavinimas, asmens užsi-
ėmimo sritis, patyrimas, intelektinės ir mokymosi galimybės. Mokymosi
galimybės palankesnės tiems, kurie dirba aktyvų protinį darbą. O tų, kurie
dirba fizinį darbą, protas pamažu silpnėja. Svarbus ir asmeniškumo fakto-
rius. Reikėtų sudaryti žmogui sąlygas išvengti beviltiškumo ir bejėgiškumo,
naujo mokymosi baimės.

Suaugusiųjų švietimo tyrinėtojai ir praktikai nustatė tris suaugusiojo
gyvenimo periodus: jaunesnįjį (18 – 30 metų), vidutinįjį (30 – 55 metai) ir

vyresnįjį (55 ir daugiau metų) amžių. Buvo įvairių pasiūlymų kaip panau-
doti šią klasifikaciją plėtojant švietimą. Vyresnieji turi patirties ir yra įsigi-
ję tam tikrų specialybių. Jiems reikia socialinių garantijų, priklausomumo,
saugumo jausmo ir savirealizacijos. Iš esmės jie trokšta nuosirdaus sociali-
nio vaidmens.

Kaip įrodė A.Knox'o¹ tyrimai, protas pasiekia savo viršūnę 60-ties
metų amžiuje ir po truputį silpnėja iki 80-ties metų amžiaus. Jis gali pablo-
gėti dėl ligų, dėl protinio ir fizinio pasyvumo. A.Knox mano, kad švietimo
programos, kurios galėtų skatinti naują aktyvumą, senimui reikalingesnės
negu jaunesniems suaugusiems. Suaugusiųjų galimybėms mokytis nėra
ribų, tačiau jie gali labai išlavėti toje srityje, kurią labiau mėgsta. Suaugu-
siems patinka, kai jų mokymasis susijęs su emocijomis ir patirtimi. Jie
ieško gilesnio mokymosi supratimo iš to, ko jie mokosi.

Dėmesį patraukia suaugusiųjų švietimo tipologijos teorijos. E.Simp-
son² galimas suaugusiųjų mokymo ir mokymosi teorijas suskirstė į tris ka-
tegorijas: a) besiremiančias suaugusiųjų savybėmis; b) besiremiančias
suaugusiųjų gyvenimo situacijomis; c) besiremiančias suaugusiųjų sąmonės
pokyčiais.

Iš suaugusiųjų gyvenimo situacijos teorijų paminėtinos dvi: H.McClus-
ky'o „gyvenimo ribos“ teorija³ ir A.B.Knox'o „patyrimo teorija“⁴. „Gyveni-
mo ribos“ teorija suaugusiųjų švietimą konceptualizuoja pagal suaugusiųjų
gyvenimo situacijas. Suaugusiųjų energijos lygiai yra skirtingi. Ši energija
pasiskirsčiusi tarp „poreikio įsigyti žinių“ ir „poreikio dalyvauti gyvenimo
situacijose“. Vidinės jėgos riba įgalinanti suaugusįjį ieškoti švietimosi vie-
noje situacijoje, bet ne kitoje.

Čia paminėta tik keletas suaugusiųjų švietimo teorijų. Mokytojai, dir-
bantys su suaugusiais, turėtų būti išsianalizavę suaugusio žmogaus peischo-
logiją, mokymosi motyvaciją. Tai padėtų jiems darbą su suaugusiais
organizuoti taip, kad tarpasmeniniai santykiai būtų grindžiami pagarba
kiekvieno asmens unikalumui ir individualumui, tolerancija, siekimu bend-
rauti, bendradarbiauti ir susitarti. Patys suaugę mokiniai tarpusavio supra-
timo atmosferoje greičiau perims ir kūrybiškai plėtos šiuolaikinės Europos
bei pasaulio žinių ir kultūros pagrindus bei profesinę patirtį.

1 Ten pat. P. 29.

2 D o r s c h F. Psychologisches Wörterbuch. Bern – Stuttgart – Toronto, 1987. P. 33.

3 M e z i n o w J.A. Critical theory of adult learning and education. Adult education,
Washington, 1986. Vol. 32. N. 1. P. 3 – 24

4 K n o w l e s M. The modern practice of adult education: andragog versus
pedagogy. New York, 1970.

1 K n o x A.B. Adult development and learning. San Francisco, 1977.

2 S i m p s o n E. Adult learning. Prague, 1986.

3 M c C l u s k y N.Y. Education for the aging: the scope of the field perspectives for
the future // Grabowski S.M., Mason W.D., eds. Learning for the aging. Washington,
1974. P. 324 – 355.

4 K n o x A.B. Adult development and learning. San Francisco, 1977.

Lietuvos suaugusiųjų švietimo vystymosi kryptys ir funkcionavimo principai

Rytų Europos šalių socialinio, ekonominio ir kultūrinio gyvenimo analizė liudija, kad dabar vykstančiose reformose pagrindimai vyksta „iš viršaus“. Piliiečių iniciatyvos nepagrįstos nei socialinio, nei ekonominio, nei kultūrinio darbo patirtimi. Iniciatyvą bandoma skatinti per įstatymus, norminius aktus. Išsivysčiusiose šalyse reformos vyksta „iš apačios“.

Suaugusiųjų švietimo problemomis Lietuvoje pradėta išsamiau domėtis paždaug prieš metus. Kultūros ir švietimo ministerijoje, Pedagogikos institute įkurta po vieną struktūrinį padalinį suaugusiųjų švietimo klausimams analizuoti ir spręsti (Skandinavijos šalyse suaugusiųjų švietimo sistemoje dirba tiek pat žmonių, kiek ir bendrojo lavinimo švietimo sistemoje).

Sukurta Lietuvos suaugusiųjų švietimo asociacija.

Suaugusiųjų švietimas Lietuvoje šiuo metu vystosi dviem pagrindinėmis kryptimis. Pirmoji kryptis (iš „viršaus“) – užsienio šalių, tradiciškai analizės pagrindu pradedami kurti įstatymai, norminiai aktai, rekomendacijos, kurių pagrindu suaugusiųjų švietimas galėtų sėkmingai plėtotis. Mąstoma apie švietimą, kuris reikalingas valstybės remtinoms socialinėms žmonių grupėms (invalidams, imigrantams, privalomosios karo tarnybos ir nuteistiems piliiečiams). Pradedamos kurti darbo rinkos poreikius atitinkančios švietimo institucijos, kurios rūpinasi bedarbių ir dirbančiųjų mokymu, persikvalifikavimu, tobulinimusi.

Kita kryptis (iš „apačios“) – piliiečių iniciatyva, kuri jautriai reaguoja į kasdieninius poreikius. Pradedama burtis piliiečių judėjimas (pvz., kultūrinė, teisinė pagalba kaimui), kuriasi pasaulietinės ir religinės privačios suaugusiųjų mokyklos (pvz., Kėdainiuose sekmadieninė katalikų mokykla suaugusiems), organizuojami trumpalaikiai kursai (pvz., užsienio kalbų mokymuisi ir pan.).

Lietuvos suaugusiųjų švietimas turėtų būti svarbi švietimo sistemos dalis su daugybe įėjimo ir išėjimo iš vienos struktūros į kitą tašką. Toks švietimas galėtų aprėpti daugelį skirtingų mokymo ir auklėjimo sričių ir paversti visuomenę tarsi mokykla be sienų. Suaugusiųjų švietimo sistemos kūrimo procesas turi būti paremtas šiais pagrindiniais principais: demokratiškumu, universalumu ir modernumu.

Demokratiškumas – tai pamatinis suaugusiųjų švietimo principas. Jis skelbia teisę visiems žmonėms mokytis visą gyvenimą, neatsižvelgiant į

rasę, lytį, tikėjimą, socialinį ir išsilavinimo lygį. Mokymasis turįs būti paremtas laisva iniciatyva, savanoriškumu.

Universalumo principas tenkina suaugusio žmogaus poreikių ir vertybių įvairovę. Tai laisvas mokymosi turinio ir formos pasirinkimas. Šis principas individui duoda galimybę visapusiškai tenkinti savo poreikius: tiek mokymosi sąlygų, tiek geografiniu, tiek laiko aspektais. Suaugusiųjų švietimas turįs patenkinti visus tris individualius suaugusiojo poreikius: intelektualinį, socialinį ir estetinį.

Modernumo principas iškelia naujas idėjas ir greitina socialinės transformacijos procesus. Pasaulinė technologinė pažanga diktuoja naujas sąlygas suaugusiųjų švietimo metodologijai ir technologijai. Remiantis pasaulyje pasiteisinusiomis suaugusiųjų švietimo teorijomis, mokymo turiniu ir formomis, kuriamos naujos mokymo programos, modeliuojama jo struktūra, kartu prognozuojama būsimos problemos ir jų sprendimo būdai.

Suaugusiųjų švietimo sistema kuriama remiantis tarpukario Lietuvos tradicija ir užsienio šalių patirtimi. Lietuvos suaugusiųjų švietimo sistema, modeliuojama pagal demokratiškumo, universalumo ir modernumo principus, atspindės organizacinių formų ir institucijų įvairovę: nuo tarptautinių iki vietinių, nuo valstybės kontroliuojamų iki savanoriškų, nuo akademių iki orientuotų į konkrečių veiklą. Šis švietimas apims persikvalifikavimą, profesinio meistriškumo tobulinimąsi ir savišvietą. Apie kiekvieną šią sritį kuriasi atitinkamos organizacinės struktūros.

Lietuvos suaugusiųjų švietimo mokymo programų turinys turėtų būti įgyvendinamas globaliniu, individualiuoju ir praktiniu lygiu.

Neturėtų būti užmiršti pagyvenę žmonės ir jų poreikiai.

Respublikos suaugusiųjų švietimo teorinio ir technologinio modelio kūrimas bei įgyvendinimas šiandien yra gana sudėtinga problema, nes nesusiformavusios kai kurios sociokultūrinės infrastruktūros, tik pradeda kurtis laisvosios rinkos santykiai. Sunku prognozuoti, kokių sričių specialistų reikės ateityje.

Suaugusiųjų švietimo struktūroje atsispindės žmogaus užimtumo ir persikvalifikavimo galimybės, susijusios su darbo rinkos poreikiais. Ieškoma būdų, kaip patenkinti įvairaus amžiaus suaugusiųjų žmonių dvasines reikmes, mąstoma, kokias turimas institucijas derėtų panaudoti šiam darbui, reikėtų kurti iš naujo. Kuriamą tokią suaugusiųjų švietimo sistemos struktūrą, kur būtų didelė pasirinkimo ir galimybių laisvė.

Suaugusiųjų švietimas, kaip integrali kultūros dalis, prisidės prie asmenybės kūrybinės savirealizacijos, etninių ir bendražmogiškų vertybių plėtotės. Mokymasis iš vienas kito patirties perauga į kolektyvinę išmintį, kuri per visuomenę ir kultūrą perduodama generacijoms.

1. Lietuvos švietimo koncepcija (projektas). V., 1992.
2. Švietimo ministro įsakymai. 1925 m. Mokslų Akademijos bibliotekos rankraščių skyrius. F. 72. B. 1. L. 306.
3. Jaunimo reikalai // Mokykla ir gyvenimas. 1921. Nr. 4. P. 15 – 16.
4. Pirmasis Lietuvos mokytojų kongresas // Mokykla ir gyvenimas. 1921. Nr. 5. P. 4.
5. R u z g a s V. Suaugusiųjų švietimas ir savišvieti Lietuvoje seniau ir dabar. V., 1969.
6. Mokyklų tipų koncepcijų projektai // Tautinė mokykla. K., 1989. Nr. 1.
7. B h o l a H.S. World trends and issues in adult education. Paris, UNESCO, 1988. P. 177.
8. D o r s c h F. Psychologisches Wörterbuch. Bern- Bern-Stuttgart-Toronto, 1987. P. 33.
9. International Conference on Adult Education. Final report. Paris, 1985.
10. International CONFERENCE on Adult Education, 1972. Final report. Paris, UNESCO, 1972 (ED/MD/25).
11. K n o l l J.H. Motivation for adult education. Bonn, 1985.
12. K n o x A.B. Adult development and learning. San Francisco, 1977.
13. K n o w l e s M. The modern practice of adult education: andragogy versus pedagogy. New York, 1970.
14. M e z i r o w J.A. Critical theory of adult learning and education. Adult education (Washington, DC), 1981. P. 3 – 24.
15. S i m p s o n E. Adult learning. Praga, 1986.
16. The international encyclopedia of education. Oxford-Pergamen-Berlin, 1985. Vol. 1. P. 266 – 267.
17. The new Encyclopedia Britanica in (30 Volumes) Macropedia Volume I. N.Y., 1980. P. 97 – 98.
18. Different theories and practices of development. Paris, 1985. P. 25.

© Trečiokienė E., 1993

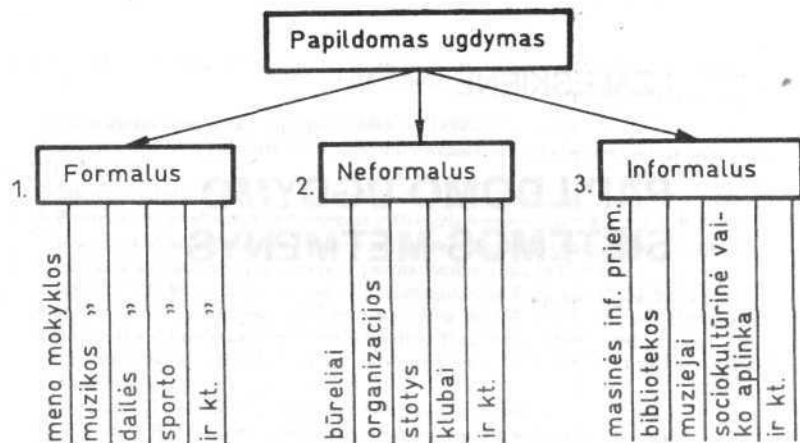
PAPILDOMO UGDYMO SISTEMOS METMENYS

Kuriant permanentinio (nuolatinio, nenutrūkstamo) švietimo sistemą Lietuvoje, dėmesys krypta ir į papildomo ugdymo institucijų kūrimo, jų funkcionavimo teisinius, socialinius, ekonominius aspektus. Paprastai papildomas ugdymas apibrėžiamas kaip permanentinio ugdymo dalis, skirta vaikų ir suaugusiųjų intelektualinių, techninių, meninių, socialinių ir kt. gebėjimų ugdymui. Todėl būtina paryškinti aukščiau minėtų institucijų veiklos prasmingumą ir reikšmingumą tiek individui, tiek visai visuomenei, apibrėžti papildomo ugdymo psichologines, pedagogines prielaidas.

Šiame straipsnyje pamėginta apibūdinti pačiais bendriausiais bruožais moksleivių papildomo ugdymo kai kurie aspektai.

Akivaizdu, kad mokykla negali viena išspręsti tų uždavinių, kurie jai keliami bendrojo lavinimo mokyklų koncepcijoje, būtent: laiduoti kuo visapusiškesnę fizinių, psichinių ir dvasinių jėgų plėtotę, sudaryti sąlygas atsiskleisti vaiko individualybei, paskatinti per saviauklą tobulėti, ugdyti savo asmenybę, įsipareigojusią gimtajai kultūrai ir bendražmogiškoms vertybėms. Asmenybė šioje koncepcijoje apibūdinama kaip „organiška darna tarp harmoningai išplėtotų individo fizinių jėgų, psichinių galių (valios, jausmų, intelekto) bei sociokultūrinių vertybių (dorinių, pažintinių, estetinių ir kt.)“ (1,6). Todėl vaikas, mokydamasis bendrojo lavinimo vidurinėje mokykloje, turi turėti galimybę papildomai plėtoti savo gabumus ir tenkinti interesus ar saviraiškos poreikį. Čia ir skleidžiasi papildomojo ugdymo sistemos prasmingumas.

Samprata. Literatūroje papildomas ugdymas yra apibūdinamas trimis pagrindinėmis sąvokomis: formalus, neformalus ir informalus. Tačiau įvairūs autoriai skirtingai jas interpretuoja. Šiame darbe stengtasi išvengti dogmatizuoto sąvokų aiškinimo. Pasitenkinta tuo, kad minėtos ugdymo sritys apibrėžiamos pagal tai, kokio pobūdžio veiksniai daro didžiausią poveikį dalyvaujančiam vienoje ar kitoje veikloje. Schematiškai moksleivių papildomo ugdymo sistemą galima pavaizduoti taip:



Čia iš karto reikia pastebėti, kad šis institucijų suskirstymas yra labai sąlyginis. Pavyzdžiui, bibliotekos, muziejai gali būti priskiriami ir neformaliosioms, ir informaliosioms papildomo ugdymo institucijoms (priklausomai nuo to, koks vaidmuo joms skiriamas kiekvienu konkrečiu atveju).

Pateiktą schemą galima išskleisti, trumpai apibūdinant kiekvienos iš papildomo ugdymo sudėtinių dalių esminius momentus.

1. F o r m a l u s ugdymas pasižymi tuo, kad jo poveikis asmenybei yra tikslingas ir prognozuojamas. Formaliojo ugdymo institucijos (meno, muzikos, dailės, sporto ir kt. mokyklos) dirba pagal tam tikras standartizuotas programas. Šio tipo institucijose veikla iš anksto gerai organizuota, struktūrizuota; skirta tam tikrai identifikuotai grupei, siekiančiai panašių tikslų. Formalus ugdymas yra valstybės lygiu koordinuojamas, o įstaigos užtikrina tam tikrą valstybinį standartą jas baigusiesiems.

2. N e f o r m a l u s ugdymas taip pat pasižymi tikslingu poveikiu. Tačiau šis poveikis nėra griežtai apibrėžiamas ir prognozuojamas. Veikiau yra intuityviai jaučiamas tam tikros veikimo nuostatos, sklindančios tarsi iš veiklos vidaus. Neformalių susivienijimų (būrelių, organizacijų, stočių, klubų ir kt.) veikla turi nemažą psichologinio pobūdžio privalumų. Tokioje veikloje nėra vaikams dažnai primestų, juos gniuždančių horizontaliųjų, vertikalųjų ryšių (būtino suskirstymo į klases pagal amžių, neegzistuoja arba neteikiama reikšmės hierarchinei priklausomybei). Visiems veiklos dalyviams keliami vienodi reikalavimai. Veikla grindžiama konstruktyviu ir kūrybišku bendradarbiavimu.

3. I n f o r m a l u s ugdymas yra ypatingas ta prasme, kad jis veikia asmenybę, neturėdamas išankstinio tikslingumo elementų. Vaikas net nejaučia, kaip jis yra veikiamas mikro ir makro aplinkos. Ypač didelį tokio pobūdžio poveikį daro masinės informacijos priemonės, bibliotekų, muzie-

jų, parodų lankymas, komunikaciniai ryšiai su bendraamžiais, visa sociokultūrinė vaiko aplinka.

Iš trumpų papildomo ugdymo sudėtinių dalių apibūdinimo nesunku daryti išvadą, kad papildomo ugdymo sistema sudaro puikias galimybes maksimaliai integruoti visų ugdymo veiksnių poveikį asmenybei. Nes čia kaip niekur kitur galima sumaniai derinti specialias, nespecialias ir atsitiktines poveikio priemones. Kadangi papildomo ugdymo skirstymas yra gana sąlygiškas, tai aiškių ribų tarp formaliojo ir neformaliojo ugdymo nėra. Dar daugiau, dažnai formalus ugdymas turi neformaliojo elementų ir atvirkščiai. Be to, daromas abipusis poveikis: neformalus ugdymas dažnai pratešia, papildo formalųjį: įgytos žinios, įgūdžiai pasitarnauja produktyviam dalyvavimui formaliojoje veikloje. Kita vertus, formali veikla, pažadinusi kūrybines vaiko jėgas, padeda jam aktyviau, noriau dalyvauti ir neformaliojoje veikloje. Vadinasi, šių ugdymo dalių išskyrimas turi prasmę tik tam tikrame kontekste, priskyrus joms tam tikras funkcijas. Taigi, papildomas ugdymas turi kontekstualų ir funkcinį pobūdį.

Organizuojant ir įgyvendinant papildomo ugdymo sistemą, be jokios abejonės, didžiausias dėmesys turėtų būti skiriamas neformaliajam ugdymui, kurio ugdomosios galimybės yra labai didelės. Bene viena iš svarbiausių jo funkcijų yra vaiko socializacija, t.y. jo įaugimas į konkrečią sociokultūrinę terpę. Socializacija apibūdinama taip: a) tam tikrų socialinių vaidmenų pažinimas, šių vaidmenų atlikimas; b) visuomeninių vertybių ir elgesio normų įsisavinimas ir interiorizavimas.

Per socializaciją vaikas mokosi veikti kaip visuomenės narys, mokosi gyventi su kitais. Šis procesas yra lydimas individo kontaktų su socialine mikro ir makro aplinka. Tyrimais nustatyta (Evans D.R., 1981), kad didžiąją dalį mokėjimų ir įgūdžių individas įgyja ir akumuliuoja per nestruktūrizuotą aplinką. Šitai pasakytina ir apie kultūrinių vertybių, bendrųjų nuostatų, elgesio modelių įsisavinimą per neformalias institucijas (šeimą, įvairias asociacijas, socialinio bendradarbiavimo procesą, masines komunikacijos ir informacijos priemones, muziejus). Neformalus ugdymas tampa tarsi instrumentu siekti sąmoningai užsibrėžtų tikslų.

Veiklos organizavimo principai. Bet kuri papildomo ugdymo institucijų yra reikšminga ir reikalinga tiek, kiek yra prasminga pačiam mokiniui ir tik jo paties laisvai pasirinkta, t.y. jis aktyviai ir savanoriškai šioje veikloje dalyvauja. Vadinasi, pozityvaus ugdomojo poveikio galima tikėtis tik tuo atveju, jei ši veikla bus organizuota, remiantis aktyvumo ir labilumo principais.

Aktyvumo principas papildomojo ugdymo institucijų veikloje realizuojamas tarsi iš dviejų pusių: a) pats vaikas aktyviai renkasi sau normą užsiėmimą, pasirinkęs aktyviai jame dalyvauja;

b) jeigu mokinys yra apsisprendęs dalyvauti tam tikroje veikloje, vadinasi, mikrosocialinė aplinka irgi aktyviai veiks jį. Tas veikimas gali pasireikšti per bendradarbiavimo santykius su kitais šios veiklos dalyviais: bendraamžiais, vyresniaisiais, suaugusiais. Be to, vaiką veikia ir visa sociokultūrinė aplinka, mūsų anksčiau apibūdinta kaip informalaus ugdymo veiksnys.

L a b i l u m o p r i n c i p a s reiškia, jog papildoma veikla turi būti orientuota taip, kad kiekvienas vaikas, dėl vienu ar kitų priežasčių, panorėjęs keisti veiklos pobūdį arba visai jos atsisakyti gali laisvai, netrukdomas tai padaryti. Tuo pat metu neturėtų būti kliūčių vaikui įsijungti į kitą veiklą įpusėjus ar net baigiantis mokslo metams. Šie principai iš esmės užtikrina bet kokių prievartinių elementų eliminavimą iš papildomo ugdymo sistemos. Dėl to yra sudaromos didelės galimybės laisvam pozityvių vertybių išgyvenimui ir jų priėmimui, neformaliems bendravimo įgūdžiams ugdyti.

Veiklos kryptys. Kaip jau anksčiau minėta, papildomo ugdymo sistema yra kontekstualaus pobūdžio. Tai reiškia, kad šių institucijų veiklos kryptys ir konkretus turinys bei organizavimo formos turi būti sudaromos, atsižvelgiant į sociokultūrinius, ekonominius, psichopedagoginius tam tikros vietovės poreikius ir galimybes. Kitaip tariant, aptariamoji veikla gali būti nusakoma vietos, laiko, interesų, esančių galimybių ir kt. kriterijais. Ryškiausiai išsiskiria šios veiklos kryptys (skliausteliuose žymimos formos, kuriomis realizuojamas veiklos turinys):

P a ž i n t i n ė - t e c h n i n ė, ugdanči mokinių intelektualinius gebėjimus, realizuojanti pažinimo, kūrybiškumo poreikį (įvairūs dalykiniai būreliai, fakultatyvai, olimpiados, techninės stotys, radioklubai ir kt.).

E k o l o g i n ė - t i r i a m o j i, padedanti ugdyti dorinį santykį su gamta (žaliųjų judėjimas, gamtininkų stotys ir būreliai, gamtos muziejai, turistinės stotys, kraštotyrinės ekspedicijos ir kt.).

K u l t ū r i n ė - š v i e č i a m o j i, sudaranti sąlygas atsiskleisti ir ugdyti meniniams vaikų gebėjimams, puoselėjanti etninę kultūrą (muziejai, bibliotekos, kultūros klubai, meno saviveiklos kolektyvai, chorai, etnografinė veikla ir kt.).

S p o r t i n ė, plėtojanti fizinės moksleivio galias (sporto būreliai, sekcijos, klubai, turnyrai, olimpiados ir kt.).

S o c i a l i n ė - g l o b a l i n ė, skatinanti kuo ankstyvesnę vaiko socializaciją (silpnesniųjų, mažesniųjų globa, pagalba to reikalingiems asmenims, labdara ir kt.).

Visų čia išvardintų ir neišvardintų krypčių veikla pasižymi:

- a) pažintine orientacija (veikla tarnauja kuriam nors šviečiamajam tikslui);
- b) galimybių vienove (nuo ankstyvo amžiaus sudaromos galimybės dalyvauti bet kurioje iš šių veiklos krypčių, nepriklausomai nuo socialinės kilmės ir gyvenamosios vietos);

c) socialine integracija (vaikas nuolat kontaktuoja su kitais visuomenės nariais);

d) tam tikru laipsniškumu (dalyvavimo veikloje loginis nuoseklumas, atitinkantis amžių ir įgytus įgūdžius).

Daugelio šalių praktinė patirtis organizuojant papildomą neformaliąją veiklą rodo, kad geriausiai tam tinka kuriami lokaliniai kultūros židiniai, kurių centru galėtų tapti mokykla. Tokiame centre nesunku sutelkti mokslinį, meninį potencialą, kuris galėtų savo patyrimą perteikti specialiai organizuotos veiklos dalyviams. Šie židiniai nesunkiai galėtų apjungti daugelį iš anksčiau išvardytų veiklos krypčių bei formų. Besiugdantįjam būtų puikios galimybės stebėti ir analizuoti vykstančių procesų esmę, savarankiškai pasipildyti trūkstamas žinias, ugdytis valią. Kultūros židinyje organizuota veikla būtų prasminga dar ir dėl to, kad čia veikia daugybė veiksmų, neturinčių specialių ugdymo intencijų. Tai besiklostantys vertybiniai santykiai ir pats viešas kultūrinis gyvenimas, sąlygojamas daugelio aplinkybių: sociokultūrinės situacijos, ekonominio ir politinio gyvenimo realijų, bendro kultūros konteksto.

Taigi šie centrai galėtų tapti kultūros skleidimo lokaliniais židiniais.

D a l y v i a i. Papildomo ugdymo neformalioje veikloje galėtų dalyvauti: a) aplinkui esančių mokyklų mokiniai; b) dėl vienu ar kitų priežasčių palikę mokyklą, jų nebaigę, bet gyvenantys šalia mokiniai; c) nesimokantys, bet norintys įgyti vienos ar kitos srities žinių jaunuoliai ir suaugusieji; d) išsilavinę jaunuoliai, kuriems tokia veikla galėtų tapti permanentinio švietimo dalimi. Žodžiu, galėtų dalyvauti visi, kas domisi socialinėmis-kultūrinėmis gyvenimo permainomis, besikeičiančiomis mokslo-technikos naujovėmis, jų praktiniu pritaikymu. Pagaliau tokiame židinyje žmonės paprastai galėtų leisti savo laisvalaikį, savaitgalius.

U g d o m a s i s p o t e n c i a l a s i r b a z ė. Pagrindinį personalą kultūros židiniuose gali sudaryti pedagogai, dirbantys gretimose mokyklose, neetatiniai pedagogai, tėvai entuziastai (nors ir neturintys pedagoginio išsilavinimo), kitų sričių specialistai (inžinieriai, ekonomistai, menininkai, kultūrinio darbo organizatoriai, sportininkai, gamtininkai ir kt.). Paprastai nereikia kokių nors specialių patalpų, įrengimų užsiėmimams praversti. Puikiausiai galima pritaikyti egzistuojančią bazę: mokyklų, klubų patalpas, sporto aikštynus, įrengimus (žinoma, laisvu nuo pamokų ir formalių užsiėmimų laiku).

A d m i n i s t r a c i n ė p r i k l a u s o m y b ė i r f i n a n s a v i m a s. Papildomo ugdymo institucijos gali būti valstybinės ir nevalstybinės. Valstybinės yra pavaldžios Kultūros ir švietimo ministerijai ir aukštesniosios pakopos savivaldybėms, o nevalstybinės – jų steigėjams. Valstybinių institucijų finansavimo šaltiniai yra savivaldybių ir Lietuvos Respublikos valsty-

bės biudžetai. Valstybinis finansavimas užtikrina normalias šių įstaigų veiklos sąlygas. Nevalstybines institucijas išlaiko steigėjai. Galimas ir mišrus finansavimas. Dabar (o ateityje juo labiau) ypač skatintinas papildomo ugdymo institucijų privatus steigimas.

Veiklos koordinacija. Kitų šalių patyrimas (Furter P., 1984) rodo, kad būtina tam tikra koordinacija tarp įvairių papildomo ugdymo institucijų. Ją siūloma realizuoti per:

– **vertikalias** struktūras (administracines ir hierarchines), kurios užtikrina naudingą tarpusavio ryšį tarp valstybinio lygio pastangų ir lokalinio lygio iniciatyvos;

– **horizontalias** struktūras (įvairias valstybines ir privačias institucijas, sociokultūrinės ir sociaekonominės sąlygas);

– **institucijų tinklą** (ugdymo metodines ir pagalbines tarnybas. Jos turi būti prieinamos visiems ugdytojams ir ugdytiniams).

Šiame straipsnyje aptarta tik keletas papildomo ugdymo sistemos aspektų. Juos būtina konkretinti, tikslinti, analizuoti, eksperimentuoti. Būtina kurti ir plėsti minėtų institucijų tinklą, rengti ugdomasias programas atskiroms veiklos kryptims, rengti pedagogus, norinčius ir gebančius dirbti neformalų ugdymo darbą.

Literatūra

1. Ugdymo turinio koncepcijų projektai // Tautinė mokykla. I – II. K., 1990.
2. Beyond Limits. Development of the School as a Local Cultural Centre in Denmark, 1991.
3. Evans D.K. The Planning of Non-formal Education. Paris, 1981.
4. Furter P. The Articulation of School Education and Out-of-School Training. Paris, 1984.

© Zaleskienė I., 1993

III.

UGDYMO TURINYS REFORMUOTOJE MOKYKLOJE

UGDYMO TURINIO PROGRAMŲ PERTVARKA

Ugdymo turinio reforma – viena svarbiausių švietimo pertvarkos grandžių. Ugdymo turinys, t.y. KO, KAIP ir KODĖL mokom, yra viso ugdymo proceso šerdis, įforminta mokymo programose ir planuose.

Mokymo programų sudarymas – sudėtingas ir ilgas, nenutrūkstantis procesas, nes ugdymo turinys keičiasi, atsižvelgiant į gyvenimo, laikmečio, konkrečios sociokultūrinės situacijos keliamus reikalavimus. Ugdymo turinio kūrimą užbaigia vadovėliai, kurių gali būti (ir turi būti!) ne po vieną, o po kelis, iš kurių mokytojas turi teisę rinktis geriausius ir sau labiau patinkančius.

Ugdymo turinio petvarka prasidėjo, paskelbus Mokyklos koncepciją, iškėlus klausimus KO ir KAIP mokoma mokykloje. Dar svarbesnis klausimas, KODĖL mokoma vieno ar kito dalyko, KUO atskiros disciplinos yra svarbios, reikšmingos žmogui, KAIP jos turėtų derėti tarpusavyje. Reikėjo atsakyti į pagrindinį klausimą: kokia yra vienos ar kitos disciplinos REIKŠMĖ žmogui. Permaščius turimą patyrimą, pastudijavus kitų kraštų pasiekimus, įsisąmoninus bendrąsias mokyklos reformos idėjas, buvo kuriamos mokymo dalykų koncepcijos – programų sudarymo pagrindas.

Ugdymo turinio PROGRAMOS – tai mokymo tikslų, uždavinių, turinio, siekiamų rezultatų ir mokymo principų visuma; tai veikimo planas, nužymintis gaires, orientyrus, kurie padeda siekti norimo tikslo.

Ugdymo turinio programas sąlygoja:

- 1) besimokančiojo poreikiai;
- 2) mokymosi veiklos pobūdis;
- 3) reikalavimai žinioms;
- 4) visuomenės poreikiai.

1. Kiekvienas vaikas turi turėti galimybę besimokydamas kuo visapusiškiau atskleisti savo individualybę ir ją plėtoti. Per savirealizaciją ir saviug-

dą kurti savąją asmenybę, įsipareigojusią sau, kitiems žmonėms, savajai bendruomenei, tautai ir valstybei.

2. Mokymosi veikla turi būti ne slopinanti, gniuždanti, o skatinanti džiaugtis mokymusi, pažinimu, leidžianti patirti sėkmę, ugdanti norą save išreikšti ir save tobulinti.

Mokymosi veikla yra individualizuota: mokomasi skirtingu tempu, skirtingu ritmu, skirtingais būdais, pasiekiami ir skirtingi rezultatai.

3. Informacijos gausa, jos greitas keitimasis, galimybė netrukdomai plisti, jos prieštaringumas ir nevienareikšmiškumas kelia nuolatinį klausimą: kokios žinios yra pagrindinės ir esminės, jų būtinai reikia išmokti, kokius gebėjimus ar įgūdžius įgyti?

4. Visuomenė kelia reikalavimus švietimui, susijusius su jos kultūriniais, socialiniais, politiniais, ekonominiais poreikiais. Demokratinei visuomenei ypač svarbu kiekvieno asmens kūrybiškumas ir iniciatyvumas, laisvė, savarankiškas apsisprendimas ir atsakomybė, įsipareigojimas kitiems žmonėms, visuomenei. Mokykla turi išugdyti tokius žmones, kurie gebėtų efektyviai reikštis ir kaip asmenys, ir kaip piliečiai.

Ugdymo turinio programos kaip ir visa švietimo sistema grindžiamos humaniškumo, demokratiškumo, atvirumo-paslankumo principais.

Humaniškumo principas reikalauja, kad ugdymo turinys būtų skirtas žmogui, t.y. atlieptų jo individualybės bei amžiaus tarpsnio ypatumus, būtų jam prasmingas, reikšmingas ir reikalingas.

Demokratiškumo principas įgalina ir mokinį, ir mokytoją pasirinkti programą pagal sudėtingumą, mokslo turinį ir būdus, kurie geriausiai atskleistų asmens polinkius bei išgales, labiausiai atlieptų jo raiškos ir savirealizacijos poreikius.

Atvirumo-paslankumo principas reikalauja iš programų, kad jos būtų pakankamai „erdvios“, t.y. variantyvos, lanksčios, kad jas nesunku būtų papildyti nauja informacija, besikeičiančiomis mokslo žiniomis.

Ugdymo turinio programų **struktūrą** sudaro 3 pagrindinės dalys: tikslai, turinys, laukiami rezultatai.

I. Tikslai

Bendrieji tikslai – tai pagrindinės idėjos, integruojančios sąvokos (konceptai); gairės, į kurias orientuojamasi, nagrinėjant visas dalyko temas, formuojant visuminę temos sampratą.

Specifinių tikslų siekiama per konkrečių dalykų programas.

Gimtosios kalbos ir svetimų kalbų programos turėtų padėti pagrindus ir laiduoti gebėjimą vartoti kalbą visose gyvenimo srityse ir situacijose, ug-

dyti kalbinius įgūdžius, pasitikėjimą ir norą kalbėti ir reikštis per kalbą. Kalbų programomis perteikiamos kultūrinės vertybės, suvokiama jų prasmė; laiduojamos galimybės dalyvauti visuomenės gyvenime, ugdoma savimonė, savasis identitetas.

Matematika ir gamtos mokslai siekia ugdyti gebėjimus bei įgūdžius vartojant simbolių kalbą, sudarant modelius ir algoritmus visoms gyvenimo situacijoms; lavina pastabumą ir loginį mąstymą. Matematikos taikomoji paskirtis – vartoti ją kaip problemų sprendimo bei komunikacijos priemonę.

Gamtos mokslų programos turėtų ugdyti norą pažinti, tyrinėti, suprasti ir bendrauti su pasauliu, ieškoti priežastinių ryšių, gamtos faktų, reiškinų, procesų ir gamtos bei žmogaus santykiuose. Gilus gamtos pasaulio supratimas sudaro prielaidas racionaliems sprendimams ir apie žmogų, daiktinę aplinką.

Socialinių mokslų programos turėtų skatinti galimybes ugdyti asmens gebėjimus ir įgūdžius, pasitikėjimą bendraujant su kitais žmonėmis, konstruktyviai ir produktyviai dalyvaujant visuomenės (bendruomenės, tautos, valstybės) gyvenime. Programos perteikia ir padeda suprasti istorinius, kultūrinius, socialinius bei ekonominius visuomenės pagrindus ir ugdo nuostatą bei gebėjimus dalyvauti demokratinių vertybių puoselėjime bei plėtojime.

Estetinio ugdymo programos turėtų ugdyti vizualinę, muzikinę, bendrąją meninę kultūrą, formuoti estetinį skonį, harmonijos pojūtį, skatinti meninę išraišką bei kūrybiškumą. Šios programos kartu teikia žinių apie pasaulio bei savosios tautos meninę kultūrą, ugdo gebėjimą suvokti ir vertinti meninę kūrybą, meno kūrinius.

Technologinio ugdymo programos turėtų krypti mokymąsi projektavimo, modeliavimo, konstravimo linkme. Technologinis ugdymas skirtas išmokyti naudotis įvairiomis medžiagomis (pažinus jų savybes), įrankiais, įrangomis, informacija, suvokti energijos išteklių naudojimo ir taupymo problemas. Technologinis ugdymas laiduoja sensorinių, motorinių, intelektinių, kūrybinių galių išvystymą.

Šalia ugdymo programų svarbi reikšmė tenka bendrosioms, **universaliosioms ugdymo programoms**, persmelkiančioms dalykines programas, orientuojančioms į visuotines, bendražmogiškąsias, kultūrinės vertybes. Gimtosios kalbos, dorovinio, pilietinio, ekologinio, darbinio, estetinio ugdymo, etninės kultūros programos siekia ne tiek suteikti žinių, kiek orientuoti žmogų į vertybes, slypinčias šiose kultūros sferose, skatinti apmąstyti ryšius tarp faktų bei procesų, juos vertinti ir atitinkamai kaupti savo mintis, sprendimus, veiksmus bei įpročius.

II. Turinys

– tai pagrindinės temos, su kuriomis turi būti supažindintas mokinys, studentas;

– pagrindiniai faktai, idėjos, koncepcijos, jų tarpusavio ryšiai;

– pagrindinės nuostatos, vertybės, įsitikinimai, sudarantys asmenybės dorovinę šerdį.

Programos turinyje apibrėžiama, kokios žinios ir kokia jų apimtis turi būti perteikta ir pagal galimybes įsisavinta mokinio.

Programos žinios nėra savitiksles. Perteikiant žinias, kartu ugdoma:

– gebėjimas priimti ir analizuoti informaciją, suvokti ryšį tarp faktų ir konceptų (sąvokų, idėjų visumos);

– gebėjimas interpretuoti įgytas žinias bei patyrimą, racionaliai ir kritiškai mąstyti, daryti savarankiškus sprendimus;

– gebėjimas panaudoti žinias ir gebėjimus, kai susidaro naujos situacijos, mokėti pripažinti savo klaidas ir jas taisyti, pasinaudojant papildoma informacija;

– gebėjimas panaudoti žinojimą savo pasaulėjautos, pasaulėžiūros, vertybinių orientacijų formavimui, savosios asmenybės ugdymui.

III. Laukiami rezultatai

Ugdymo rezultatus nusako tai, ką mokinys žino, ir tai, ką jis sugeba.

1. **Žinių rezultatai** apibrėžiami paprastai: ką pagal programą reikia būti išmokusiam.

Žinių lygis gali įvairuoti, nes ne visi turi vienodus intelektinius gebėjimus bei mokymosi motyvaciją. Visos programos turėtų numatyti privalomų žinių minimumą bei – gabesniesiems – išplėstą, pagilintą žinių apimtį, laiduojančią, kad gabesni vaikai nebus slopinami, nivelijuojami, orientuojami į vidutinį lygį.

Vis dėlto žinojimas reiškia ne paprastą faktų įsiminimą. Žinojimas – tai:

– faktų, idėjų, koncepcijų supratimas;

– orientavimasis kultūrinėje, socialinėje, gamtinėje aplinkoje;

– vertybių, įsitikinimų, elgesio normų ištakų suvokimas ir gebėjimas interpretuoti;

– besikeičiančių santykių tarp žmonių ir jų aplinkos, sąsajų tarp praities, dabarties ir ateities suvokimas ir gebėjimas susieti priežastiniais ryšiais.

2. **Gebėjimų rezultatai** – tai „užprogramuoti“ mokėjimai ir įgūdžiai, į kuriuos orientuotos visos programos, kurie yra savirealizacijos pamatas ir prielaida sėkmingai įsijungti į bendrą žmonių gyvenimą.

Bendriausieji gebėjimai, į kurių ugdymą turi būti nukreiptos programos, paminėti aukščiau. Konkretizuojant reikėtų išskirti, kokius įgūdžius mokynys turi įgyti, ką jis turi *mokėti*:

- stebėti, klausytis, skaityti (plačiaja prasme);
 - ieškoti, priimti, interpretuoti ir vartoti visokią (verbalinę ir neverbalinę) informaciją;
 - naudotis – komunikuojant – įvairiomis simbolinėmis sistemomis: žodžiais, skaičiais, vaizdais, garsais, formomis, judesiais, veiksmis, schemomis, modeliais, lentelėmis ir kt.;
 - reikšti savo mintis ir perduoti informaciją kitiems;
 - daryti savarankiškus sprendimus, mokėti kritiškai juos įvertinti ir, prireikus, ieškoti kitų sprendimų;
 - įsiklausyti į kitų žmonių nuomones, stengtis jas suprasti ir argumentuotai diskutuoti;
 - įžvelgti keitimąsi, vykstančius procesus, suvokti priežastinius ryšius;
 - dirbti individualiai ir grupėje, mokytis bendrauti ir bendradarbiauti, siekiant tikslo;
 - savo interesus derinti su kitų interesais; savo veiksmus grįsti aiškiais doriniais principais;
 - daryti aiškius moralinius ir etinius sprendimus.
- Šiems mokėjimams ir įgūdžiams išugdyti būtina viena esminė sąlyga – **išugdyti šias asmenybės savybes**:
- savigarbą, orumą, savo vertės pajautimą;
 - pagarbą žmogui, gamtai, aplinkai, daiktui;
 - altruizmą, palankumą kitiems, atsižvelgimą į kitų gerovę;
 - gėrio, grožio, tiesos siekimą.

© Jonynienė V., 1993

IKIMOKYKLINIO UGDYMO REFORMA

Žvelgdami į ikimokyklinio ugdymo pertvarkos ištakas, negalime nepastebėti, kad visi reikšmingi poslinkiai prasidėjo nuo požiūrio į lopšelių-darželių paskirtį, jų funkcionavimą kitimo.

Iki pertvarkos jų tikroji paskirtis buvo – **globoti vaikus**, nes prastos socialinės-ekonominės šeimos gyvenimo sąlygos vertė abu tėvus dirbti. Motina, nenorinti prarasti darbo, privalėjo į jį sugrįžti, vos sulaukusi vaiko pirmojo gimtadienio. Tokia padėtis buvo dangstoma antihumaniška pedagogine pozicija, pabrėžiančia ikimokyklinuko mokymo svarbą ir sudėtingumą, pernelyg akcentuojančia jo rengimo mokyklai specifiškumą, praktiškai atmetančia tinkamo, pilnaverčio ugdymo šeimoje galimybę. Buvo deklaruojama beveik išimtinė lopšelių-darželių teisė ugdyti vaiką.

Šiandieną lopšelių-darželių paskirtis suvokiama kitaip – **ne perimti iš šeimos, bet padėti šeimai globoti ir kvalifikuotai ugdyti vaiką**. Pakito valstybės pozicija – mažų vaikų auginimo ir ugdymo problemos sprendžiamos ne plečiant ir tobulinant lopšelių-darželių tinklą, bet teikiant pagalbą šeimai – mokant socialines pašalpas, sprendžiant motinų darbovietės išsaugojimo, darbo stažo tęstinumo klausimus ir pan.

Tokia valstybinės politikos ikimokyklinuko ugdymo klausimu kryptis bei aktyvus tėvų švietimas (per spaudą, darželiuose – aktyviai dirbant jų pedagogams ir kt.) davė pirmuosius teigiamus rezultatus. Jau šiandieną didžioji dauguma tėvų vaikučius iki 3 metų augina namuose. Jei 1985 m. lopšelius lankė net 45,4 % vienerių trejų metų vaikų, tai 1990 m. – jau tik 24,4 % šio amžiaus mažylių.

Siek tiek daugiau tėvų ryžosi šeimose auginti ir vyresnius – 3 – 6 metų vaikus. Jei 1985 m. tik šeimose augo apie 32 % vaikų (18 % visų miesto vaikų ir 62 % visų kaimo vaikų), tai 1990 m. tik šeimose augo jau 42 % vaikų (30 % visų miesto vaikų ir 70 % kaimo vaikų).

Kita vertus, net lopšelius-darželius lankantys ikimokyklinukai šiandieną jau ilgiau būna šeimose, daugiau bendrauja su tėvais: ikimokyklinės įstaigos trumpina veikimo laiką iki 8 – 10 val., steigimi pirmieji trumpalaikio veikimo (4 – 6 val.) darželiai, labai sumažėjo išties parą veikiančių (savaitinių) įstaigų skaičius – 1989 m. jų buvo 204, 1990 m. – 152 (1991 m. duomenų dar nežinome). Tuo tarpu iki pertvarkos praktiškai visos įstaigos veikdavo 12 val., buvo steigiamos net budinčios grupės, o tai dažnai skatindavo tėvus palikti vaikus jose ne tik darbo metu, bet ir ilgesniam laikui.

Tačiau naivu tikėtis, jog pirmoji ikimokyklinių įstaigų funkcija – **socialinės vaikų globos** – gali greitai atmirti. Visada bus šeimų, kurių vaikams bus reikalingas ne tik kvalifikuotas ugdymas, bet ir ilgalaikė globa. Bus nepilnų šeimų, materialiai prastai aprūpintų šeimų, kuriose dirba abu tėvai (ypač šiuo nestabiliu reformų laikotarpiu). Bus ir asocialių šeimų (kurį laiką net labai daug), negalinčių garantuoti vaikui net minimalių kultūrinių pedagoginių sąlygų, sukuriančių fizinio ir emocinio smurto atmosferą, verčiančių vaikus šalti, badauti. Lopšeliai-darželiai šių šeimų vaikams gali tapti vienintele tinkamos globos ir buvimo vieta. Jiems turi atsirasti vietos ikimokyklinėse įstaigose, antraip bus nusižengta demokratiškumo principui, kuris įpareigoja valstybę ir įvairias visuomenines, labdaros organizacijas pasirūpinti, jog žemas atsakomybės ir kultūrinis kai kurių šeimų lygis neatimtų iš vaikų galimybės būti tinkamai ugdomiems.

Kita ikimokyklinių įstaigų funkcija – **vaiko auklėjimą šeimoje papildanti įvairiapusiška, kvalifikuota ugdymu**. Ji, realizuojant ikimokyklinio ugdymo reformos užmojus, turėtų vis labiau plėstis ir tobulėti. Darželių pedagogai savo kruopščiu darbu turėtų įrodyti tėvams ir visuomenei kvalifikuoto vaikų ugdymo efektyvumą ir reikalingumą. Be to, jie turėtų aktyviau dirbti šviečiamąjį darbą – skatinti tėvus vis labiau domėtis savo vaikais ir jų ugdymu, propaguoti pažangiausius ugdymo metodus ir būdus, suteikti tėvams kai kurių praktinių žinių ir pan.

Gerinti pedagogo darbo kokybę, ugdymo rezultatus, lygiuoti į pasaulinį lygį ikimokyklinėms įstaigoms turėtų padėti šiuo metu Respublikoje **intensyviai kuriama teorinė-metodinė ikimokyklinio ugdymo bazė**. Ji grindžiama bendromis Lietuvos Respublikos švietimo sistemos reformos idėjomis, tautos kultūros tradicijomis bei modernia pasauline pedagogine mintimi.

Jau parengta „Lietuvos vaikų ikimokyklinio ugdymo koncepcija“ (Tautinė mokykla. T. 1. K., 1989. P. 57 – 80), aptarianti pačias bendriausias reformas kryptis; pasiūlyta ir išvystyta nauja ikimokyklinio ugdymo pedagoginė-metodinė sistema – kompleksinio ugdymo (Kompleksinis ugdymas ikimokyklinėje įstaigoje. Sud. Monkevičienė O. K., 1991); nustatytas modernus ikimokyklinio ugdymo turinys, nubrėžtos jo realizavimo

gairės (Vaikų darželių programa. Sud. O. Monkevičienė. V., 1991); Ikimokyklinio ugdymo gairės. Sud. V. Gražienė ir R. Rimkienė. V., 1991); parengta plati perspektyvinių darbų, reikalingų ikimokyklinio ugdymo sistemos reformai, programa (parengė O. Monkevičienė, rankraštis).

Kurdami teorinius ikimokyklinio ugdymo sistemos reformos pagrindus, rėmėmės reikšmingiausiomis asmenybės raidos teorijomis. Pagrindinės idėjos, tikimės, atsispindi ir „Lietuvos vaikų ikimokyklinio ugdymo koncepcijoje“ ir „Vaikų darželių programoje“ bei sudaro kompleksinio ugdymo sistemos esmę.

Remdamiesi humanistinės psichologijos teiginiais, stengėmės diegti požiūrį į vaiką, kaip į aktyvų, savarankų, vertą pagarbos subjektą, turintį teisę gyventi ir elgtis pagal savo prigimtį, asmeninę patirtį turintį teisę būti skirtingu, savitai galvoti, elgtis... Turintį teisę į augimo ir ugdymo sąlygas, užtikrinančias harmoningą jo asmenybės sklaidą, įvairių jo galių plėtojimąsi, kartu padedančias vaikui natūraliai jaugti į tautos kultūros terpę, integruotis į visuomenę.

„Vaikų darželių programoje“ šias idėjas bandėme sukonkretinti, ieškojome būdų jas įtaigiai perduoti pedagogams. Siekdami sustiprinti **nuostata, kad vaikas yra savo tobulėjimo, saviugdros proceso subjektas, kad jo aktyvumas pedagoginėje sąveikoje svarbiausias**, naudojome šią poziciją išreiškiantį ugdymo turinio formulavimo būdą. Žodžius ir frazes „lavinti“, „mokyti“, „formuoti“, „suteikti žinių“ ir kt. – išreiškiančius ugdytojo svarbumą, keitėme kitais – „sužinoti“, „intuityviai perimti“, „pratintis“ ir kt., pabrėžiančiais ugdytinio aktyvumą. Nuostata, **kad vaikas turi būti veiklus**, pats daug ką išbandyti, tyrinėti, išreikšti, dalintis su kitais ir kt., stengėmės pabrėžti jau pačia programos struktūra. Ją sudarėme ne kaip atskirų dalykų turinį, o kaip ikimokyklinukams būdingos veiklos (komunikacinės, meninės, pažinimo; žaidimo, darbo) **turinį** tai turėtų skatinti pedagogus vis ryžtingiau atsisakyti sisteminio-dalykinio mokymo darželyje, o ikimokyklinukų ugdymo procesą suvokti kaip nedalomą visumą, kuriame lavinimas ir mokymas neatsiejamai persipynę su auklėjimu. Vaikų veiklos ugdomoji vertė didžiulė, nes jos metu natūraliausiai integruojami auklėjamieji, lavinamieji ir mokomieji poveikiai vaikui.

Vaikui, kaip aktyviam subjektui, svarbu ne tik įgyti reikiamų žinių, veiklos įgūdžių ir kt., jam svarbu ir save suvokti kaip autonomišką, iniciatyvų bei atsakingą individą. Remdamiesi humanistinės-psichoanalitinės krypties atstovo, psichologo E. Erikson'o „ego adaptacijos“ teorija, numatėme svarbiausias ikimokyklinuko savivokos ir savęs vertinimo ugdymo kryptis: sudaryti visas sąlygas, kad formuotųsi teigiamas vaikų savęs vertinimas; sudaryti sąlygas vaikams pasijusti autonomiškais (nepriklausomais) – turinčiais savo vidinį pasaulį, kūną ir kt., o kartu iniciatyviais ir

atsakingais už savo veiksmus, poelgius – galinčiais apsitarnauti ir patarnauti, mąstyti, jausti, įsiminti, savarankiškai veikti ir kt. Šie tikslai ir uždaviniai sudaro skyrelio „Kas aš“ turinį. Tik intuityviai ar sąmoningai pažindamas save ir savo galimybes, vaikas gali tapti tikrai veikliu ir atsakingu subjektu, augti doru žmogumi.

Dorovinio auklėjimo turinys „Vaikų darželio programoje“ sudarytas atsižvelgiant į tautos tradicijas, tačiau remtasi ir pasaulinio lygio kognityvinės psichologijos atstovo Ž. Piaže (Piaget) bei kognityvinės-bihevioristinės krypties psichologo L. Kolbergo (Kohlberg) teorijomis. Ikimokykliniame amžiuje labai svarbu tai, kad ikikonvencinis (ikisutartinis) moralinių vertinimų lygis kinta į konvencinį (sutartinį). Vaikai pradeda suprasti, kad dorovinės normos, reikalavimai elgesiui ar žaidimo taisyklės – susitarimo reikalas; perpranta jų svarbą santykių tarp žmonių reguliavimui ir stengiasi jų garbingai laikytis. Ypač svarbūs doroviniam vaikų ugdymui žaidimai, komunikacija ir kt. „Vaikų darželių programoje“ visas turinys grindžiamas pirmiausia šiomis doro individo ugdymo idėjomis.

Programos skyriaus „Pažintinė-tiriamoji veikla“ teorinį pagrindą sudaro Ž. Piaže kognityvinio vystymosi teorija. Sudarytas toks turinys, kuris skatintų vaiką vesti iš ikioperacinio mąstymo lygio į konkrečių operacijų periodą. Čia itin svarbu sudaryti sąlygas vaikams suvokti tūrio, masės, ploto, kiekio pastovumą, paskatinti skaičiaus sąvokos genezę, padėti pakopomis suvokti tam tikrų operacijų grįžtamąjį pobūdį ir kt.

Sudarydami programą, pagrįsdami kompleksinio ugdymo sistemos esmę, rėmėmės ne vien tik psichologinėmis teorijomis. Pedagogai turėtų įsivelti sociokultūrinį šių darbų aspektą. Antai programoje pateikiamas visų vaikams priimančių kultūros sričių (etnokultūros, dorovinės, estetinės, komunikacinės kultūros, meno, mokslo, darbo) turinys, integruotas į įvairiausias ikimokyklinukų veiklos sritis. Tai turėtų padėti auklėjtojams atrasti natūralius globotinių socializacijos, įaugimo į tautos kultūros terpę kelius, būdus.

Kita svarbi ikimokyklinio ugdymo sistemos reformos problema – efektyviausių vaikų ugdymo būdų paieška. Atmetėme autoritarinį vaikų ugdymo stilių, kuris išties slopina vaikų aktyvumą, žlugdo jų iniciatyvą, kūrybiškumą, nesudaro sąlygų savarankiškiems, atsakingiems poelgiams. Ir vėl kryptama į kitą kraštutinumą – laisvojo ugdymo būdą. Kai kurie mokslo atstovai stengiasi praktiniams darbuotojams įpiršti iškreiptą vaikų ugdymo individualizavimo prasmę. Teigiama, kad vystymasis toks individualus, vaikai tokie skirtingi, nepanašūs vienas į kitą, kad jų ugdymui negalima atrasti nieko tipiško, bendro, dėsningo. Siūloma stebėti vaikus ir „eiti paskui juos“, t.y. juos ugdyti tik tiek, kiek jie patys rodo iniciatyvos. Taip ugdomiems vaikams paprastai užtenka idėjų, iniciatyvos, bet jie ne visada suge-

ba tas idėjas realizuoti iki galo, dažnai jiems trūksta valios, išvermės; pa-prasčiausių veiklos įgūdžių.

Pasaulyje efektyviausiu laikomas kitas – demokratinis vaikų ugdymo stilius, kuris siūlo vaikams veiklos, elgesio laisvę, o kartu ir būtinų apribojimų, taisyklių sistemą. Pripažįstamas ne tik „ėjimas paskui vaiką“, bet ir jo vystymosi stimuliavimas, jei reikia – korekcija, naudojant maksimalias pastangas. Tai sudaro sąlygas augti savarankiškam ir atsakingam, kūrybingam ir darbščiam, kantriam, lakios fantazijos ir logiškai mąstančiam individui.

Kvalifikuotas vaikų ugdymas pirmiausia priklauso nuo ikimokyklinių įstaigų **pedagogų kompetencijos**. Tik nuo jų priklauso pertvarkos idėjų realizavimo sėkmė. Ar pakankama Lietuvos auklėtojų kompetencija?

1991 m. Respublikos ikimokyklinėse įstaigose dirbo 18395 auklėtojos ir vyresniosios auklėtojos (17493 ir 902).

Analizuojant duomenis apie jų išsilavinimą paaiškėjo, kad daugelis neturi tinkamo pasirengimo dirbti auklėtoja.

Tik šiek tiek daugiau nei pusė, t.y. 9861 pedagogų turi reikiamą **pedagoginį ikimokyklinį išsilavinimą** (specialųjį vidurinį arba aukštąjį). Visi kiti auklėtojai, o jų – 8524, tokio išsilavinimo neturi.

Padėtį šiek tiek švelnina tai, jog 3791 auklėtojos (iš minėtų 8524) turi **pedagoginį**, nors ir **ne ikimokyklinį išsilavinimą**. Tai – pradinė klasių, rusų kalbos ir literatūros, lietuvių kalbos ir literatūros, istorijos, fizikos ir kt. dalykų mokytojai. Itin daug darželiuose – rusų kalbos ir literatūros mokytojų (net 329). Daugelis šių pedagogų gilinasi į ikimokyklinio ugdymo specifiką, problemas ir dirba gerai, netgi puikiai.

Tačiau 4733 auklėtojai **neturi jokio** arba turi **nepedagoginį išsilavinimą**. Apie pustrėčio tūkstančio auklėtojų tebaigusios vienuolika klasių arba tik aštuonias klases, 27 vedėjos ir 4 vyresniosios auklėtojos (manytime, kaimo vietovėje) taip pat turi tik vidurinį išsilavinimą. Kitos auklėtojos (iš minėtųjų 4733) turi nepedagoginį išsilavinimą. Štai keletas jų specialybių – energetikos mašinų gamyba, hidrologija ir meteorologija, laivų energetinių įrengimų projektavimas ir gamyba, juodųjų ir spalvotųjų metalų liejininkystė, žemės ūkio planavimas ir kt. Šį įdomų sąrašą būtų galima tęsti ir tęsti. Nekalbant jau apie tokias įprastas specialybes kaip konditeriai, virėjai, siuvėjai, kirpėjai...

Apie kokią šių žmonių pedagoginę kompetenciją galima kalbėti? Kuo jie gali papildyti ir praturtinti vaiko auklėjimą šeimoje?

Tikimasi, kad padėtį kardinaliai, nors ir pamažu pakeisti padės pedagogų atestacijos programa. Pagal ją auklėtojos kvalifikaciją įgyti galės tik pedagoginį ikimokyklinį išsilavinimą turintys darbuotojai. Pedagoginį (ne ikimokyklinį) išsimokslinimą turintiems asmenims bus suteiktos įvairios galimybės patvirtinti ar įgyti reikiamą išsilavinimą – laikyti egzaminus eks-

ternu, mokytis trumpą laiką ir kt. Nepedagoginį išsilavinimą turintys asmenys turės įgyti reikiamą specialybę.

Aukštesniosioms pedagoginėms mokykloms bei pedagoginiams institutams, matyt, kurį laiką teks orientuotis ne tiek į bendrojo lavinimo mokyklų absolventus, kiek į lopšeliuose-darželiuose jau dirbančius, bet reikiamo išsilavinimo neturinčius asmenis. Atminkime, jog ikimokyklinėse įstaigose tokių auklėtojų – beveik penki tūkstančiai!

Tačiau svarbu, kad pedagogus lopšeliams-darželiams rengiantys institutai ir pedagoginės mokyklos peržiūrėtų mokymo turinį, orientuodamiesi į švietimo reformos kryptis ar atskiras idėjas, kad jį modernizuotų, naujai įprasmintų atskiras metodikas, rastų būdus jas pateikti kompleksiskai.

Tik bendros pastangos reformuoti ikimokyklinio ugdymo sistemą bus tikrai vaisingos!

© Monkevičienė O., 1993

V. JONYNIENĖ

PRADŽIOS MOKYKLOS PERTVARKYMO GAIRĖS

Šiandieninis pradinukas baigs vidurinę mokyklą jau XXI-me amžiuje, todėl mokyklos reforma turi žvelgti toli į priekį, orientuodamasi į pasaulinės raidos tendencijas, į tai, kokia bus visuomenė ir žmogus po dviejų dešimtmečių.

I. Tikslas, uždaviniai

Reformuojamos pradžios mokyklos bendriausias tikslas – padėti pamatus sąmoningos, savarankios ir socialiai aktyvios asmenybės formavimuisi. Šio tikslo siekiama:

- sudarant sąlygas skleisti kiekvieno vaiko individualybę;
- perduodant kultūros (intelektinės, estetinės, dorovinės) pradmenis;
- teikiant žinių ir ugdant gebėjimą jas analizuoti ir interpretuoti;
- lavinant visas pažinimo formas ir būdus, kurie yra svarbūs žmogaus gyvenimui, santykiui su pasauliu.

Ypač svarbus pradžios mokyklos uždavinys – padėti tvirtus pamatus vaiko **socializacijai**. Atsižvelgiant į amžiaus tarpsnio ypatumus, į tai, kad šiame amžiuje klostosi santykių su savimi ir kitais žmonėmis pagrindai, labai svarbu pradžios mokykloje padėti vaikui įveikti egocentriškus ir merkantiliškus vertinimus, teigti požiūrį, kad negalima nepaisyti kito žmogaus interesų, kad bendras gyvenimas reikalauja visuotinio susitarimo ir taisyklių laikymosi. Ugdymas demokratiškam sambūviui pradžios mokykloje gali vykti natūraliai ir paprastai: sudarant situacijas, verčiančias pajusti ir išgyventi solidarumo, bendravimo ir bendradarbiavimo vertę.

II. Programos ir vadovėliai

Reformuojamai pradžios mokyklai sudarytos naujos, laikmečio dvasią ir reikalavimus atitinkančios programos. Programų medžiaga orientuota į vaiką, jo poreikius, šiam amžiaus tarpšniui būdingus interesus, smalsumą viskam, su kuo vaikas susiduria – ne vien tiesiogiai, stebėdamas, girdėdamas, bet ir netiesiogiai – įsivaizduodamas, fantazuodamas.

Skirtingai nuo ankstesniųjų, jos žymiai „erdvesnės“ – paliekama laisvė mokytojo kūrybai, savojo kelio ieškojimui, sekant programoje nužymėtomis gairėmis, t.y. tikslais, kurių privalu siekti.

Tikslai – tai svarbiausieji orientyrai, kurie turėtų padėti mokytojui įžvelgti kiekvienos temos, pamokos esmę, ir pasirinkti tą ugdymo turinį, tą mokymo medžiagą ir priemones, kurios tinkamiausios temai, visos klasės ir atskirų vaikų išgalėms, paties mokytojo darbo stiliui.

Siekiami, kad mokytojas galėtų rinktis ir sau priimtinesnius vadovėlius. Ateityje tikimasi sukurti ir išleisti bent po kelias jų serijas.

Pagalbinę medžiagą mokytojas renkasi laisvai, savo nuožiūra, kai ką pasidarydamas pats bei kartu su mokiniais.

III. Mokymo metodai ir būdai

Pradžios mokyklos darbų sėkmė labai priklauso nuo to, KAIP bus dirbama. Darbo stiliaus, metodų, bendros mokyklos atmosferos keitimas – vienas svarbiausių ir opiausių reformos uždavinių. Liūdna, kad tarybinės pedagogikos palikimas – vienos absoliučios tiesos teigimas, vienas būdas, kaip tos tiesos pasiekti. Mąstančiam, analizuojančiam, jaučiančiam mokytojui instinktyviai kėlė abejonę daugelis pedagoginių „principų“ ir rekomendacijų – jie ieškojo savojo kelio, remdamiesi sveiku protu, intuicija, pedagogine išmintimi.

Jau aukštojoje mokykloje būsimasis pedagogas turėtų būti pratinamas susipažinti su įvairiomis ugdymo teorijomis, sistemomis ir metodais ir pasirinkti tuos, kurie jam artimiausi. Metodų pasirinkimo laisvė dirbant mokykloje išlaisvina proto jėgą ir skatina diegti naujoves, kurti savo mokymo sistemą, orientuotą į programos tikslus. Tikslų realizavimas turėtų būti vienintelis kriterijus, pagal kurį vertinamas mokytojo darbas. Visa kita – mokytojo valioje.

Mokymo metodų ir būdų įvairovė būtina ir dėl to, kad net tos pačios klasės vaikai yra be galo skirtingi. Todėl tenka ieškoti diferencijuoto ir individualizuoto darbo būdų. Juk: 1) mokiniai skiriasi savo fizine, psichine, emocine, socialine branda, turi skirtingų sugebėjimų, įgūdžių, kultūrinės patirties; 2) mokiniai gali daryti pažangą netolygiai visose srityse, be to, – skirtingu ritmu; į priekį žengti jie gali remdamiesi tik savo patyrimu; 3) pajėgiems mokiniams reikia duoti programos maksimumą, mažiau pajėgiems – elementarų programos lygmenį. Atsižvelgdamas į visas prielaidas, mokytojas renkasi ir varijuoja mokymo metodus ir būdus.

IV. Mokytojas

Mokytojo asmenybei pradinėje mokykloje tenka ypatinga reikšmė. Jis turėtų būti plačiausios erudicijos, visų mokslo sričių bent elementarių pagrindų žinovas, gyvenimo išmanytojas, pedagogas-virtuozas. Artistiškumas, žaismės jausmas, sąmojingumas – tai bruožai, kurie labai pageidautini pradinėse klasių mokytojams. Mokėti nustebinti ir džiaugtis „atradimais“, kartu su savo mokiniais liūdėti dėl nesėkmių ar „nelaimių“ – tai būtina pradinėse klasių mokytojui. Įgimtas taktas, aukšta vidinė kultūra, gebėjimas rasti teisingiausią išeitį iš keblios situacijos – savybės, kurių prireikia vos ne kasdien. Ypač – bendraujant ir vertinant.

V. Vertinimas

Būtina suvokti, kad vertinimas – tai ne vien pažymys, bet ir šypsena, pritarimas, paskatinimas ar patylėjimas. Kad pažymys – ne drausminimo ar bausmės priemonė. Kad vertinimas turi būti individualizuotas, atsižvelgiant į tai, kokią pažangą mokinys padarė savo paties atžvilgiu ir kokią – lyginant su kitais. Greta pažangos, vertinimas turi įvardinti spragas ir sunkumus, kuriuos reikia įveikti.

Pradžios mokykloje, ypač pirmosiose klasėse, rekomenduojama dirbti be pažymių: mokinius jie tik „rūšiuoja“ ir traumuoja, orientuoja į standartą, slopina spontanišką norą sužinoti, pažinti, patirti, tyrinėti, klysti ir taisyti klaidas. Silpnesnius verčia gūžtis, bijoti, jaustis prastesniais, ugdo konformizmą, slopina kūrybiškumą. Gabesniems ugdo nepelnytą pranašumo jausmą, išdidumą dėl savo vertingumo, nors tai nėra vaiko nuopelnas, – tai gamtos dovana.

Mokytojui pažymiai iš esmės nereikalingi, nes jis puikiai žino, kas kiek geba, kiek pastangų deda, kokią pažangą daro. Tėvai gali sužinoti apie savo vaiko pasiekimus ir problemas, pažangą ir spragas tiesiai iš mokytojo individualaus pokalbio metu. Pageidautina kėletą kartų per metus susitikti ir išsamiai, neskubant aptarti vaiko mokymąsi.

VI. Ugdymo turinio tikslai

Šalia bendrųjų – asmenybės ugdymo – tikslų, ugdymo turinio programos kelia ir konkretesnius tikslus, būtent:

- įgyti žinių ir gebėjimų, kurie padėtų suprasti pasaulį, jame vykstančius reiškinius;
- išsiaiškinti kiekvieno dalyko esmę ir jo prasmę žmogui;
- išryškinti fundamentinę tyrimo metodo svarbą, skatinant kelti problemas ir jas savarankiškai spręsti;
- ugdyti vaiko aktyvumą: pažįstant, lavinant savo gabumus, formuojant savo vertinimus, jausmus, elgseną, veiklą.

VII. Ugdymo turinio tikslų realizavimas

1. Patyrimas, išgyvenimas, paties vaiko veikla – tai tie keliai, kuriais turi eiti pradžios mokykla. Vietoj žodžių, aiškinimo – siūlymas vaikui pačiam „pačiupinėti“, pabandyti, „atlikti eksperimentą“; vietoj moralų – tiksliai parinktas kūrinėlis, gyvenimo vaizdelis; vietoj prievartos – pačių vaikų iniciatyvos panaudojimas, nukreipiant ją norima linkme.

Patyrimas, išgyvenimas – tai tiksliausias būdas įprasminti visa, ko mokosi vaikas. Tyrinėjimo, ieškojimo, atradimų kelias leidžia suvokti, kokią svarbą turi įvairios žinios ir patirtis pačiam žmogui. Šis kelias daro vaiką aktyviu subjektu: pažįstančiu, ugdančiu savo gabumus, puoselėjančiu savo tapatumą ir iš to išplaukiantį norą formuoti savąjį „aš“, ugdytis asmenybę.

Patyrimas, išgyvenimas grindžiamas mokėjimu stebėti ir pamatyti, klausyti ir išgirsti, suvokti, analizuoti ir daryti išvadas.

2. Pradžios mokykloje pradedamas ugdyti sąvokinis mąstymas, be kurio neįmanoma gilesnė analizė, apibendrinimas, neįmanomas kritinis svarstymas, savo nuomonės susidarymas ir jos argumentavimas.

Sąvokinis mąstymas klostosi ant vaizdinio mąstymo pamatų. Nuo konkrečių mąstymo operacijų per mąstymo veiksmus vaizdinėje plotmėje, perėinama prie operavimo abstrakcijomis, t.y. sąvokinio mąstymo. Šis kelias ilgas ir netolygus: vieniems vaikams sąvokinio mąstymo užuomazgos išryškėja jau 6 – 7 metais, kitiems – tik apie 11. – 12 metus. Bet kuriuo atveju empirinis pažinimas ir operavimas konkrečiais vaizdais yra pradinukui natūralūs ir prieinami – jais ir reikia remtis.

3. Pradžios mokykloje išmokstama elementariai naudotis trimis raiškos priemonėmis: raštu, žodžiu, vaizdu.

Rašto pradeda mokytis ankstyvojoje vaikystėje, dar nesimokant rašyti. Raštas – tai ne vien technikos įvaldymas. Žymiai svarbiau, suvokus rašto paskirtį, – komunikuoti, t.y. perduoti ir priimti informaciją – yra siekti, kad vaikas stengtųsi užrašyti tai, ką jis norėtų perduoti kitiems. Tai galima daryti piešiniu, užrašant savo mintis simboliškai, ženklais ir pan. Svarbiausia – sukurti tokias situacijas, siūlyti tokias užduotis, kad vaikui neišvengiamai reikėtų fiksuoti savo mintis ženklais, simboliškai, nebūtinai raidėmis. Pamažu prieinama prie suvokimo, kad paprasčiau ir patogiau savąją mintį perduoti užrašytą žodžiais. Natūraliai gimsta rašto prasmės suvokimas, siekimas kuo tiksliau ir aiškiau užrašyti norimą tekstą.

Baigiant pradžios mokyklą, rašto įvaldymas dar nėra pakankamas, norint laisvai reikšti save rašto kalba, tačiau raštingumo pamatai paklojami būtent čia.

Žodinei rašikai pradžios mokykloje skirtinas ypač didelis dėmesys, nes šiame amžiuje iš esmės susiformuoja asmens kalbėjimo būdas, stilius, žodynas. Žodinė rašika skatinama kiekvienoje pamokoje, išnaudojant kiekvieną palankią progą, specialiai sudarant situacijas, kuriose vaikas neišvengiamai turi kalbėti. Siektina, kad pradžios mokykla padėtų kalbėjimo pagrindus ir suformuotų įgūdžius vartoti kalbą įvairiose gyvenimo srityse ir situacijose, pasitikėjimą ir norą kalbėti bendraujant bei išreiškiant save. Kalbėjimo gebėjimai ugdomi, sudarant kiek įmanoma natūralesnes situacijas, kuomet kalbėjimo stilių, pobūdį diktuoja įgimta nuojauta kaip ir ką sakyti vienu ar kitu atveju.

Vaizdas yra nepakeičiamas kultūros objektas ir įrankis. Vaizdas (piktogramos, hieroglifai, simboliai) – rašto pirmtakas. Jis gali lygiai taip pat sėkmingai atlikti komunikatoriaus vaidmenį: bendrauti galima ir piešinio vaizdo pagalba. Judas ar nejudantis, pateiktas įvairiausias pavidalais (popieriuje, ekrane, fotojuostoje) vaizdas kaip ir raštas ar žodis, yra mūsų kasdienybės dalis. Norint netapti pasyviu stebėtoju, mokėti priimti vaizdinę informaciją, ją analizuoti, kritiškai vertinti, išmokti kūrybiškai ja operuoti, sieti su raštu ir žodžiu, t.y. gebėti verbalizuoti, perteikti žodžiais, perduoti kitiems – viso to, kaip ir rašto ar kalbos, reikia mokytis nuo mažens.

Atskira vaizdo rūšis – ženklai (ir simboliai), kurie ypač reikšmingi komunikacinei kultūrai. Suvokti, kaip ženklai funkcionuoja gyvenime, mene, moksle; ką jie žymi ar reiškia; kokių būna rūšių (dokumentiniai, meniniai, informaciniai ir kt.), reikėtų jau pradžios mokykloje. Žinoma, visa tai pažįstama empiriškai, t.y. patiriama, susipažįstama neanalizuojant ir nevartojant sąvokų, juolab apibrėžimų.

Atskira vaizdinės informacijos rūšis yra schemas, lentelės, diagramos, grafikai, kurių vartojimo tradicija mūsųose yra labai menka, o juk šiuo būdu informacija perduodama kondensuočiausiai ir efektyviausiai. Schemų, lentelių ir t.t. skaitymo reikia mokytis jau pradžios mokykloje – vaizdų kalba yra tokia išraiškinga ir taip lengvai suprantama, kad nesudaro jokio sunkumo pradinukui.

4. Savarankiškas darbas. Vaikai turi išmokti dirbti vieni arba grupėmis turi išmokti dirbti savarankiškai ir atsakingai. Savarankiškai dirbti pratinama mokykloje, atliekant individualias užduotis arba įnešant savąją darbo dalį į bendrą kūrinį, pvz., darant maketą, plakatą ar kalendorių. Pasidalinus darbą dalimis, siekiama bendro rezultato, kurio nebus, jei nors vienas dalyvis neatliks to, ką buvo įsipareigojęs. Darbas kartu, siekiant bendro rezultato ugdo mokėjimą dalintis užduotimis, tartis, įsipareigoti ir atsakyti už savąją darbo dalį, ugdo solidarumo jausmą. Įsipareigojimas skatina vaiką ieškoti kelių ir būdų, kaip geriau atlikti užduotį, moko savarankiškai, iniciatyviai ir kūrybingai ieškoti sprendimo, pasitelkus turimą patyrimą, mokantis naujų dalykų, gilinantis į užduoties esmę.

Savarankiškai dirbti pratinama ir namuose, gaunant namų darbams tokias užduotis, kurios yra pagal jėgas ir nereikalauja tėvų pagalbos bei nuolatinės priežiūros, ilgainiui tampančios norma, padarančios vaiką visiškai priklausomą nuo suaugusiųjų.

5. Klasės atmosfera. Erdvės išplanavimas, suolų sustatymas, klasės papuošimas pačių vaikų darbais – visa tai nėra nereikšmingos smulkmenos. Net tokie dalykai kaip gėlės yra reikšmingi, kuriant klasės atmosferą. Klasėje turi būti jauku! Jauku ir gera kiekvienam – ir mokiniams, ir mokytojui.

Žmonės bendraudami nori matyti vieni kitų veidus, akis. Sustatykime suolus pusračiu, ratu – tegu vaikai bendrauja akimis! Atskiroms užduotims atlikti leiskime vaikams dirbti grupelėmis, sutūpus ant grindų ar kilimo, susibūrus aplink stalėlį su tapymo reikmenimis ar eksperimentavimo įrankiais. Įdomia, reikšminga veikla užsiėmusių vaikų nereikės drausminti – juos drausmins prasmingas darbas. Disciplina, paremta darbo nuotaika – tai tikslas, kurio turėtų siekti kiekvienas mokytojas.

E. MARCELIONIENĖ

PRAKTINIAI PRADŽIOS MOKYKLOS PERTVARKYMO KELIAI

Žmogaus ugdymo sistemoje pradžios mokykla yra tik viena iš tarpinių grandžių, apimanti, palyginus, neilgą laiko tarpą. Tačiau mokymo sistemoje jai tenka ypatinga vieta – pradžios mokykla yra pirmoji pakopa mokymo institucijų hierarchijoje, ir į ją remiasi visos aukštesnės pakopos. Kas lemia išskirtinę pradžios mokyklos padėtį?

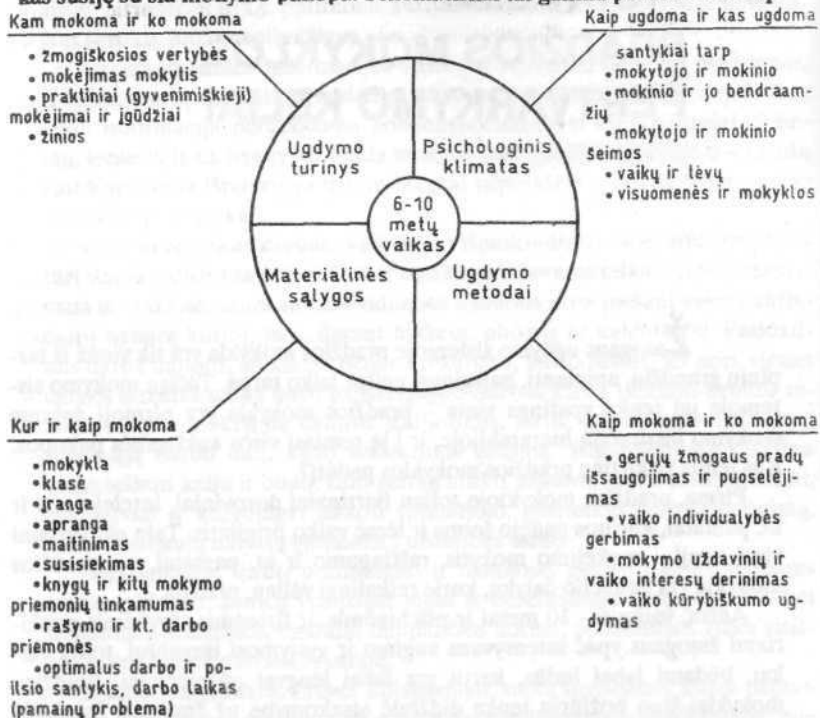
Pirma, pradžios mokykloje toliau tvirtinami doroviniai, intelektiniai ir kt. pamatai, kuriuos padėjo šeima ir lėmė vaiko prigimtis. Taip pat dedami visai nauji – mokėjimo mokytis, raštingumo ir kt. pamatai, t.y. pradžios mokykla yra daugelio dalykų, kurie reikalingi vėliau, pradžia.

Antra, vaikų 6 – 10 metai ir psichinėmis, ir fizinėmis savybėmis priskiriami žmogaus ypač intensyvaus augimo ir vystymosi tarpsniui, todėl vaikai, būdami labai imlūs, kartu yra labai lengvai pažeidžiami. Pradžios mokyklai šiuo požiūriu tenka didžiulė atsakomybė už žmogaus fizinės ir dvasinės sveikatos išsaugojimą ir stiprinimą.

Trečia, pradėjęs lankyti mokyklą, vaikas įgauna naują socialinį statusą visuomenėje – jis tampa mokiniu. Tačiau 6 – 7 metų (net ir aštuonerių) jis dar nepakankamai savarankiškas ir reikalingas globos.

Taigi išskirtinė pradžios mokyklos padėtis iš švietimo darbuotojų reikalauja ypač daug dėmesio ir atsakomybės pertvarkant šią mokymo pakopą. Vienas iš pagrindinių švietimo reformos principų – mokyklos humanizavimas – pradinėje pakopoje įgauna dar didesnės reikšmės, nes visuomenė pradžios mokyklos mokytojui patiki fiziškai, psichiškai ir socialiai lengvai pažeidžiamą 6 – 10 metų vaiką. Todėl labai svarbu numatyti teisingą pradžios mokyklos pertvarkymo kryptį – aiškiai žinoti ateities perspektyvą ir išanalizuoti dabarties galimybes, kad kuo greičiau būtų juntami poslinkiai į gerąją pusę.

Dabartinės mokyklos analizė ir įvertinimas parodė, kad kaip ir visoje švietimo sistemoje, taip ir pradžios mokykloje dalinės reformos ar „palopymai“ padėties nepagerins – reikalinga esminė pertvarka, apimanti visa, kas susiję su šia mokyklos pakopa. Schematiškai tai galima pavaizduoti taip:



Išanalizuokime, kaip turėtų būti pertvarkomos visos šios sritys.

Psichologinis ugdymo klimatas. Palankus psichologinis klimatas namuose ir mokykloje – viena iš svarbiausių jauno žmogaus sėkmingo ugdymo sąlygų. Psichologinis vaiko aplinkos komfortas ar diskomfortas priklauso nuo daugelio veiksnių, jis gali saugiai jaustis per pamoką, bet būti skriaudžiamas per pertrauką ir pan. Todėl formuojant nuostatas į pradžios mokyklos bendruomenės santykius, negalima apsiriboti vien tik siauru klasės kolektyvu – reikia numatyti, kaip turi būti formuojami: a) visos mokyklos santykiai, b) šeimos narių tarpusavio santykiai, c) mokyklos ir šeimos, d) mokyklos ir bendruomenės (kaimo, mikrorajono ir kt.), e) visos visuomenės ir mokyklos santykiai.

Klasės kolektyvo santykiai daug priklauso ir nuo mokytojo. Kiekvieno mokinio individualybės gerbimas, atsisakymas lyginti vieną vaiką su kitu

sudaro prielaidas vaikų savo vertės pajautimo, tarpusavio pagarbos ugdymui. Čia lemiamos įtakos turės nauji vertinimo principai; a) vertinimai tik pozityvūs, teigiami, b) vertinamos vaiko pastangos, noras dirbti, c) vertinama ne lyginant vieną vaiką su kitu, o jo paties praeities ir dabarties rezultatus, d) vertinama ne apibendrinant, o konkrečiai nurodant, ką moka, o ko dar reikia pasimokyti. Todėl reikia sukurti labai aiškia, paprastą ir konkrečią kiekvieno dalyko vertinimo sistemą bei jos apiforminimo dokumentaciją, kuri būtų informatyvi ir patogi mokytojui bei tėvams.

Mokyklos ir šeimos tarpusavio santykių suregulavimas priklausys ir nuo mokytojo pasirengimo bendrauti su šeima (tam reikalingos ir specialios žinios bei gabumai), ir nuo šeimos pedagoginio bei bendrojo išprusimo. Todėl šeimos pedagoginis švietimas labai svarbus darbo baras. Jį sudarytų: a) pedagoginės literatūros leidimas, b) radijo, televizijos laidos, c) šeštadieninės (ar kitokios) tėvų mokyklos ir pan. Pradžios mokyklos programos, metodinė literatūra, gal šiek tiek supaprastinta ar adaptuota, turėtų būti leidžiama ir tėvams.

Mokyklos ir bendruomenės santykių suregulavimas neįmanomas be abiejų pusių susitarimo ir pagarbos. Mokiniai turi būti susipažinę su savo bendruomenės papročiais, normomis, taisyklėmis, reikalavimais, taip pat su žymiais bendruomenės atstovais, suprasti jų funkcijas, juos gerbti, t.y. mokykla padeda išeiti iš savo šeimos papročių, normų, reikalavimų ir praplėsti pasaulio supratimą. O vadovai privalo rūpintis mokyklos reikalais, bendrauti su mokykla ir jaustis už ją atsakingais. Todėl reikėtų sukurti atitinkamus nuostatus, kurie būtų ne formalūs, o realūs ir veiksmingi. Ir mokykla, ir bendruomenė turi būti atsakingos už jauno žmogaus ugdymą: mokykla turi garantuoti ugdymo kokybę, bendruomenė – prisidėti prie ugdymo sąlygų ir tuo pačiu, nors ir netiesiogiai, vėlgi veikti ugdymo kokybę. Čia yra tiesioginė tarpusavio priklausomybė.

Pagaliau mokyklos darbo sėkmę didžia dalimi lems visos visuomenės požiūris į mokyklą, švietimą. Apie tai kalbama švietimo įstatyme ir kituose dokumentuose. Konkretizuojant nuostatas, susijusias su pradžios mokykla, tenka išskirti šios pakopos mokytojo atlyginimo klausimą. Viena iš sudėtingiausių turinio atžvilgiu pedagoginių specialybių – pradžios mokyklos mokytojas – negali būti apmokama mažiausiai. Todėl šį požiūrį reikia keisti valstybės mastu.

Ugdymo metodai. Skirtingai nuo autoritarinės ugdymo sistemos, kurioje ugdymo metodus reglamentavo nurodymai mokytojams, demokratinėje mokykloje ugdymo metodus ir būdus renkasi ir kuria pats mokytojas. Tai viena iš esminių mokyklos nuostatų. Jai įgyvendinti būtina: a) mokytojo pasirinkimo laisvės galimybė ir atsakomybės supratimas, b) vadovaujančių švietimo darbuotojų nuostata ir kvalifikacija (mokyklos vadovų, švietimo

skyrių inspektorių ir t.t.), c) mokymo priemonių alternatyva, d) pasaulio pažangiausių mokymo metodų propagavimas ir naujų kūrimo skatinimas. Visa tai susiję su mokytojų rengimo sistemos pertvarka Lietuvoje, mokytojų ir švietimo skyrių darbuotojų kvalifikacijos kėlimu ir metodinės literatūros rengimu bei leidimu.

Renkantis mokymo metodus, ne tiek svarbu, kurį iš jų pasirinkti, kiek svarbu dirbant laikytis pagrindinių didaktikos principų (prasmingumo, logiškumo, psichologiškumo, tikslingumo, kūrybiškumo ir t.t.) bei nepažeisti dalyko tiesų, t.y. nemokyti klaidingai, kad vėliau nereikėtų permokyti. Metodų žinojimas mokytojui reikalingas kaip priemonė, įrankis tikslui pasiekti, bet to suabsoliutinti negalima. Kūrybingas ir patyręs mokytojas kurs ir savitus metodus. Mokymo metodai ir būdai neatsiejami nuo mokytojo ir mokinio santykių; mokant bendraujama su vaiku ir kartu ugdoma jo asmenybė, iš kitos pusės – bendraujant mokoma. Todėl pradžios mokykloje nepaprastai svarbi paties mokytojo asmenybė, gebanti pamatyti geruosius vaiko pradus ir juos puoselėti, gerbianti vaiko individualybę, mokanti derinti vaiko interesus ir mokymo uždavinius, ugdyti jo kūrybiškumą.

Ugdymo turinys. Iki šiol jį reglamentavo mokymo dalykai bei jų programos. Svarbiausias ir tradicinis pradžios mokyklos tikslas buvo išmokyti vaiką skaityti, rašyti ir skaičiuoti, t.y. suteikti jam tam tikrų mokėjimų ir įgūdžių. Paskutinįjį dešimtmetį mokymas buvo teoretizuotas – išvardytų praktinių mokėjimų buvo siekiama remiantis teorine medžiaga. Buvo pažeistas optimalus teorijos ir praktikos santykis, o svarbiausia, ignoruojamos psichologinės šio amžiaus tarpsnio vaiko ypatybės – sinkretiškas, nesuskaidytas pasaulio suvokimas ir konkretus mąstymas.

Pertvarkant pradžios mokyklą, iš esmės pertvarkomas ir ugdymo turinys. Jame į pirmą vietą iškeliamos žmogiškosios vertybės ir praktiniai mokėjimai bei įgūdžiai. Teorinės žinios čia vaidina tik pagalbinį vaidmenį. Todėl be dalykų programų sudaromos universalios ugdymo programos¹, kurių idėjos turės integruotis į konkrečias programas (dalykų, auklėjimo, šeimos ir pan.) ir mokymo priemonių bei mokyklos gyvenimo turinį. Sudarant dalykų programas, atsisakoma akademinės jų sistemos ir einama praktine linkme – su kuo 6 – 10 metų vaikas susiduria savo aplinkoje ir kas jam yra svarbu bei būtina, kad jis jaustųsi kūrybinga, laisva ir pilnaverte savo laikmečio ir visuomenės asmenybe. Todėl siekiama, kad pertvarkomos programos būtų labai lanksčios, turėtų informacijos atnaujinimo galimybę. Tai įmanoma tik tada, kai jos smulkmeniškai neregamentuoja dalyko turinio, o nurodo tik bendrą kryptį, svarbiausias temas ir reikalavimų ribas. Jų

1. Universaliosios ugdymo programos. V., 1991.

detalizavimas paliekamas alternatyvioms mokymo priemonių sistemoms ir pačiam mokytojui. Net ir reikalavimai, ką mokinys turi žinoti ir mokėti baigdamas vieną ar kitą klasę, humaniškais santykiais pagrįstoje mokykloje negali būti griežtai reglamentuoti. Vaiko asmenybės gerbimas reikalauja iš mokytojo individualaus požiūrio į tai, t.y. ko ir kiek vaikas pajėgus įsisavinti. Vienam mokiniui gali būti keliami maksimalūs reikalavimai, o kitam – tik minimalūs, be to, tam pačiam vaikui vieno dalyko – maksimalūs, o kito – tik minimalūs. Didžiausia atsakomybė nustatant optimalius reikalavimus kiekvienam mokiniui tenka mokytojui. Jam į pagalbą turi ateiti kvalifikuotas psichologas, gydytojas ir protingai savo vaiko galimybes vertinantys tėvai. Be to, šiuo požiūriu labai svarbūs pradžios mokyklos ir aukštesniosios pakopos santykiai. Dalykinės sistemos mokytojams, pasitinkant buvusį pradinuką, turi rūpėti ne tik tai, kaip konkretus vaikas pasirengęs mokytis šioje pakopoje, bet ir žinoti, su kokiais sunkumais jis susidūrė praeityje ir kokie barjerai jam galbūt visai neįveikiami arba kokia pagalba jam reikalinga. Taigi pirmosios ir antrosios mokyklos pakopų santykių suregulavimas – labai svarbi pertvarkos problema.

Naujos pradžios mokyklos programos jau sukurtos. Jose aiškiai nustatyti kiekvieno dalyko tikslai, apibrėžtas turinys. Tačiau jos dar tobulintinos integravimo kryptimi. Pagrindinė naujo ugdymo turinio esmė yra dalykas „Aš ir pasaulis“ (todėl ir programose jis yra pirmasis). Šios programos autorės pateikia tikrai integruoto dalyko programą, kuri duoda gaires ne suskaidytam, o vientisam pasaulio pažinimui. Jos centre – vaikas su savo paties dvasios ir kūno problemų aiškinimusi, o aplink jį sukasi visos pažinimo sritys – kiti žmonės, šeima, visuomenė, moralės dėsniai, gimtinių ir pasaulio gamta, geografija, istorija ir t.t. Tokios pat pažinimo sritys yra kalba, matematika, muzika, dailė... Jos taip pat turi integruotis su pagrindine ugdymo turinio ašimi. Kol kas šių sąlyčių taškų dar tik ieškoma. Ieškoma ir vieningos visų dalykų programos struktūros. Matyt, tas vieningumas turės būti pagrindžiamas ne tik išviršine forma (lentelės, temų išdėstymas ir kt.), bet ir vidiniais sudarymo principais. Vienas iš jų turėtų būti integravimas.

Tobulinant ugdymo turinį, tikslintinas sąvokų sąrašas, reikalavimai baigiant vieną ar kitą klasę. Kitaip reikėtų žiūrėti į siektinus rezultatus. Suabsoliutinant konkrečius reikalavimus (pavyzdžiui, išmokyti rašyti vieną ar kitą žodį), pamirštama arba nekreipiama dėmesio į daug platesnius ir vaiko asmenybės tobulėjimui svarbesnius dalykus – bendro kultūrinio lygio augimą: norą skaityti knygas, gryninti savo kalbą, pažinti savo tautos praeitį ir pan. Matyt, siektini rezultatai turės atsispindėti ir programų reikalavimuose.

Materialinės sąlygos. Mokyklos pastatas, išdėstymo tinklas. Tai „išviršinė mokyklos organizacija“ (S.Šalkauskis). Ji labiausiai matoma, bet ne viską lemianti ugdymo procese. Kartais ir labai gerai aprūpintose mokyklose

dirbama prastai, ir atvirksčiai – kukliose sąlygose pasiekiami puikių rezultatų. Tačiau, kaip jau buvo minėta, pradžios mokyklos išskirtinumas iš pertvarkos reikalauja sutvarkyti ir pačią mokyklos bazę. Kadangi mūsų dėmesio centre yra 6 – 10 metų vaikas, visa turi būti matuojama jo interesais. Todėl:

- mokykloje 6 – 10 metų vaikui turi būti saugu;
- mokykla turi būti patogi darbui;
- mokykloje turi būti sąlygos sveikatos išsaugojimui ir stiprinimui;
- mokykloje turi būti sąlygos vaiko intelektualiniams ir kt. gebėjimams

płėtotis, estetinio skonio lavinimui.

Šie reikalavimai keliami mokyklos pastatui, klasei, kitoms patalpoms. Jų įgyvendinimas priklausys nuo valstybės skiriamų lėšų ir pačių švietimo darbuotojų pastangų. Kad vaikui mokykloje būtų saugu ir jauku, ji turi būti nedidelė, atskirta nuo vidurinės mokyklos. Taigi ateityje turėtų būti projektuojamos ir statomos atskiros pradžios mokyklos ir mieste, ir kaime. Tuštėjantių lopšelių-darželių pritaikymas pradžios mokyklai (o ne komercijai ir kt. tikslams) gera išeitis pereinamuoju laikotarpiu. Miestų darželiai galėtų tapti ir darželiais-mokyklomis, darželio grupę vaikai lankyti iki šešerių metų, mokyklos klasę – nuo šešerių (ar septynerių) metų. Kasdieninis ir glaudus auklėtojų ir mokytojų bendradarbiavimas labai palengvintų (o ir ta pati aplinka) vaiko adaptaciją mokykloje, lėčiau bręstančius vaikus apsaugotų nuo jiems per ankstyvo žingsnio į sistemingą mokymąsi.

Mokyklų išdėstymo tinklas labai svarbus kaimo vietovėse. Daugėjant ūkininkų arba vėl turėsime grįžti prie mažakomplekčių mokyklų, arba reikės organizuoti vaikų pavėžėjimą. Ekonomistai turėtų paskaičiuoti, kam reikia mažiau išlaidų – išlaikyti dar vieną pradžios mokyklą ar transporto priemones, vairuotoją. Ne materialiniu, o visais kitais požiūriais, be abejo, geriau, kai mokykla yra arti vaiko namų – mokyklos ir šeimos ryšys bus stipresnis. Taigi apie tai taip pat reikia galvoti.

Tipinis mokyklos vidaus išplanavimas iki šiol buvo skirtas ne individualybės ugdymui, o masės dresūrai. Visi būtinai vienu metu pradeda ir baigia darbą, nes tai reguliuoja šaižus elektrinis skambutis. Jeigu mokytojas turi teisę rinktis savus mokymo būdus, o mokinys individualų tempą, t.y. jie abu turi pasirinkimo galimybę, mokyklose, kiek galima, reikėtų atsiskirti griežtos ir vieningos skambučio komandos. O tai įmanoma padaryti, kai viena klasė nuo kitos gerai izoliuotos, kai kiekviena turi savo žaidimų kampelį. Baigusieji darbą ir poilsiaujantieji neturi trukdyti dar dirbančiams. Žinoma, čia daug kas priklausys ir nuo mokytojo organizacijos, mokėjimo nukreipti vaikus. Jeigu klasėje bus pakankamai vietos, galima joje su širmomis komponuoti uždarus kampelius žaidimui ar darbui. Pavyzdžiui, kai vienas vaikas dar rašo ar skaito, o kiti jau nori žaisti, tokiam vaikui galima pasitraukti į ramų kampelį, visiems kitiems paliekant laisvą klasę.

Mūsų pramonė turėtų gaminti patogius kilimėlius, tentus ir pan., kad vaikai galėtų ant jų atsigulę pasivolioti, žaisti, net skaityti, piešti. Kol jų neturime, galėtų mamos pasiūti tokius kilimėlius iš išaugtų vaikų antklodėlių, senų, bet švarių užuolaidų ir pan., papuošiant jas aplikacijomis. Truputį daugiau išradingumo, ir mūsų klasėse bus vaikams patogiau ir sveikiau.

Sveikatos problema sunkiausiai sprendžiama didelėse miesto mokyklose, kur mažam vaikui ir koridoriuose nesaugu, ir sporto salėje vietos nėra. Dvi kūno kultūros pamokos koridoriuose niekuo nepateisinamos. Kiekviena pradžios mokykla, ar ji yra vidurinės mokyklos padalinys, ar gyvuoja atskirai, turi turėtų sporto salę. Į tai turėtų atsižvelgti projektuotojai. Būtinybė yra ir vandens baseinas. Kai kuriose šalyse kiekviena darbo diena mokykloje pradedama baseine.

Mokyklos baldai, mokymo priemonės ir darbo organizavimas. Sėkmingam vaiko mokymuisi labai svarbi ir jo darbo vieta – ar ji patogi, ar jis gali jaustis laisvai. Todėl reikėtų pagalvoti apie kitokius klasės baldus. Pradinukų baldai turi būti mobilūs, lengvi. Kai reikia, tokie baldai sustumiami į vieną didelį „stalą“, kai to nebereikia, sustatomi pusradžiu, grupėmis ir pan. Konstruktoriai turėtų sukonstruoti tokį staliuką, kad, vaikui augant, ji taip pat būtų galima padidinti. Visus ketverius metus turėdamas tą patį suolą, vaikas išmokytų jį saugoti. Pradinukams nepatogios ir brangios įstiklintos sekcijos. Jiems reikia paprastų, skyreliais suskirstytų lentynų, prie kurių vaikas laisvai prieina, jas pasiekia, viską matydamas greitai orientuojasi. Panašūs turėtų būti ir stendai. Ne nuobodžios „paradinės“ medžiagos kabinimui, o vaikų darbų parodoms, skelbimams, įdomybėms jie turėtų būti skirti ir lengvai pasiekiami.

Vienas iš pagrindinių klasės baldų – **mokyklinė lenta**. Pradinukams ji taip pat turi būti specifinė – žema ir ilga, kad tuo pačiu metu prie jos galėtų ateiti ir rašyti kuo daugiau mokinių. Žinoma, labai svarbu jos dangos kokybė – ar ant jos lengva rašyti, ar reikia didelių pastangų, kad liktų kreidos pėdsakas. Mokykla turi gauti ir kokybišką kreidą.

Iki šiol neišspręsta rašymo priemonių problema. Turimi parkeriai ir rašalės labai prastos kokybės, tepa, jau vien dėl to vaikams rašymas nemalonus. Reikalingi plonai rašantys flomasteriai, kokybiški pieštukai ir dažai, gerai trinantis trintukai ir t.t.

Leidžiant pradžios mokyklos vadovėlius, kitas mokymo priemones, reikia pasverti jų dydį. Jeigu vaikai nešiojasi knygas į namus, o to jie nori (tėveliams parodyti ką išmoko, pakartoti, atlikti nedideles namų užduotis ir pan.), vadovėliai turi būti ploni ir lengvi. Todėl tikslinga juos leisti sąsiuviniais ar dalimis.

Kuprines reikėtų gaminti lengvas ir patogias.

Vaiko laisvumas, darbo nuotaika mokykloje priklauso ir nuo jo aprangos – patogūs rūbai, su kuriais nebaisu atsigulti ant kilimo, pasivartyti, palaks-

tyti lauke ir kt. – labai svarbi sąlyga. Visam šitam visai netinka uniformos. Todėl mūsų modeliuotojai, pramonės atstovai turėtų kurti ir gaminti patogius, spalvingus ir, be abejo, estetiškus bei higieniškus rūbus, avalynę pradinukams. Labai svarbi ir drabužių bei avalynės kaina. Ši problema turėtų būti sprendžiama bendromis valstybės, gamintojų ir šeimos pastangomis.

Nuo mokyklų tinklo ir darbo vietų jose priklausys pradinuko mokymosi laikas, iš dalies darbo ir poilsio santykis. Dar nesavarankišką 6 – 10 metų vaiką patogiausia tėvams išleisti į mokyklą ryte. Pirmoji dienos pusė tinkamiausia darbui, antroji liktų žaidimams, įvairiems pomėgiams. Respublikoje turėtų įsivyrėti nuostata, kad pradinukai mokosi tik pirmoje pamainoje.

Visi mokykloje dirbantys žmonės turėtų siekti vieno tikslo – visapusiško vaiko ugdymo. Tai pasakytina ir apie valgyklos darbuotojus. Siektina, kad jie būtų lygiateisiais mokyklos bendruomenės nariais ir atsiskaitytų mokyklos vadovybei, o ne visuomeninio maitinimo įstaigoms. Tuomet labiau būtų atsižvelgiama į vaikų ir tėvų pageidavimus, į mokyklos tradicijas, valgyklos darbuotojos jautų didesnę atsakomybę už savo elgesį, išvaizdą, darbą – jos taip pat prisidėtų prie vaikų auklėjimo.

Pradžios mokyklos reforma negali būti atsieta ir nuo šeimos materialinės padėties ir moralinių nuostatų analizės. Reikia labai aiškiai suformuluoti principus ir pačią tvarką, kaip padėti materialiai prasčiau aprūpintiems bei asocialių šeimų vaikams: vadovėlių ir kitų mokymo priemonių dovanojimas, aprangos, maitinimo apmokėjimas ir kt. lengvatos. Dabar svarbiausias kriterijus – vaikų skaičius šeimoje. Tačiau yra gausių, bet turtingų šeimų ir atvirkščiai (pavyzdžiui, vienas iš tėvų serga ir pan.). Todėl šie klausimai turi būti sprendžiami ne formaliai, o gerai pažįstant mokinių šeimas, tariantis su tėvais, jų darbuočetėmis ir net pačiais vaikais. Ypač rūpestingai turi būti skiriama parama asocialių šeimų vaikams, kad ji visa tektų vaikui.

Literatūra

1. M a c e i n a A. Tautinis auklėjimas. K., 1934.
2. Pradinės mokyklos programos. K., 1992.
3. Pradinio mokymo patirtis Lietuvoje (1918 – 1940) / Sudarė Karčiauskienė M., 1990.
4. Š a l k a u s k i s S. Pedagoginiai raštai. K., 1991.
5. Tautinė mokykla. (Mokyklų tipų koncepcijų projektai). K., Šviesa, 1989. D. 1.
6. Universaliosios ugdymo programos (eksperimentinės). V., 1991.

© Marcelionienė E., 1993

V. PLENTAITĖ

LIETUVIŲ KALBOS MOKYMAS

Mokėti taisyklingai parašyti žodį, padėti kablelį – maža, nes tai tik formalioji, išorinė (nors ir labai svarbi) gimtosios kalbos mokėjimo pusė. Yra ir vidinė – tai kalbos turinys, kurį mes suprantame kaip savąjį „aš“, kaip gebėjimą išreikšti savo mintis, būseną, nuotaikas, kaip gebėjimą suprasti save ir kitus. Taigi kalbos mokymą siejame su žmogaus asmenybės ugdymu. Todėl neturėtų mūsų patenkinti kalbos mokymas, kurio tikslas – visų pirma suteikti mokiniams gramatikos žinių (dažnai atsietų nuo kalbos praktikos), o mokinių kalbą ugdyti vien per rišliosios kalbos pamokas. Taip dirbant sugaištama daug laiko, o rezultatai menki.

Nauja kalbos mokymo kryptis tokia: pirmiausia vaikas įgyja rišliosios kalbos patyrimą, suvokia diskursinius procesus, t.y. skaitydamas, deklamuodamas, atpasakodamas, analizuodamas tekstą išmoksta sakinių jungimo būdų, suvokia žodžių formų įvairovę, išgirsta garsų sąskambius, kalbos melodingumą ir pan. Gramatikos žinios – antrinės, jos tik padeda pažinti ir vartoti kalbą, tai yra mokymosi priemonė, o ne tikslas¹.

Kalbos sandaros žinios bei vartosenos ypatumai numatomi pateikti koncentrais. Kiekvienoje klasėje mokiniai mokysis suprasti ir kurti tekstą, kurį sudaro įvairūs lygmenys (fonetinis, gramatinis, leksinis). Kiekvienas lygmuo turi savo vienetą ir savo vidinius ryšius ir gali būti nepriklausomai vienas nuo kito aprašytas, tačiau joks lygmuo negali pats vienas sudaryti prasmės. Tas ar kitas turėtų remtis kalbine patirtimi. Formalusis gramatinis kalbos pažinimas neatskleidžia, ką kalba reiškia, kodėl ir kur ji prasminga. Pavyzdžiui, mokydami žodžio sudėties ir darybos, galime pasitenkinti vien formaliuoju mokymu, t.y. išmokyti reikšmingų žodžio dalių apibrėžimų, suskirstyti žodį reikšminėmis dalimis, taisyklingai vartoti

1 Martinaitis M. Vieningoji kalbos ugdymo programa/ Universaliosios ugdymo programos (eksperimentinės). V., 1991. P. 20-25.

priešdėlius, priesagas ir pan. Tačiau žodis, jo vediniai, jų paplitimas Lietuvoje yra mūsų kultūros reiškinys, todėl dažnai žodžio darybos ir sudėties aiškinimas neįmanomas be kultūrinio konteksto. Pvz., žodis „pilietis“ daugelį metų turėjo neigiamą valdišką atspalvį. Tačiau, susipažinę su jo kilme, daryba, matome, kad tai senas lietuviškas žodis. **Piliečio** reikšmė sietina su bendrašakniais žodžiais: **pilėnai** („pilies arba piliai priklausančios teritorijos gyventojai“), **pillionis** („pilies gyventojas, gynėjas“), **pilti** (viena iš reikšmių „kasti kauburį, apsauginį pylimą“), **piliakalnis**, **pilkapis**. Žodžių su šaknimi **pil-** paplitimą Lietuvoje liudija vietovardžiai: **Pilėnai**, **Papilė**, **Papiliai** (kaimas Kupiškio, Rokiškio rj.), **Papilyš** (miestelis Biržų rj.), **Papilalis** (kaimas Kelmės rj.), **Papiliakalnė** (kaimas Ignalinos rj.), **Piliuona** (kaimas Kauno rj.), **Piliūnai** (kaimas Vilkaviškio rj.), **Pilės** (kaimas Jurbarko rj.), **Pilaitė** (kaimas Vilniaus rj.).

Panašių faktų tyrinėjimas reikšmingas mokiniui dar ir tuo, kad jis orientuoja jį į tiriamąjį kalbos darbą, skatina ieškoti kalbos reiškinyje vidinių ryšių, prasmės, padeda suvokti kalbos sandarą, kalbos dėsnius, suvokti, kad kalba nėra atskirų faktų rinkinys. Kalbos sistemos suvokimas atpalaiduoja mokinių atmintį nuo atskirų faktų fiksavimo, išryškina visumą, vienos ar kitos temos vietą kalbos sistemoje, nagrinėjamo kalbos reiškinio funkcijas tekste.

Kalbos kaip mokslo logikos suvokimui būtini **terminalai**. Tačiau jie mokiniams turėtų būti kiek galima „gyvesni“. Iš termino mokiniui turėtų aiškėti jo prasmė (pvz., prielinksnis – „eina prie linksnio“, jaustukas – „apibūdina jausmus“). Terminų prasmės atskleidimas sudomintų mokinius, palengvintų terminų įsiminimą. O suvokę, ką terminas reiškia, mokiniai tiksliau ir tikslingiau vartotų juos savo kalboje, analizuodami kalbos reiškinius. Tada išvengtume klaidų, kurias dažnai sąlygoja terminų, taisyklių nesistemiskumas, netinkamumas. Kita vertus, terminas ne visada gali tiksliai atspindėti turinį (pvz., priešveiksmais „parodo“ ne tik veiksmo, bet ir būdo ypatybę – šviesiai raudonas, tamsiai mėlynas). Tačiau terminai turi senas vartojimo tradicijas ir labai retai keičiami. Mokiniai, mokydamiesi kalbos mokslo, turėtų žinoti terminų kūrimo istoriją ir mokėti skirti mokslo terminus nuo buitinių žodžių (pvz., daikto sąvoka gramatikoje ir buitijoje).

Nagrinėdami žodį, sakinį, galvojame apie jų prasmę. Tačiau **prasmės suvokimas** – ne vien kalbos problema. Yra ir poelgio, veiksmo, piešinio, pagaliau paties gyvenimo prasmė. Todėl remdamiesi kalbos filosofijos patirtimi, turime iš esmės pakeisti požiūrį į kalbą, į jos mokymą(si). Vadovaudamiesi semiotine kalbos teorija, siekiame modeliuoti teksto – kalbinio ir nekalbinio – prasmę, t.y. teoriškai paaiškinti, kaip pagaminama ir kaip suprantama teksto prasmė. Todėl kitaip negu ankstesnėse programose į mokymo turinį įkomponuojami leksikos dalykai. Jie siejami su teks-

to supratimu ir kūrimu. Pavyzdžiui, teksto suvokimui reikšmingi tiesioginės ir perkeltinės reikšmės žodžiai (vieni daugiau vartojami dalykiniame, kiti – meniniame tekste). Meninis tekstas taip pat labai įvairus, todėl susidaro skirtingi semantinių prasmų laukai. Pvz., poezijos kalba – tai ne tik minties, bet ir atskiro žodžio išlaisvinimas iš trafaretinių, tik vieną prasmę turinčių varžtų. Poezijos kalbos žodžių reikšmės nelauktos, netikėtos (tai žodžių aktualizacija).

Prasmingo kalbos mokymosi šaltinis yra literatūros (grožinės, mokslinės ir kt.) **tekstas**. Bendrojo lavinimo vidurinėje mokykloje mokiniai turėtų pažinti įvairias grožinės literatūros formas (epinę, lyrinę, dramatinę), jų ypatumus, o taip pat dalykinius, taikomuosius tekstus. Be žodinių tekstų, reikėtų suprasti ir vertinti kino filmų, radijo bei televizijos laidas, jų išraiškos priemones, kur menas sujungtas su technika.

Pajausti kalbos ritmą, melodingumą, tinkamai intonuoti mokiniai išmoka tik garsiai skaitydami, deklamuodami, vaidindami. Be to, grožinis, ypač tautosakos, tekstas padeda suprasti kalbos savitumą, tam tikro laikotarpio žmonių mąstymą ir savivoką. Todėl kalba, literatūra, rišioji kalba turėtų sudaryti vieną mokamąjį dalyką (bent jau V-VI klasėje). Šiuo metu, kol dar neparengti nauji vadovėliai bei kitos mokymo priemonės, svarbu kuo tikslingiau mokinių kalbos ugdymui panaudoti literatūros tekstus, gramatikos mokymą pagal galimybes integruoti į rišiosios kalbos ugdymą. Kalbiniams nagrinėjimams tinkamų tekstų esama vadovėliuose bei kitose mokymo priemonėse, tačiau vien perskaityti (tai irgi ne visada daroma) ir tuoj pat pateikti gramatikos užduotį yra neprasminga. Kol vaikas nepriima vieno ar kito teksto, kol nesukeliamos jo emocijos, tol perskaityti sakiniai vaikui yra tik tušti garsai. Tiesa, teksto suvokimas yra labai skirtingas įvairiais amžiaus tarpsniais, skirtingas intuicijos ir sąmoningumo santykis. Ypač norėtume akcentuoti intuicijos buvimą, kalbos jausmo ugdymą. M.Martinaitis rašė: „Dainos ir dainavimai daugiausia įdavė arba perdavė. Nežinau – ką, bet perdavė, ko negalima išduoti, parduoti, atsakyti, nevirstant išgama“¹.

Kalba – svarbiausias nacionalumo požymis: kiekviena kalbos sistema suponuoja tam tikras mąstymo prielaidas, savitus minties modelius, savitą reiškinų skaidymą ir klasifikaciją. Taigi kalba padeda pažinti savo tautą, jos charakterį, o kartu ir patį save kaip tautos atstovą. A.Gražiūnas rašė², kad kalboje atsispindi tautos vaizduotės ypatumai. Pavyzdžiui, lietuvis, kai jam šalta darosi, vėsu, sako: **versiuikai nugarą laižo**. Vėsūmo įspūdis jam

1 Martinaitis M. Penkiasdešimt tremties ir nevilties metų / Pergalė. 1990. Nr. 6. P.4.

2 Gražiūnas A. Tauta ir kalba // Gimtasis žodis. 1991. Nr. 9. P. 30.

sukelja liežuviu lyžčiojimo vaizdą. O kiek daug lietuvių kalboje deminutivų, įvairių mažybinių ir maloninių žodžių, kurie kalbai suteikia švelnumo, grakštumo ir lyrizmo! Jie atspindi lietuvių tautos dvasią. Kiekviena tauta daiktų požymių įvardijimui turi savus būdvardžius. Lietuvių, latvių, o ir daugelio kitų indoeuropiečių kalbų vardyne gana daug upių bei ežerų vardų, sudarytų iš bendrinių žodžių, reiškiančių vandens spalvą. „Galima sakyti, kad vandens spalvos reikšmė yra viena iš būdingiausių indoeuropiečių vandenvardžiams. Kad taip yra iš tiesų, rodo ir lietuvių kalbos pavyzdys – vandens spalvos upių bei ežerų vardų Lietuvoje yra apie 330 (neskaitant pasikartojančių). Vien Juodupių per mūsų respubliką teka bemaž šimtai“¹.

Gana gausią grupę sudaro šviesumo reikšmės vandenvardžiai. Ypač daug yra upių bei ežerų vardų, kilusių iš būdvardžio **baltas** (Baltasiai, Baltys, Balčia, Baltupys, Baltežeris ir kt.). Iš žodžio **šventas** yra kilę vandenvardžiai: Šventoji, Šventė, Šventupis, Šventežeris ir kt. Įdomu, kad **Šventoji** minima 1261 m., t.y. prieš Lietuvos krikštą. Taigi žodis **šventas** yra senovės lietuvių tikėjimo atspindys vardyne².

Svarbu sudaryti mokiniams galimybes gretinti lietuvių kalbos vartojimą su kitų kalbų vartoseną, atkreipiant dėmesį į leksines, morfologines, sintaksines, fonetines, stilistines lietuvių kalbos vartojimo ypatybes, jos specifikos atskleidimą. „Kiekvienas savitas kalbos reiškinys – tai tarsi naujas pasaulio atradimas, tautos sugebėjimas pamatyti begaliniame pasaulyje tokį dalyką, pro kurį praėjo nepastebėję kiti“ (A.Piročkinas). Lietuvių kalba iš kitų kalbų išsiskiria mažybinių ir maloninių formų gausumu ir įvairumu, savita frazeologija ir kt. Dėl to iškyla vertimo iš lietuvių kalbos į kitas kalbas problema – **bendrojo lavinimo vidurinėje mokykloje mokiniai turėtų susipažinti su svarbiausiais vertimo reikalavimais.**

Kalbos mokymas dažnai pereina į platesnį kontekstą. Pvz., dėstydami sintaksės temą „Neiginiai ir teiginiai sakinio pradžioje“, nepasitenkiname vien formalioju šių sakinių aptarimu bei skyrybos nusakymu, bet nagrinėjame ir jų vartojimą, atskleiddami savojo „aš“ santykį su kitais žmonėmis. D.Karnegis rašo, kad pokalbis turėtų prasidėti nuo tų dalykų, dėl kurių sutariame. Talentingas pašnekovas iš pradžios išpeša keletą „taip“. Šitaip kalba nukreipiama norima linkme. Psichologinis modelis čia visiškai aiškus. Kai asmuo sako „ne“ ir tikrai taip galvoja, jis padaro kur kas daugiau, nei ištaria du garsus. Visas jo organizmas – liaukos, nervai, muskulai – susikaupia neigimo situacijai. Ir priešingai – žmogus, sakydamas „taip“, nusiteikia palankiai. Tarpusavio supratimui neturėtų trukdyti išankstinės

nuostatos, kurios susidaro netinkamai formuluojant klausimus pašnekovui. Mokydami vaikus kalbos, drauge mokome ir išminties: tai garsusis Sokrato metodas, paremtas atsakymo „taip“ išprovokavimu¹.

Kalbos mokymas(is) turėtų būti siejamas su žmogaus raidos psichologija, t.y. su fiziniu, pažintiniu (kognityviu) ir psichosocialiniu vystymusi. Ypač mums rūpi protiniai procesai žinioms, kalbiniam patyrimui įsigyti (suvokimas, dėmesys, vaizduotė, atmintis, mąstymas ir, žinoma, kalbinė veikla); asmenybės, emocijų ir ryšių su kitais žmonėmis vystymasis. Žodžiu, labai svarbu žmogaus, kaip asmenybės, brendimo ir mokymosi sąveika. Daugelis psichologų pritaria minčiai, kad spontaniškas žmogaus vystymasis ir mokymasis vyksta kartu ir vienas kitą veikia. Gimtosios kalbos mokymosi uždavinys – gebėti prisitaikyti prie vaiko raidos lygio ir drauge sudaryti sąlygas vaikų smalsumui, žinių torškimui patenkinti, stimuliuoti kalbinę veiklą. Šteinerio mokyklos atstovų nuomone, pavyzdžiui, 10-11 metų vaikas suvokia savo aplinkos erdvės ir laiko santykius; pasakodamas tekstą stengiasi pažodžiui atkartoti kitų mintis (vietoj ankstesnio laisvojo pasakojimo). Todėl susidaro palankios sąlygos suprasti tiesiogines ir perkeltines žodžių reikšmes, suvokti jų skirtumus. Šiame amžiaus tarpsnyje išryškėja, sustiprėja vaiko emocijos, kurios skatina reikšti savo nuomonę, savas mintis atskirti nuo kitų.

14-15 metų paauglį sunkoka mokyti gimtosios kalbos. Kodėl? Dažnai šio amžiaus vaikai praranda emociinį ryšį su aplinka (arba tas ryšys būna nepakankamas), jaučiasi pernelyg savarankiški, nenori pripažinti autoritetų ir t.t. Ką daryti? Viena iš sąlygų asmenybės raidai šiuo metu yra kritinis logiškas paauglio mąstymas, kuriam paklūsta ir emocijos. Todėl į šio amžiaus tarpsnio mokymo turinį tikslinga įtraukti faktinę medžiagą, kuri duotų pamatą asmeniniams sprendimams, nuosekliai minčių eigai. Mūsų nuomone, VII-VIII klasių lietuvių kalbos mokymo progamoje turi būti tokios temos kaip: „Žemės kalba – žilos praeities liudytoja. Baltų praeitis vietovardžiuose. Lietuvos vardas, senasis lietuvių kalbos plotas.

Mokėjimas pasakyti savo nuomonę apie kitus, ją argumentuoti. Priežastinių reiškinų ryšių nustatymas ir kita“.

Yra nuomonių, kad sumažėja šių klasių mokinių muzikalumas, kurį tenka kompensuoti dėmesiu muzikai, ritmingai poezijai. Mokymesi taip pat turėtų būti muzikiniai-lyriniai elementai. Šiuo metu reikšmingas net mokytojo balsas, kalbėjimo maniera, kalbinė raiška.

Žinoma, asmenybės raidos psichologijoje, be bendrų dėsningumų, esama daug individualių požymių. Todėl fizinis, pažintinis ir psichologinis

1 Vanagas A. Lietuvių vandenvardžiai. V., 1988. P. 56-58.

2 Ten pat.

1 Karnegis D. Kaip įsigyti draugų ir daryti įtaką žmonėms. V., 1991. P. 81-84.

konkrečios klasės mokinių vystymasis gali būti labai skirtingas. Taigi ugdomant mokinių kalbą, atsižvelgiama į konkrečios asmenybės raidą.

Mokydami lietuvių kalbos vidurinėje mokykloje siekiame, kad vaikai lavintųsi, augtų kaip asmenybės, gebančios vartoti kalbą visose jos srityse. Šiandien labai svarbu mokėti priimti ir perteikti žodžiu bei raštu savo įvairios pobūdžio informaciją, kuri apimtų ne tik faktus, bet ir nuomones bei emocijas. Bendrojo lavinimo vidurinėje mokykloje mokiniai privalėtų išmokyti: 1) kaupti informaciją: naudotis žodynais, enciklopedijomis, almanachais, atlasais, biografiniais informaciniais leidiniais (suprasti informacinio straipsnio ypatumus ir jo struktūrą); sisteminti surinktą medžiagą – tikslingai tvarkyti duomenis; patikslinti informacijos faktus, juos paaiškinti; 2) mokėti informuoti (pavyzdžiui: parašyti žaidimo instrukciją, užpildyti anketą – pateikti duomenis apie save, rengti reklamą, pranešimus apie kelionę, mokslinį tyrinėjimą ir kt.). Tinkamai vartoti informacijos raiškos priemones, atsižvelgiant į intencijas ir faktinį poveikį (kalbinės raiškos priklausomumas nuo adresato, bendravimo sferos). Gebėti reglamentuoti kalbėti (sakykim, informaciją perteikti per 5 min.), o drauge disciplinuoti ir mąstyti.

Naujame kalbos ugdymo turinyje palyginti daug vietos skiriama reikalų raštams. Be įprastinių: autobiografijos, prašymo, protokolo – dar yra: anketa (duomenys apie save), kreipimasis, sutartis, prakalba, skundas, scenarijus (iškilnių), užsakymas, reklama, pranešimo įvairios formos keičiant adresatą, interviu ir kt. Mokyti rašyti vienokius ar kitokius reikalų raštus reikalauja patys gyvenimas, socialinė-kultūrinė aplinka. Mokiniai turėtų suprasti raštų rengimo motyvus bei svarbiausius reikalavimus (į kuriuos įeina ir kalbos etiketas). Sakykime, interviu. Tai specialiai pokalbio rūšis, kurios tikslas surinkti ar pateikti informaciją. Interviu suteikia palankią progą pasikeisti klausimais ir atsakymais, turinčiais specialų tikslą. Interviu turi būti gerai organizuotas. Pokalbis būna paprastai sėkmingas tada, kai vadovaujama tam tikrais reikalavimais. Pavyzdžiui, Ilinojaus valstijoje išleistoje gimtosios kalbos mokymo metodikos knygoje¹ rašoma, kad imančiam interviu reikia:

1. Rūpestingai suplanuoti interviu:

a) išsirinkti asmenį, kuris turi specialių žinių ar įdomią nuomonę apie rūpimą dalyką;

b) pasimatyti ir susitarti su žmogum, iš kurio bus imama interviu, dėl jam tinkamo laiko ir datos. Prisistatyti ir paaiškinti, kodėl norima pasikalbėti;

c) patyrinėti tą dalyką, apie kurį rengiamasi kalbėti, kad galima būtų užduoti tinkamų klausimų;

d) paruošti aiškius, specialius, nuoseklius klausimus.

2. Padaryti gerą įspūdį pašnekovui:

a) atvykti laiku;

b) prisistatyti ir dar kartą nusakyti savo tikslą;

c) būti pasiruošiam paklausti. Užduoti po vieną klausimą. Jei kalbinamas žmogus nori kalbėti apie dalyką apskritai, palikti savo klausimus pabaigai, išskyrus tuos, į kuriuos jau atsakė;

d) būti geram klausytojui. Dėmesingai išklausti kalbantįjį. Jis gali jums papildomai suteikti tokios informacijos, apie kurią nebuvo galvota;

e) interviu pabaigoje būtina padėkoti.

3. Rinkti tikslus faktus:

a) pasižymėti vardus ir skaičius. Žymėtis trumpai, kad nereikėtų rašyti nuolatos, kol asmuo kalba;

b) jei norima kalbantįjį cituoti, būtina paprašyti leidimo;

c) peržvelgti savo užrašus kiek įmanoma greičiau ir rašyti pranešimą, kol informacija galvoje šviežia.

Pertvarkant mokymo procesą, reformuojant mokymo turinį, labai svarbūs mokymosi motyvai, mokinių savarankiškumas ir kūrybiškumas. Mokinys dažniau turėtų samprotuoti: aš mokausi, o ne mane moko; kam man reikalinga ši tema, užduotis, ar viską aš gerai padariau ir kt. Žodžiu, mokytis mokytis ir save vertinti, mokytis būti ir tapti. Mokinys turėtų dažniau susidurti su kalbine situacija, kuri verstų jį mąstyti, iš kelių sprendimų rinktis vieną. Pvz., žodžio „vaivorykštė“ daryba ir kilmė. A.J.Greimas aiškina, kad žodis vaivorykštė gali būti suprantamas dvejopai: 1) tai „Vaivorykštė“, vaivorykštė. 2) Vaivorykštė juosta – tai juosta, kurios spalvos panašios į vaivorų spalvas, vaivorykštę suprantant kaip būdvardį, išvestą iš vaivoro (plg. pernykštis, vakarykštis, vaivorykštė. Mėlynos ir raudonos spalvos kombinacijos. „Aš tave taip padarysiu visą, kaip vaivorą! Sudaužysiu, būsi mėlynas“ (t.y. iš raudono pereidamas į mėlyną)¹.

Remdamiesi savo kalbine patirtimi, mokiniai gali rinktis vieną variantą, kuris jiems lengviausiai suvokiamas ir geriausiai pagrindžiamas. Tai apsaugo mokinius nuo kategoriškų pasakymų ir ugdo mokinių vaizduotę. Kalbos mokymasis turėtų būti malonus, nepriverstinis, su kalbinės raiškos pasirinkimo laisve.

Kalba – dvasinės saviraiškos priemonė, individualumo ženklas. Todėl labai svarbu sudaryti mokiniui sąlygas atsiskleisti kitiems, parodyti savo dvasios unikumą. Žinoma, pirmiausia pažinti save. J.Miltinis kalbėjo, kad žmogus lyg iš trijų dalių sudėtas: toks, koks jis yra, koks nenori būti ir koks slaptai geidžia būti². O šiandieniniai mūsų mokiniai ar dažnai susimąsto,

1 Building English Skills. Green Level. Evanston, 1978. P.198.

1 Greimas A.J. Tautos atminties beiškant. V., 1990. P. 233.
2 Sakalauskas T. Išmintingųjų puota. V., 1991. P. 101.

kokie jie? Ar jie nori tobulėti? Pagaliau – svarbiausia – ar turi savąjį aš? Žmogui, matyt, reikalinga pažiūrėti į save iš šono. Net toks paprastas mokymo metodas – kaip mokinių kalbos įrašas – šiuo atveju būna reikšmingas. Klausiant įrašų išaiškėja, kad kalbantysis suprato perteikiamą mintį, ar gali bendrauti su kitais – juos paveikti, ar moka perteikti informaciją, argumentuoti, ar jis yra savarankiškas, ar tik kartoja kitų mintis ir intonacijas ir kita. Žodžiu, yra galimybių pažiūrėti į save iš įvairių kampų, priklausomai nuo saviugdodos tikslo. Meno kūrinio suvokimas – taip pat yra labai individualus aktas. Priklauso nuo žmogaus jautrumo, skirtingo būdo, temperamento, amžiaus, nusiteikimo, išsimokslinimo, gyvenamosios aplinkos, tradicijų, auklėjimo ir kitų veiksnių. Todėl ir mokytojui turbūt būtina suprasti savo mokinius ir pasidžiaugti jais, kai jie tą patį meninį tekstą labai skirtingai interpretuoja, kai išreiškia savo nuomonę (nors kai kada ji gali skirtis nuo mokytojo interpretacijos). Kūrybiškas santykis su tekstais papildytų analitinį ir kritinį skaitymą.

Dar reiktų paminėti mokymo perimamumo problemą.

Perimamumo principas reikalauja daugiau dėmesio skirti pradinių klasių mokiniams: žinoti ir suprasti, su koku intelektu, bendruoju išsilavinimu vaikai ateina į V klasę, kokios jų galimybės, interesai ir kt. Naujoje pradžios mokyklos programoje bendrinės kalbos mokymas siejamas su mokinių gimtąja tarpe arba mieste, kuriame gyvena, kalba. Ypač vertinamas tarmės mokėjimas, nes tada perimami ne tik kalbos turtai, bet ir dorovinės vertybės, pasaulio suvokimo savitumas. Tuo pačiu vaikas skatinamas ir saviraiškai. Visa tai perimtina ir aukštesnėse klasėse. Svarbu, kad pamokos turinys taptų individualios mokinių mąstymo sistemos dalimi, kad ją praplėstų ir turtintų.

Naujasis kalbos mokymo turinys orientuoja mokinius stiprinti ir plėtoti pradžios mokykloje įgytus kalbos įgūdžius: toliau mokytis suprasti skaitomą tekstą, atsakyti į klausimus: veiksmo vieta ir laikas, pagrindiniai ir šalutiniai veikėjai ir kt.; atpažinti paprastas išraiškos priemones ir pajusti jų efektą (teksto sandarą; vaizdingus posakius, rimus ir kt.); gebėti aprašyti teksto sukeltą įspūdį, kūrybiškai transformuoti tekstą ir t.t.

Mergaičių ir berniukų kalba ir mąstymas skiriasi. Daugelio psichologų nuomone, verbaliniai mergaičių sugebėjimai labiau išvystyti negu berniukų, kurie pralengia mergaitės savo erdvinį mąstymą. Ypač tie skirtumai ryškūs pradinėse ir vidurinėse klasėse. Į tai turėtų atsižvelgti vadovėlių autoriai, pakankamai pateikdami kalbinės medžiagos, tinkamų užduočių ir vieniems, ir kitiems, kad visiems būtų įdomu ir visi galėtų tobulėti.

Vertindami mokinių kalbą, atsižvelgiame ne tik į griežtai reglamentuotas dalyko normas, bet ir į vaiko individualias galimybes, socialines normas, į vaiko, kaip asmenybės, augimą, į pastangas tobulėti.

Taigi sudarant naują gimtosios kalbos turinį ir efektyvinant mokymą ir mokymąsi, manytume esant tikslinga:

1. Atsižvelgti ne tiek į mokojo dalyko logiką, kiek į vaiko psichikos reiškinius, ypač į pažinimo procesus, į vaiko asmenybės ugdymą, į kokybinius pasikeitimus tam tikrais amžiaus tarpsniais.

2. Sudaryti mokiniui sąlygas atskleisti save kitiems, išreikšti save, parodyti savo dvasios unikumą.

3. Suprasti lietuvių kalbos ryšį su krašto žmonių tradicija, suvokti gimtosios kalbos reikšmę ir estetinę vertę.

4. Labiau ryškintinas kalbos vartojimo kontekstas: funkciniai kalbos stiliai (tekstas) bei su juo susiję fonetiniai, morfologiniai, leksiniai, sintaktiniai, stilistiniai kalbos dalykai.

5. Vienas iš svarbiausių mokymo turinio sudarymo principų yra integracinis (tarpdalykinė integracija: bendrojo lingvistinio akiračio ugdymas – bendrųjų lingvistikos, kalbos istorijos pagrindinių principų perteikimas, kultūrologinio akiračio, filosofinio mąstymo ugdymas; gimtosios kalbos ir literatūros vientisumo suvokimas).

Literatūra

1. Martinaitis M. Vieningoji kalbos ugdymo programa/ Universalios ugdymo programos (eksperimentinės). V., 1991.
2. Lietuvių kalbos ugdymo koncepcija. Parengė Z. Alaunienė, V. Plentaitė ir V. Salienė // Gimtasis žodis. 1991. Nr. 1.
3. Bartas R. Teksto malonumas. V., 1991.
4. Greimas A.J. Semiotika. V., 1989.
5. Greimas A.J. Tautos atminties beiškant. V., 1990.
6. Maccina A. Tautinis auklėjimas. K., 1934.
7. Šalkauskis S. Pedagoginiai raštai. K., 1991.
8. Vanagas A. Lietuvių vandenvardžiai. V., 1988.
9. Karnegis D. Kaip įsigyti draugų ir daryti įtaką žmonėms. V., 1991.
10. Berger K. Raidos psichologija. Metodinė priemonė pedagoginio profilio studentams ir mokytojams. V., 1992.
11. Building English Skills. Green Level. – L., 1978 by McDougal, Littell and Company. Evanston. Illinois.
12. Gage N., Berliner D. Educational Psychology. 4 ed. Boston, 1988.
13. La communication dans la classe de langue par Joe Sheils. Strasbourg, 1991.

© Plentaitė V., 1993

A. STASIULEVIČIŪTĖ,
E. NARBUTAS, V. JANUŠKEVIČIUS

KOKI KELIĄ SIŪLOME

Bendrieji uždaviniai

Pertvarkant Lietuvos mokyklą, negimtųjų kalbų mokymui tenka ypač svarbus vaidmuo, nes jų mokomasi kaip priemonės, teikiančios galiomybę bendrauti su pasauliu, keistis kultūrinėmis vertybėmis bei visokeriopa informacija. Be to, kalbų mokėjimas turtina ir lavina asmenybę, ugdydamas socialumą, savimonę bei saviraišką, skatindamas labiau gilintis ir į savąją kultūrą bei kalbą, suvokiant jų vietą ir vaidmenį Europos bei pasaulio kontekste.

Pagrindinis negimtųjų kalbų mokymo uždavinys yra praktinis-komunikacinis: išmokyti žodžiu bei raštu gauti ir perteikti kuo įvairesnę informaciją. Lavinamieji ir auklėjamieji uždaviniai taip pat svarbūs, tačiau jie žymia dalimi įgyvendinami kartu su praktiniais, ugdant mokinių komunikacinę (bendravimo) kompetenciją. Komunikacinė kompetencija neįgyjama, neturint tam tikros lingvistinės kompetencijos, t.y. be reikiamo minimumo tos kalbos struktūros, žodyno, tarimo ir grafikos žinių bei jų pritaikymo įgūdžių. Dar viena komunikacinės kompetencijos sąlyga – bent minimali sociokultūrinė kompetencija, t.y. tam tikra pažintis su ta šalimi ir tauta, kurios kalbos mokomasi, nes tai yra kalbos funkcionavimo kontekstas, sąlygojantis josios vartojimą.

Komunikacinė kompetencija kaip pagrindinis tikslas. Jos ugdymo kryptys

Remiantis tiek veiklos teorija, tiek apskritai pastaruoju metu pasaulyje jau nusistovėjusia kalbų mokymo traktuote, komunikacinė kompetencija apima ketveriopą kalbinę veiklą: 1) klausymą (kalbos supratimą iš klausos arba informacijos priėmimą klausos kanalu), 2) kalbėjimą (informacijos perteikimą žodžiu), 3) skaitymą (informacijos priėmimą iš rašytinių šaltinių) ir 4) rašymą (informacijos perteikimą raštu). Yra bandymų įvardinti dar ir penktąją kalbinės veiklos rūšį – vertimą, kuri, mūsų manymu, laikytina nebent kalbėjimo ar rašymo porūšiu, kadangi yra susijusi tik su informacijos perkodavimu (formos lygmenyje), neperdirbant turinio.

Taigi kalbos mokoma šiomis keturiomis kryptimis, kurių dvi (kalbėjimas ir rašymas) yra kalbos produkcija, o kitos dvi (klausymas ir skaitymas) – kalbos recepcija. Manytume, jog vidurinė mokykla (mokymo branduolys) turėtų sudaryti sąlygas įgyti nors minimalią komunikacinę kompetenciją (t.y. gebėjimą susižinoti, išsiaiškinti, galbūt pasitelkiant ir ekstralingvistines priemones ar neišlaikant visų taisyklingumo normų) kiekvienoje iš šių keturių sričių. Kiekvienos kalbinės veiklos rūšies kaip mokymo tikslo svarba ir lyginamasis svoris gali keistis priklausomai nuo mokymo sąlygų: mokinių amžiaus, mokymo etapo, kurso trukmės, būsimo kalbos panaudojimo perspektyvų, pasirinktos kalbos ypatybių ir jos santykio su gimtąja, kalbos mokymosi eiliškumo (pirmoji, antroji ar trečioji negimtoji kalba), lavinamųjų ir auklėjamųjų uždavinių ir kt. Visa tai konkretizuojama mokyklų tipų, taip pat atskirų mokyklų ir klasių programose. Tačiau kai kas pasakytina apie tai, su kuo komunikacinė kompetencija kiekvienoje kalbinės veiklos rūšyje susijusi bet kuriomis sąlygomis.

Kalbėjimas kaip informacijos (kuri suprantama plačiai ir apima ne vien faktus, bet ir nuomones bei emocijas) perteikimo būdas pasireiškia dviem formomis: monologine ir dialogine (grupinis dialogas arba polilogas laikytinas dialogo porūšiu). Tad atitinkamai ugdytina ir komunikacinė kompetencija: reikalingas sugebėjimas reikšti mintis monologine ar dialogine forma. Tiek vienos ar kitos formos, tiek ir kalbos turinio pasirinkimą lemia komunikacinė intencija (kalbančiojo sumanymas ar ketinimas), kuri savo ruožtu priklauso nuo komunikacinės reikmės, kylančios tam tikroje (dažnai ne kalbos apspręstoje) situacijoje. Tokiu būdu apie kalbėjimo (kaip, beje, ir kitų kalbinės veiklos rūšių) komunikacijos kompetencijos pakankamumą galima spręsti pagal jos adekvatumo reikiamai situacijai laipsnį ir

pagal kalbos produkto sugebėjimą realizuoti komunikacinę intenciją. Taigi **situacija ir komunikacinė intencija** yra kalbą apsprendžiantys ir reguliuojantys veiksniai. Todėl ir kalbos mokyme šie dalykai turi būti išeities taškas, stimulus ir motyvas, o kalbos produkto atitikimas jiems – mokymo sėkmės ir rezultatų adekvatumo rodiklis. Tai reiškia, jog besimokančiojo posakiai gali būti labai nesudėtingi (pvz., pradinio laikotarpio), tačiau visai atvejais atitikti komunikacinę intenciją bei situaciją. Todėl kalbų mokymo programos turi numatyti kalbėjimo situacijų ir temų nomenklatūrą, paskui nustatyti jų seką prieinamumo mokiniams ir aktualumo gyvenime požiūriu, o mokymo metodika privalo panaudoti arba dirbtinai sukurti situacines reikmes bei stimulus tokiam bendravimui žodžiu, kuris maksimaliai imituoja realų gyvenimą (smulkiau apie tai metodikos aprašyme).

Klausymas yra informacijos priėmimas klausos kanalu, tad komuniacinė kompetencija šioje kalbinėje veikloje reiškia gebėjimą suprasti skambančios kalbos **turinį** (jokiu būdu ne vien paskirus žodžius, frazes ar kokius nors kalbinius reiškinius) arba su visomis detalėmis arba bent 70-75% joje pateiktosios informacijos. Toji kalba savo ruožtu gali būti monologas ar dialogas, kalbėjimo partnerio replikos ar pokalbis, kuriame pats recipientas nedalyvauja; kalbantysis gali būti matomas arba nematomas, kalbėti betarpiškai arba iš įrašų – tai vis lengvesnės arba sunkesnės komunikacijos sąlygos, situacijos, kurios ir šiuo atveju apsprendžia klausymo kompetencijos lygį ir sunkumus, kuriuos tenka mokyti įveikti. Pabrėžtina, kad apie klausymo kompetenciją galima kalbėti tik tuomet, kai informacijos gavimas vyksta v i e n u, girdimuoju kanalu. Sudarant programas, reikia specialiai atsižvelgti į tai, jog klausymas yra sunkiausiaji kalbinės veiklos rūšis.

Skaitymas yra raštu užkodotuos informacijos priėmimas, taigi šioje kalbinėje veikloje komunikacinė kompetencija yra daugeliu atžvilgių analogiška kaip ir klausant: reikia pajėgti suprasti skaitomo teksto t u r i nį, vėlgi priklausomai nuo komunikacinės intencijos (t.y. kokios, kiek ir kokiam tikslui tos informacijos skaitytojui reikia) – arba detalčiai, arba apytiksliai, bet ne mažiau negu 70%. Taigi mokant skaityti, tikslu laikytinas ne garsinis skaitymas, tekstų vertimas ar jų atkarotojimai, o informacijos gavimas gyvenimo situacijų apspręstais tikslais, pavyzdžiui: panaudoti tekste esančias žinias gamyboje, moksle, buityje, persakyti gautą informaciją kitiems, patenkinti savo paties smalsumą ar patirti estetinį, etinį arba kitokį poveikį. Tokiu būdu ir šią kalbinės veiklos rūšį valdo situacija bei komunikacinės reikmės, todėl metodininkai kalba apie nuo to priklausančias tris arba keturias skaitymo rūšis: apžvalginę (skaitytojas tik nustato, su kokio pobūdžio medžiaga susidūrė ir ar informacija yra aktuali), pažintinę (skaitytojas stengiasi suprasti pagrindinį turinį, specialiai neketindamas daug įsiminti), studijinę (skaitytojas stengiasi suprasti visas instrukcinio, mokslinio,

techninio ar pan. teksto detales, nes gautą informaciją jam teks panaudoti kitoje veikloje) ir ieškomąją (skaitytojas stengiasi lokalizuoti tą ir tik tą informaciją, kuri užima nedidelę ilgesnio teksto dalį). Tad skaitymo komunikacinė kompetencija teiškia mokėjimą skaityti skirtingai, priklausomai nuo savo poreikių ir teksto pobūdžio. Ugdomų skaitymo mokėjimų nomenklatūrą, seką ir apimtį kiekvienoje stadijoje konkretizuoja programos, atsižvelgdamos į visas jau minėtas sąlygas.

Rašymas yra informacijos kodavimas grafiniais ženklais. Komunikacinė kompetencija šioje srityje reiškia gebėjimą raštu perteikti norimą turinį ir jam parinkti tokią formą, kuri atitiktų situaciją bei adresatą. Kadangi būtų neįmanoma išvardinti visas rašomų tekstų rūšis (pradedant monografija bei grožiniais kūriniais ir baigiant buitiniu rašteliu iš namų išėjusiam šeimos nariui), o tuo labiau – visų jų mokyti, reikėtų čia paminėti tik aktualiausius, kurių mokant pakaks apriboti komunikacinę kompetenciją šioje srityje: laiškas, skaityto teksto reziumė/anotacija, rašinėlis, dokumentų blankų pildymas (atsakymai į anketas), autobiografija (curriculum vitae). Integruojant abi produktyvias kalbinės veiklos rūšis, t.y. kalbėjimą ir rašymą, svarbu mokėti raštu parengti savo būsimojo monologo planą, gaires dialogui ar diskusijai, taip pat išmokti raštu pasižymėti kitų sakomus dalykus. Šių rašymo dalykų mokymo seką ir apimtį labiau konkretizuoja programos.

Nors skiriama ketveriopa komunikacinė kompetencija, visos kalbinės veiklos rūšys persipina ir glaudžiai siejasi, vieni mokėjimai gilina ir sąlygoja kitus – tad šia sąveika tikslinga apgalvotai remtis.

Lingvistinė kompetencija kaip komunikacijos sąlyga

Lingvistinę kompetenciją reikia suprasti kaip komunikacinei veiklai būtino duotosios kalbos „inventoriaus“ (žodžių, jų formų, frazių, grafinių bei garsinių vienetų) turėjimą atmintyje ir mokėjimą juo operuoti (derinti, kaityti, jungti, perfrazuoti) pagal tos kalbos dėsningumus. Taigi ši kompetencija apima gramatikos (labai svarbu sintaksė), leksikos, tarimo ir grafikos žinias bei tų žinių taikymo įgūdžius. Ši kompetencija vidurinėje mokykloje nėra galutinis mokymo tikslas¹, nebent mokomoji kalba yra

1 Kaip mokymo tikslą, tačiau irgi nepirmaeilį, ją galima iš dalies kelti aukštesnėse humanitarinio profilio klasėse, taip pat mokant grupes, specialiai sudaromas iš mokinių, besirengiančių filologo profesijai.

viena iš klasikinių, dėstomų nekomunikacinių tikslais. Kartu su tuo lingvistinė kompetencija yra tokia būtina komunikacinės kompetencijos sąlyga, jog mokymo(si) procese ją klaidingai imama laikyti tikslu, tuo pačiu sustojant pusiaukelėje ir nepaskiriant laiko nė pastangų galutiniam tikram tikslui. Todėl kekvienos kalbų mokymo programos uždavinys – tiksliai apibrėžti kalbinės medžiagos ir darbo būdų su ja **minimumą**, reikalingą konkrečiai komunikacinei veiklai, nužymėtai toje pačioje programoje. Pajungiant lingvistinės kompetencijos ugdymą ketveriopai jau aprašyti komunikacijai, atliekama tiek kalbinės medžiagos, tiek darbo būdų su ja atranka: atskirai produktyviajai kalbinei veiklai (t.y. kalbėjimui ir rašymui) ir taip pat atskirai – receptyviajai veiklai (t.y. supratimui iš klausos ir supratimui skaitant). Pagal tai skiriamas vadinamasis „aktyvusis“ žodynas ir „pasyvusis“ žodynas bei „aktyvioji“ ir „pasyvioji“ gramatinė medžiaga. Receptyviajai veiklai skirtasis kalbinės medžiagos minimumas yra gausesnis negu skirtasis produktyviajai veiklai, tačiau pastarasis įeina į pirmąjį. Be to, turi skirtis operavimo viena ir kita medžiaga įgūdžiai (kodavimas arba dekodavimas).

Taigi lingvistinė kompetencija teikia gramatinį, leksinį, fonetinį bei grafinį pagrindą komunikacinei kompetencijai ir formuoja pirminius mokėjimus bei įgūdžius (gebėjimą atlikti kalbines operacijas: prisiminti žodį, parinkti gramatinę formą, sujungti žodžius į sakinį; suvokti žodžių prasmes, orientuotis sakinyje ir pan.), kurie taps kalbinių veiksmų¹ ir kūrybinių komunikacinės veiklos mokėjimų (antrinių mokėjimų) komponentais.

Ryškus tokių mokėjimų ir įgūdžių pavyzdys gali būti skaitymo technikos (raidžių pavertimo garsais, kirčiavimo, pauzavimo, skaitymo balsu tempo) gebėjimai, kurie nėra savitiksliais ir vėliau „išstipsta“ tyliajame skaityme, o tai jau žymi komunikacinę kompetenciją.

Įgyti tikrą lingvistinę kompetenciją – dar reiškia ir susidaryti darnų bei pilną studijuojamosios kalbos kaip sistemos vaizdą, kuris yra savikontrolės įrankis bei sąlyga savarankiškai tobulinti kalbos mokėjimus.

Lingvistinė kompetencija ugdoma atsižvelgiant į mokiniui žinomų kalbų tarpusavio sąveiką, informacijos bei transpozicijos galimybes, kalbinių dalykų dėstymo integraciją.

1 Kalbiniais veiksmais vadiname komunikacinius aktus, pavyzdžiui, paklausimą, pritarimą, patvirtinimą, paneigimą ir t.t.

Sociokultūrinė kompetencija kaip antrinė komunikacijos sąlyga

Norint sėkmingai naudotis kalba kaip bendravimo priemone, reikia bent iš dalies pažinti jos gyvavimo kontekstą, t.y. tos šalies ir ja kalbančios tautos charakteringiausias bruožus, buitį, papročius, kultūrą, o ypač literatūrą. Tai įgalina suprasti ir taisyklingai vartoti specifinę (realijas reiškiančią) leksiką, jausti pašnekovo nuostatas bei jų motyvus, tinkamiau panaudoti netobulą kalbą kompensuojančias priemones (išiktukus, jaustukus, mimiką, gestus), išlaikyti deramą sociolingvistinį elgesį (vartoti mandagumo formules, adekvačius kreipinius ir titulus). Aukšto lygio komunikacinė kompetencija reikalauja gerai pažinti kalbos šaleis istoriją, geografiją, meną ir mokslą. Taigi šios kompetencijos ugdymas įgalina ir skatina tarpdalykinius ryšius mokykloje.

Mokymo metodika

Mokymo metodika sąlygoja jau minėti mokymo tikslai. Kalbų mokymo praktinė patirtis (deja, ypač neigiamoji – tiek Lietuvoje, tiek ir kitose šalyse), taip pat pedagoginės teorijos šiuo metu rekomenduoja komunikacinius kalbų mokymo metodus, kildinamus ne iš lingvistikos, o iš psichologijos, tiksliau, iš komunikacijos, informacijos ir veiklos teorijų, psicholingvistikos ir lingvodidaktikos teiginių.

Kadangi būtent šiuo keliu einant pasiekiami praktinių rezultatų, t.y. įgyjama komunikacinė kompetencija (apie tai liudija intensyviųjų kalbos kursų teigiamoji patirtis visose šalyse, taip pat išsivijos lietuvių ir vietinių metodininkų bei pedagogų-praktikų darbas), yra pagrindo šią metodiką laikyti tinkamiausia ir pertvarkomai Lietuvos mokyklai.

Komunikacinės kalbų mokymo metodikos pagrindas yra mokinių veiklos organizavimas, suteikiant šiai veiklai visus psichologų numatytus bruožus ir fazes, būtent: 1) veiklos motyvo atsiradimo etapą, kai sukuriama komunikacijos poreikis, 2) orientacinį etapą, kai pasirenkamos ir organizuojamos komunikacijos priemonės (mūsų atveju – pasinaudojant lingvistine kompetencija), 3) realizacijos etapą (kai įvyksta informacijos priėmimas ar perteikimas, t.y. bendravimo veiksmas). Tokios veiklos organizatorius yra mokytojas, tačiau beveik visas mokymo proceso laikas pa-

naudojamas kiekvieno atskiro mokinio (nors ir grupėje) veiksmams. Tokiu būdu „mokomuoju vienetu“ ir pagrindiniu mokymo proceso elementu laikytinas **pratimas**, kurio pobūdis priklausos nuo veiklos fazės, taigi nuo tarpinio ir, be abejo, taipogi nuo galutinio mokymo tikslo. Todėl skiriami a) treniruojamieji (gramatikos, leksikos, tarimo, skaitymo technikos, rašybos mokymo) pratimai, kuriais siekiama lingvistinės kompetencijos, tačiau stengiantis netgi šiame lygmenyje jau teikti jiems komunikacinę kryptį¹, t.y. dalinius tikslus pajungti galutiniams; b) komunikaciniai pratimai, kada visas dėmesys sutelkiamas į kalbos turinį, į gaunamą arba perteikiamą informaciją. Komunikaciniai pratimai apima visas keturias kalbinės veiklos rūšis ir įgyvendina realizacijos etapą. Jie maksimaliai priartinami prie gyvenimo situacijų ir realizuoja komunikacines intencijas. Nors komunikacinė intencija realizuojama tik veiklos pabaigoje, ji privalo būti iškeliami ir nurodoma pačioje veiklos pradžioje, kaip tikslas ir pirminis stimulus veiklos reikmei sukurti (pirmasis – motyvo sudarymo etapas). Tuo yra motyvuojamas antrasis – treniruojamasis (lingvistinių priemonių paieškos) etapas, kuriame tačiau negalima apsisistoti, nerealizuojant komunikacinio tikslo (3 etapas).

Tokia tikslų hierarchija bei veiklos fazės sąlygoja tikslingas **pratimų/pratybų** sistemas, kurios būna skirtingos priklausomai nuo mokymo tikslų (kurioje kalbinės veiklos rūšyje siekiama didžiausios kompetencijos) ir sąlygų (mokinių amžius, mokymo etapas, kalbų eiliškumas, kalbos ypatybės ir sąveika su gimtąja kalba, kurso ilgumas, pamokų dažnumas ir visa kita). Pratybų sistema pasireiškia pamokų planavime ir **mokymo priemonių komplektuose**, kurie turėtų susidėti iš mokinio vadovėlio, metodinių nurodymų mokytojui, skaitinių knygos, audio ir video medžiagos, sieninių paveikslų/lentelių komplekto ir pratybų sąsiuvinio. Mokymo priemonėse numatoma pratybų seka ir pratimų užduotys bei medžiaga. Pratimo išraiška dažniausiai bus skambantis arba išspausdintas (o gal užrašytas lentoje) tekstas, kurį suprantame kuo plačiausia prasme: užduoties formuluotė, instrukcija, paaiškinimas, replika, užrašas prie piešinio ar jame, schema, etiketė, skelbimas, diagrama, planas, raktažodžiai, laiškas, prospektas, dialoginės kalbos pavyzdys, pilnas ar kupiūruotas dialogas, gairės pasisakymui ir pan., ir pan. – nuo minimalios kalbos atkarpos iki siužetinio literatūrinio kelių puslapių teksto. (Literatūrinio teksto vaidmuo didėja akštesniosiose mokymo pakopose ir geriausia tokių tekstų vieta yra skaitinių knygos bei chrestomatijos.) Tekstai turėtų būti kuo autentiškesni, net jei jie elementarūs.

1 Pavyzdžiui, vietoj užduoties „Išverskite į N kalbą žodžius „ledai“, „kava“, „saldainiai“, pateikiame užduotį „Išvardinkite, kokius žinote saldumynus“. Užduotį liepę sudaryti neigiamąją formą ar liepiamąją nuosaką, sakome: „Paprieštaraukite, vartodami „not“; „Pakvieskite pašnekovą...“ ir pan.

Manytume, kad kalbos mokymasis ir mokėjimas turi būti maksimaliai **sąmoningi**, tad pratybų sėkmei užtikrinti būtini **neilgi** kalbos bei komunikacijos dalykų paaiškinimai, instrukcijos (instrukcinis pobūdis teikiamas ir gramatikos bei kitoms taisyklėms), palyginimai su gimtąja bei kitoms jau žinomomis kalbomis, o siekiant lingvistinės kompetencijos – ir atskiri vertiminiai pratimai. Pradiniame mokymo etape, o atskirais atvejais ir vėliau, leistinas užduočių bei stimulų-problemų formulavimas (pvz., situacijų nusakymas) gimtąja kalba. Stimulai taip pat kuriami ir motyvacija didinama maksimaliai taikant vaizdumą, žaidimus, dainavimą, vaidybą, diskusijas, įsivaizduotas situacijas; ir tai darytina ne vien su jaunesniaisiais moksleiviams. kalbinės veiklos mokoma integruotai, taip, kad pratybose dalyvautų kuo daugiau jutiminių analizatorių ir per veiklos aktyvumą bei intensyvumą būtų pasiekta tvirtų bei lanksčių mokėjimų. Treniruojamieji, o pagal galimybes ir kiti pratimai, atliekami greitai, stengiantis užtikrinti gausų kalbinės medžiagos pasikartojimą. Pratybų sistemos viduje reikalinga kuo didesnė pratimų įvairovė, kad išvengtume veiklos monotonijos, formalizmo, užtikrintume pamokų patrauklumą ir pasitelktume teigiamas emocijas kaip itin pozityvų kalbų mokymosi veiksnį. Labai svarbu pamokose sukurti neformaliai bendravimui palankią nuotaiką ir aplinką, išvengti „papūginio“, t.y. mechaniško bendravimo. Komunikacinis metodas privalo integruoti tai, kas geriausio kituose kalbų mokymo metoduose: gramatiniame-vertiminiame, tiesioginiame, audiovizualiniame, sąmoningajame-praktiniame.

Mokymo organizacija

Kad negimtųjų kalbų mokymas nežalotų mokinių gimtosios kalbos mokėjimų (interferencija) ir pats galėtų jais **sąmoningai** remtis (transpozicija), netikslinga pradėti jų mokyti pernelyg anksti. Dabartinėmis sąlygomis rekomenduotume pirmosios negimtosios kalbos mokymą pradėti ne anksčiau kaip IV klasėje.

Kalbos pasirenkamos pagal mokyklos galimybes ir mokinių ar tėvų norą, bet manytume, jog pirmenybę reikėtų teikti artimiausių kaimynų kalbai (rusų, lenkų, skandinavų, vokiečių). Verta dėmesio kaimynų latvių pažiūra, jog negimtosios kalbos mokymo pradžią gali nulemti ne nustatytas mokinio amžius, o jo mentaliteto branda, pasirengtumas mokslui ir interesai. Todėl tikslinga stengtis kiekvienoje mokykloje įkurti bent vieną rinktinę grupę, kur pageidaujantieji pajėgūs vaikai kalbos mokosi pagal sustiprintos mokyklos programą, numatytą nuo II klasės.

Ne vėliau kaip VI klasėje pradedama mokyti antrosios negimtosios kalbos (tarp pirmosios ir antrosios kalbų mokymo pradžios tikslingas dvejų metų tarpas). Visų pradėtų dėstyti kalbų mokoma iki pat mokyklos baigimo, nes kitaip gresia pavojus, kad komunikacinė ir lingvistinė kompetencija paliks vaikiško lygio. Savaitinių pamokų kiekis nemažesnis kaip trys: eksperimentais įrodyta, kad esant retesniai pamokų tinklui, užmiršimo procesai viršija įsiminimą, ir mokėjimai stovi vietoje arba net regresuoja. Klasės skirstomos grupėmis, kuriose yra ne daugiau 13-14 mokinių.

Humanitarinio profilio mokyklų aukštesnėse klasėse mokiniai renkasi trečiąją svetimąją kalbą, be to, gali susipažinti su viena klasikine kalba lingvistinės kompetencijos lygiu.

Turinčios galimybių mokyklos, nors ir nehumanitarinės, yra skatinamos organizuoti grupes su **sustiprintu** kalbų mokymu nuo II, IV-V klasės arba vien aukštesnėje pakopoje. Skatinami taip pat kalbų fakultatyvai ir būreliai, kuriuose gali būti mokoma metakalbų (biznio kalbos, atskirų mokslo šakų kalbų), užsiimama vertėjavimu, mašinarščiu, meno saviveikla, netgi spaudinių leidimu užsienio kalbomis.

Kalbų mokymas darželiuose laikomas mėgėjišku dalyku, kuris siekia daugiau lavinamųjų bei parengiamųjų, negu realiai praktinių tikslų.

© Stasiulevičiūtė A., Narbutas E., Januškevičius V., 1993

I. MUSTEIKIENĖ

UŽSIENIO KALBŲ IR LIETUVIŲ KAIP NEGIMTOSIOS DĖSTYMO BENDRIEJI BRUOŽAI

1. Tikslas, pagrindinė kryptis ir metodai

Užsienio kalbų dėstymo bendrojo lavinimo vidurinėse mokyklose tikslas – išmokyti kalbos kaip bendravimo priemonės, apimant visas kalbinės veiklos rūšis – klausymą, kalbėjimą, skaitymą, rašymą (ir vertimą?). Jų vieta ir pobūdis mokymo procese priklausytų nuo mokymo etapo ir pakopos, jo krypties ir profilio, nuo pasirinkto galutinio tikslo: išmokti suprasti ir skaityti, išmokti kalbėti, išmokti rašyti, versti iš vienos kalbos į kitą ir pan.

Pagrindinė užsienio kalbų dėstymo kryptis – komunikacinė, pagrindinis metodas – komunikacinis. Jo esmė tokia: mokymo procesas turi priartėti prie natūralaus bendravimo, kad būtų mokymo tikslo (kalbos kaip bendravimo priemonės) ir jos siekimo priemonės (kalbinės veiklos) vienovė.

Mokymo procese vartotini ir kiti metodai (tiesioginis, audiovizualinis, sąmoningasis praktinis ir pan.), kai jie gali padėti išvengti interferencijos, skatinti transpoziciją, sutrumpinti ir palengvinti mokomosios medžiagos suvokimą ir įsiminimą, ugdyti produktyviosios kalbos įgūdžius ir mokėjimus.

Ir mokant, ir pateikiant mokomosiose priemonėse medžiagą, turėtų vyrauti euristiniai, indukciniai metodai, kurie itin skatina mokinio aktyvumą, ugdo jo mąstymą, o tradicinį monologišką mokymą priartina prie dialogiško, būdingo moderniajai didaktikai. Mokymo procesas – tai mokytojo valdoma (dažniausiai implicitiškai) aktyvi mokinio veikla. Mokinys –

pagrindinis mokymo proceso subjektas, lygiavertis mokytojo partneris, pašnekovas, todėl pateikiant mokomąją medžiagą ir vadovaujant mokinio kalbinei veiklai, ypač kreiptinas dėmesys į jo individualias psichologines, amžiaus ir tautines ypatybes.

Komunikacinės orientacijos mokymo procese remiamasi principais, kurie rekomenduoja atsižvelgti į mokinio gimtąją kalbą, kalbos kaip bendravimo priemonės mokyti kompleksiskai, atsisakant linijinio ar linijinio koncentriško mokomosios medžiagos dėstymo, vienu metu formuojant visų kalbinės veiklos rūšių įgūdžius ir mokėjimus, pirmiausia ugdant sakinę, vėliau – rašytinę kalbą.

Kalbėjimo įgūdžiai ir mokėjimai ugdomi tam tikrais etapais, remiantis atitinkamomis taisyklėmis-instrukcijomis: **pradinis** etapas – supažindinimas su kalbos (šnekos) produkto elementais, leksika, tekstu; **standartizavimo** etapas – pamokoje nagrinėjimų konstrukcijų semantikos ir raiškos būdų suvokimas, vartojimo įgūdžių ugdymas, parengiamieji ir šnekėjimo pratimai; **variavimo** etapas – šnekėjimo įgūdžių tobulinimas ir mokėjimų ugdymas; **kūrybos** etapas – mokėjimų tobulinimas, produktyvioji šneka.

Tokiam mokymo procesui būtina komunikacinių pratimų sistema.

2. Mokomoji medžiaga ir jos pateikimo būdai

Tekstas kaip pamokos (paragrafo) branduolys

Didaktinė medžiaga pateikiama remiantis tektais, situacijomis, temomis bei kalbėjimo (šnekos) intencijomis (pritarimas, nepritarimas, prašymas, nuostaba ir pan.). (Tekstų ir situacijų tematika bei intencijų sąrašai pateikiami kiekvienos klasės programoje.)

Pagrindinis užsienio kalbos dėstymo metodikos ir didaktinės medžiagos vienetas – tekstas. Tekstas mokymo procese yra:

1) pradinis elementas, atspirties taškas; jame pateikiamas galintis ugdyti asmenybę turinys, tam tikras siužetas, pokalbio tema, kalbinė situacija;

2) mokymo priemonė, kurioje ne izoliuotai, bet rišliai pateikiama nauja leksika ir frazeologija; jau žinomi žodžiai ir konstrukcijos pakartojami ir įtvirtinami (natūrali jungtis tarp naujų ir senų dalykų); remiantis tekstu, parengiama pratimų sistema, kurios tikslas – supažindinti su nauja leksika ir frazeologija, atskirų tam tekstui būdingų formų ir konstrukcijų vartojimu, įtvirtinti jas;

3) mokymo tikslas, nes tekstas stimuliuoja spontanišką kalbėjimą, priartindamas bendravimą pamokoje prie natūralaus žmonių bendravimo, t.y. stimuliuoja produktyviają kalbą – naujo, mokinių sudaryto teksto kaip šnekos produkto atsiradimą.

Taigi tekstas padeda sudaryti pamokoje naują situaciją, kai mokymas tampa bendra mokinio ir mokytojo veikla, kai kalbama ne tam, kad reikia kalbėti, o tam, kad pokalbio dalyviai turi ką ir nori tai vienas kitam (vienitiems) pasakyti. Mokymo procesas vyksta kalbinės veiklos lygmeniu.

Mokomieji tekstai turi:

– atitikti programoje nurodytas temas, perteikti pagrindinę vienos ar kitos temos informaciją;

– atitikti mokinių amžių ir jų poreikį gauti tekste esamą informaciją;

– teikti naują informaciją, naujus ir pasikartojančius leksikos, frazeologijos, gramatikos dalykus;

– bent 50-60% atitikti mokyklinį žodyno minimumą;

– turėti vienos ar kitos klasės žodyno ir gramatikos minimumo elementų (kiek?), kuriuos mokiniai privalo išmokyti vartoti produktyviojoje kalboje;

– būti įvairių stilijų ir žanrų; tekstuose ir situacijose turėtų būti funkcinės stilistikos elementų, kurie mokytų bendrauti:

a) įvairiose bendravimo sferose (oficialioji, neoficialioji kalba);

b) įvairiomis bendravimo sąlygomis (asmeninis pokalbis/masinė komunikacija);

c) įvairiais tikslais (pokalbis/pranešimas/noras paveikti pašnekovą, skaitytoją) ir pan.;

– atspindėti bendrąsias ir tautines vertybes, tautos, kurios kalbos mokomasi, kultūrą, istoriją, tradicijas ir pan. Šis teksto parinkimo kriterijus turi ypatingą reikšmę, nes prezentuoja dviejų arba trijų tautų civilizaciją užsienio kalbos mokymo procese. Rekomenduojamas maždaug toks civilizaciją atspindinčių tekstų santykis: 70% – tos tautos pažinimo, 30% – lietuviškoji tematika. Rusų ir lenkų mokyklose: 50% – tos tautos pažinimo, 30% – lietuviškoji, 20% – savo tautos pažinimo tematika.

Mokymo procese naudotini grožiniai, mokslo populiarinimo, publicistiniai ir kitokio pobūdžio tekstai.

Nevisiškai tinkantys mokymo procesui tekstai transformuojami. Galimos tokios transformacijos:

– išorinė, nekonstruktyvioji – paskirų teksto vietų komentavimas, išnašos, paaiškinimai, vertimas į gimtąją kalbą, užduotys prieš pateikiant tekstą ir pan.;

– vidinė, konstruktyvioji – paskirų teksto vietų supaprastinimas, vieno žodžio ar vienos konstrukcijos pakeitimas kita arba praleidimas, teksto suglaudimas ir pan.

„Dirbtiniai“ (vadovėlių autorių sudaryti) arba labai transformuoti originalūs tekstai naudotini pradiniam (V-VII kl.), šiek tiek transformuoti originalūs tekstai – viduriniame (VIII-IX kl.), originalūs tekstai – baigiamajame mokymo etape (X-XII kl.).

Fonetika, intonacija

Praktinis fonetikos dėstymo tikslas – išmokyti taisyklingos tarties, fonetiškos rašybos, taisyklingos ir raiškios intonacijos. Fonetikos ir intonacijos intensyviau mokoma pirmaisiais dėstymo metais, vėliau tie dalykai gilina mi kompleksškai ugdant rišliają kalbą.

Dėmesys ypač kreipiamas į tuos garsus ir intonacijos tipus, kurie nebūdingi gimtajai kalbai arba nuo jos (kad ir nelabai, skiriasi).

Be paskirų sakinių intonacijos, mokiniai supažindinami su teksto intonacija (skirtingų teksto rūšių intonacija, pradinio ir paskutinio teksto arba jo išbaigtos dalies (CCU?) sakinio intonacija, pastraipos intonacija, paskirų dialogo replikų intonacija ir pan.).

Gramatika, jos pobūdis, prezentacija

Mokant kalbos kaip bendravimo priemonės, gramatika įgyja taikomąją reikšmę.

Komunikacinės orientacijos mokymo procesas remiasi funkcinė gramatika, glaudžiai siejama su mokykliniu žodyno minimumu, tekstų, situacijų ir intencijų visuma.

Funkcinės, aktyviosios gramatikos esmė – onomasiologinis kalbos aprašymas, t.y. einama nuo semantikos prie jos raiškos būdų. Jis supriešinamas dažniausiai su pasitaikančiu ir tradiciškai mokykloje naudojamu semasiologiniu, sisteminiu kalbos aprašymu, kurio pagrindinis postulat – „nuo formos prie jos reikšmės (reikšmių)“.

Funkcinė gramatika, remdamasi savo specifiniais terminais, pateikia izosemines ir izomorfines konstrukcijas, jas grupuodama pagal bendriausią požymį: laiko, vietos, priežasties, tikslo, padarinio, nuolaidos ir kt. reikšmę, jų raiškos būdus. Tai funkciškai suartina įvairių kalbos stratifikacijos lygmenų elementus, leidžia pateikti juos kaip sinonimus, komunikacinius variantus, modelius.

Dalis gramatikos temų nelokalizuo jama programoje ir vadovėliuose, jų mokama nuolat, per visą kalbos dėstymo laiką (žodžių derinimas, vadymas, daryba ir kt.). Tai atitiktų bendrąją nuostatą – mokyti kalbos (šnekos) kompleksškai.

Funkcinė gramatika artima teksto lingvistikai: paskiri gramatiniai semantiniai laukai būdingi skirtingoms teksto rūšims, yra jų sandaros konstruktyvūs elementai (statiška lokalizacija, statiškas laikas – aprašymas; dinamiška lokalizacija, dinamiškas laikas – pasakojimas; priežastis, tikslas, nuolaida, sąlyga – samprotavimas; kreipinys, benariai, nepilnieji, eliptiniai sakiniai – dialogas, tiesioginė kalba ir pan.).

Užsienio kalbų dėstymas remiantis funkcinė gramatika stimuliuoja teksto produktyvumą, rišliają kalbą, kurios turinį motyvuoja tekstas, situacija, intonacija, o sandaros taisyklingumą nulemia funkcinės gramatikos taisyklės instrukcijos. Susidaro didaktinė situacija, kurią galėtume nusakyti taip: „mokausi to ir to tam, kad noriu pasakyti tai ir tai“. Forma išmokstama kartu su jos funkcija. Keičiasi iki šiol vyravusi situacija, kai buvo reikalaujama išmokyti formas, paradigmas ir tik po to supažindinti su sintagmatika, formų vartojimu, ir tai dažniausiai ne tekste, o paskiruose sakiniuose. Šitai neatskleidžia paskirų kalbos dalių (pavyzdžiui, įvardžio) funkcijų tekste.

Kalbos mokymasis pagal funkcinės gramatikos taisykles padeda suvokti kalbos sistemą p r a k t i š k a i, vėliau galima pateikti ir teorijos žinių. Tai ypač naudinga XI-XII humanitarinio (ypač gyvųjų kalbų) profilio klasėse, o viduriniame etape būtų supažindinama tik su sisteminės gramatikos elementų minimumu.

Turėtume tokią schemą:

V-VIII kl. – nepateikiami sisteminės gramatikos elementai;

IX-X kl. – pateikiami sisteminės gramatikos elementai;

XI-XII kl. (humanitarinis profilis) – pateikiama sisteminė gramatika.

Visais atvejais sisteminė gramatika būtų pateikiama tik kaip savotiškas žinynas (galbūt vadovėlio gale), kaip mokymo priemonė, bet ne tikslas, nes supažindinimas su kalbos sistema savaime negarantuoja šnekos įgūdžių ir mokėjimų ugdymo. Supažindinimas su kalbos sistema komunikacinės orientacijos mokymo procese įgyja antraeilę reikšmę. Gramatinis vieno ar kito kalbos reiškinio aiškinimas tikslingas tada, kai jis (reiškinys) yra teksto konstruktyvus elementas.

Be funkcinės, aktyviosios gramatikos, modernioji užsienio kalbų dėstymo metodika vis dažniau remiasi teksto lingvistika, kurios pagrindiniai teiginiai ir išvados galėtų būti panaudoti visų klasių programoje:

V-VIII kl. – tik praktiškai,

IX-X kl. – remiantis elementariomis teksto lingvistikos taisyklėmis,

XI-XII kl. – remiantis apibendrinančiais teksto lingvistikos teiginiais.

Teksto lingvistikos teiginiais (netgi implicitiniais, žinomais tik didaktinės medžiagos autoriui ir mokytojui) būtina remtis ugdant sakinę ir rašytinę kalbą, nes šiaip sau kalbėti ir rašyti daug rašinių būtų beprasmiška. „Jei taisyklės nežinomos, tai ir treniruotis nėra ko“ (L.Ščerba). Pratybos, nepagrįstos tekstų sudarymo taisyklėmis, netenka prasmės ir, atvirkščiai, jos efektyvios, jei iš anksto numatoma rišliosios kalbos (šnekos) produkto – teksto tipas, jo dominantė (arba dominantės), sakinių jungimo priemonės ir pan., t.y. numatoma ne tik a p i e k a, bet ir k a i p bus kalbama arba rašoma. Šito darbo pradžia turi būti vadovėlyje.

Praktiškas visų funkcinės gramatikos ir teksto lingvistikos taisyklių vartojimas iš esmės pakeistų tradicinį mokomosios medžiagos pateikimą ir, kas svarbiausia, dėstymo ir mokymosi tikslą: būtų mokomasi ne kalbos sistemos su šnekos elementais, bet kalbinės veiklos.

Užsienio kalbos didaktinėje medžiagoje turėtų būti vietos ir gramatinei stilistikai.

Rašybos ir skrybos mokoma kompleksškai, pateikiant naujus žodžius, jų darybos elementus, tarties taisykles, struktūrinius ir semantinius sakinių tipus.

Leksika ir frazeologija, jų kokybinė ir kiekybinė charakteristika, prezentacija

Mokinių produktyviojo ir receptyviojo žodyno apimtis nustatoma pagal kiekvienai klasei parinktų tekstų, temų, situacijų ir intencijų banką. Remiamasi šiais kriterijais:

- pagal žodžių dažnumą mokomuosiuose tekstuose ir kalboje (remiantis dažnumo žodynais);
- pagal temas grupes;
- pagal sinonimų ir antonimų grupes;
- pagal žodžių darybos modelius, jų dažnumą ir vaidmenį ugdant įgūdžius ir mokėjimus;

– atkreipiant dėmesį į polisemiją, paronimus, tarptautinius žodžius ir pan.

Frazeologiniai žodžių junginiai, kaip kalbos turtinimo priemonė, pateikiami mokomuosiuose tekstuose arba pritaikomi prie tekstų, situacijų, intencijų pagal nusakomą turinį ir stilių.

Produktyviosios leksikos (žodžių ir frazeologizmų) skaičius nustatomas kiekvienai klasei ir mokymo pakopai bei profiliui ir pateikiamas programoje.

Rekomenduojami įvairūs pirminio leksikos semantizavimo būdai:

- remiantis vaizdinėmis mokymo priemonėmis (ypač pradiniam etape);
- verčiant į gimtąją kalbą (vertimas taikytinas žemesnėje ir vidurinėje pakopoje ir tais atvejais (X-XII kl.), kai kiti būdai neracionalūs;
- vartojant platesnes ir siauresnes sąvokas („baldai“ – „stalas“, „kėdė“, „lova“...);
- remiantis sinonimais ir antonimais;
- pagal žodžių darybos modelį ir morfeminę sandarą. (Žodžių daryba kaip sistema užsienio kalbos kurse nepateikiama. Ji siejama su tekstuose, situacijose ir intonacijose pasitaikančių žodžių darybos modeliais ir konkretaus teksto leksine sandara);
- atkreipiant dėmesį į žodžio vidinę formą, etimologiją, istorinius pokyčius, lyginant ir gretinant su gimtąja kalba;
- pagal žodžių junglumą, suderinamumą;

– remiantis vadinamuoju stipriuoju kontekstu (kalbinės nuovokos, intuicijos ugdymas);

– aiškiant žodžius, mokant naudotis aiškinamaisiais žodynais (X-XII kl.).

Rengiant didaktinę medžiagą, numatomas dėsningas ir pakankamas (10-15 kartų) leksikos vienetų pasikartojimas tiek vienoje klasėje, tiek per visus kalbos mokymo etapus. Įvirtinamos ne paskiros leksemos, o žodžiai ir frazeologizmai produktyviojoje šnekoje.

Tekstų, situacijų ir intencijų pobūdis turėtų atspindėti stilistinę žodžių ir frazeologizmų įvairovę, ugdyti kalbos ir stiliaus pajautimą.

3.

Gimtoji kalba, jos vieta ir vaidmuo dėstant užsienio kalbas

Užsienio kalba dėstoma pagal galimybę nevarojant mokymo priemonėse ir pamokoje gimtosios kalbos. Pradiniame dėstymo etape pirminę svetimosios kalbos žodžių ir elementarių sakinių semantizaciją gimtąja kalba pakeičia vaizdinės priemonės ir intensyvosios dėstymo metodikos elementai. Ypač tai aktualu dėstant antrąją užsienio kalbą, kai mokymo procesas pradedamas metais vėliau.

Pačios pirmosios mokinių išmoktos frazės turi būti reikšmingos jų bendravimui su mokytoju ir kitais pašnekovais. Reikėtų vengti nesusiųjų tarp savęs sakinių.

Svarbus pamokos komponentas – mokytojo bendravimas su mokiniais dėstomąja kalba, pradžioje vartojant pažįstamas stereotipines frazes, o paskui pamažu plečiant frazių ir pokalbių temų apimtį.

Gimtosios ir užsienio kalbų gretinimas reikalingiausias programų, vadovėlių ir kitos didaktinės medžiagos autoriams. Tokiu būdu išaiškinami dviejų kalbų elementų sutapimo, nesutapimo ir dalinio nesutapimo atvejai, nustatomos formos ir kategorijos, kurių gimtojoje kalboje nėra. Gretinamosios tipologijos duomenys reikalingi atrenkant kalbos faktus, kurie reikšmingi komunikacijai ir sudarant kalbų prevencijos sistemą. Medžiaga pateikiama taip, kad būtų panaudotos visos transpozicijos galimybės ir, antra vertus, mokinys išvengtų klaidų tais atvejais, kai galima gimtosios kalbos interferencija.

Eksplicitinis gretinimas taikytinas taisant klaidas, plečiant mokinių filologinį akiratį; jis yra specifinė humanitarinio profilio klasių (XI-XII kl.)

programos dalis. Kalbų gretinimas vargu ar ugdo kalbėjimo įgūdžius ir mokėjimus, nes jis priklauso žinių lygmeniui.

Su paskirais gimtosios kalbos sisteminės gramatikos reiškiniais mokiniai susipažįsta anksčiau, negu mokydamiesi užsienio kalbos. Pažįstamas reiškinys, jeigu jis turi reikšmės kalbėjimo įgūdžių ir mokėjimų ugdymui, užsienio kalba tik įvardijamas ir panaudojamas pagal tos kalbos taisykles, nesigilinant į jo teorinius aspektus, nepateikiant definicijų.

Lietuvių kalba patyrė didelę slavų (rusų, lenkų) kalbų įtaką. Ji savo ruožtu daro įtakos Lietuvos tautinių bendrijų kalboms. Todėl mokant privalu numatyti būdus likviduoti neigiamus šios įtakos padarinius ir siekti visų kalbų taisyklingumo ir grynumo.

4.

Vaizdinės mokymo priemonės

Dėstant užsienio kalbas, visose klasėse naudojamos vaizdinės mokymo priemonės. Ir aukštesniųjų klasių vadovėliuose nereikėtų vengti iliustracijų, susijusių su tekstais, situacijomis, intencijomis, pritaikytų ugdyti rišliąją kalbą.

Vaizdinės mokymo priemonės (grafinės, ekraninės, garsinės, vaizduojamojo meno kūriniai, įvairūs daiktai ir pan.) bus efektyvios, jei kiekvienos jų panaudojimas bus integruotas į bendrą sistemą, jei jos implicitiškai skatina šnekoje vartoti atitinkamą, specialiai parinktą kalbinę medžiagą. Vaizdinė mokymo priemonė ir prie jos pritaikyta kita didaktinė medžiaga turi skatinti kalbėjimą (teksto produkavimą), būti savarankiškos mokinių kalbinės veiklos stimulus.

5.

Įdomiosios gramatikos, leksikos, frazeologijos, stilistikos ir žaidimų panaudojimas

Kalbos mokymosi motyvai gali būti įvairūs: socialiniai, ekonominiai, politiniai, kultūriniai ir pan. Tarp jų turėtų būti ir paties mokymo proceso formuojami motyvai. Juos ugdo tekstai, situacijos, mokytojo asmenybė ir pedagoginis meistriškumas, jo gebėjimas sudaryti pamokoje įdomias prob-

lemines situacijas, paakinti mokinius ieškoti atsakymo į naujus, netikėtus klausimus ir pan. Ypač juos skatina įdomiosios gramatikos, leksikos, frazeologijos, stilistikos ir kt. elementai, kurie pateikiami vadovėliuose ar kitose mokymo priemonėse, taip pat sugalvojami mokytojo ir pačių mokinių. Tai verbalinės miniatiūros, anekdotai, galvosūkių, kryžiažodžiai ir pan. Pritaikyti prie pamokos teksto ar situacijos, jie padeda išmokyti toje pamokoje nagrinėjamus kalbos elementus, skatina rišliąją kalbą, pagyvina patį mokymo procesą.

© Musteikienė I., 1993

ETNINĖS KULTŪROS INTEGRAVIMO PROGRAMINIAI UŽDAVINIAI

Etnokultūros samprata. Etninės kultūros šiuolaikinė samprata, jos turinys ir apimtis nužymėti Lietuvos kultūros kongrese (1990.05.18-19), akcentuojant jos reikšmę atgimstančiai Lietuvai, jaunosios kartos ugdymui. Etnokultūra apibūdinama kaip bendražmogiškųjų ir tautinių vertybių visuma, kuri sudaro tautinės kultūros pamatą ir yra neišsenkančių profesinės kultūros šaltiniu (1, p. 24-27).

Lietuvos mokyklose etninės kultūros sąvoka pradėta vartoti neseniai. Jos ugdymo turinys išdėstytas universaliojoje etnokultūros programoje, skirtoje visų tipų ir pakopų mokykloms (2, p. 44-62). Pastaruoju metu sudaromos alternatyvios etnokultūros ugdymo programos, rengiami įvairios apimties ir turinio etnokultūros kursai ir renginiai, pradedama etnokultūrą integruoti į atskirus mokymo dalykus. Tačiau mokyklose įgyvendinant ugdymo uždavinius ne visada aiškiai suvokiamos etninės kultūros ugdymo idėjos, tikslai, kuriais mokytojai turėtų vadovautis mokymo ir auklėjimo procese.

Pirmiausia reikėtų plačiau aptarti etnokultūros sampratą ir nužymėti reiškinius, sudarančius jos turinį. Etnokultūra – tai sukauptas praeities kartų patyrimas, įgavęs savitą tautos tradicinės dvasinės ir materialinės kultūros raišką. Etninę kultūrą suvokiame kaip išliekančių kultūrinių vertybių sistemą, kurią sudaro gimtoji kalba, socialinio bendravimo ir dorinės normos, religija ir mitologija, tautosaka, liaudies choreografija, muzika, tautodailė, darbo ir kitokios veiklos įgūdžiai ir įrankiai, papročiai, liaudies medicinos, astronomijos, meteorologijos, pedagogikos, teisės ir kt. žinios, architektūra ir kraštovaizdis, drabužiai, maistas.

Lietuvos mokyklos, tobulindamos jaunosios kartos ugdymo turinį, turėtų vadovautis nuostata skatinti moksleivius pažinti ir gerbti savo tautos tradicijas, pajausiti bendras visą tautos kultūrą vienijančias šaknis, suvokti

įvairių kultūrų skirtumus ir bendrybes. Etnokultūra padeda plėtoti visuo-menei naudingas naujosios kartos vertybines orientacijas.

Kadangi etninė kultūra siejama su tradicinės kultūros vertybių visuma, o ne atskirais jos reikšminiais, neįmanoma jos sutalpinti vieno dalyko rėmuose. Prieinamiausias etnokultūros ugdymo kelias mokykloje yra jos integravimas į atskirus dalykus bei renginius.

Formalusis ugdymas. Natūralus etnokultūros pažinimas prasideda nuo darželio ir pradinės mokyklos, per gimtosios kalbos pamokas, aplinkos ir tėvynės pažinimą, priartėjimą prie liaudies meno, siejant tai su bendros kultūros ugdymo tikslais (žr. Pradinės mokyklos programos. V., 1991).

Antroje mokymo pakopoje (V-X kl.) vientisą etninės kultūros sampratą reikėtų formuoti ją integruojant į bendrojo lavinimo dalykus. Integravimo principo taikymas padeda įtvirtinti besiformuojančios individualybės humanizmo, dorinius principus, suvokti pasaulio harmonijos sampratą, asmenybės ryšį su tauta, kultūros tradicijomis, ugdyti pagarbą savo ir kitų tautų kultūrai, suvokti jų sąveiką, skatinti kurti kultūrinės vertybes. Numatydamos konkrečius ugdomuosius tikslus, mokytojas turėtų vadovautis universaliąja etninės kultūros programa, iš kurios pasirinktų temas, papildančias, plečiančias mokomojo dalyko tematiką, atitinkančias mokinių polinkius, amžių, sociokultūrinę aplinką.

Trečiojoje mokymo pakopoje (XI-XII kl.) humanitarinio profilio vidurinėse bendrojo lavinimo mokyklose, gimnazijose, aukštesniosiose mokyklose etninė kultūra turėtų būti diferencijuoto mokymo pasirenkamuju dalyku. Tai etninės kultūros istorija, folkloras, etnografija ir kitos etnokultūros sritys (etnosociologija, etnopsichologija ir kt.) kultūrinės antropologijos kontekste pagal specialias mokymo programas. Šios disciplinos padėtų moksleiviams geriau suvokti visuminę etnokultūros vertybių sistemą, supažindintų su kultūrinio paveldo identišku, perimamumu ir tęstimumo problemomis. Atitinkamas dėmesys turėtų būti skiriamas šiuolaikiniams tradicinės kultūros rinkimo, saugojimo ir panaudojimo reikalavimams pagal UNESCO rekomendacijas (3, p. 238-243).

Etninės kultūros ugdymo tikslai turėtų būti realizuojami per naujas visų tipų, pakopų mokyklų mokymo programas bei vadovėlius. Dabartiniu metu vienas iš svarbiausių Lietuvos mokyklos pertvarkos uždavinių – parengti sociokultūrinės programas, pritaikytas atskiroms dėstomoms disciplinoms. Jose turėtų atsispindėti tie universaliųjų programų elementai – žinios, vertybinės nuostatos, įgūdžiai, kuriuos siūloma perteikti atitinkamo dalyko pamokose bei nepamokinėje veikloje. Kai kurie iš šių elementų turėtų būti įjungiami ir į atitinkamo dalyko vadovėlius (4, p. 6).

Rengiant naujas mokymo programas ir vadovėlius, kartu reikėtų ruošti pagalbinę mokomąją ir metodinę medžiagą, skirtą etninei kultūrai ugdyti

bei gaminti vizualines ir audiopriemones (skaidres, filmus, plokšteles ir kt.) etnokultūros tematika.

Neformalusis ugdymas. Vieninga etninės kultūros ugdymo idėja įgyvendinama ir per neformaliąją ugdymo sistemą. Etnokultūros integravimo programiniai uždaviniai siejami su įvairiomis mokslievių saviraiškos formomis, klubų, būrelių veikla, tradicinėmis šventėmis, tematiniais renginiais (įžymiomis visuomenei ir mokyklai datomis ir pan.), tematinėmis ekskursijomis, kraštotyra, kultūros paminklų globa. Nepamokinė veikla padeda pažinti įvairias etnokultūros sritis, skatina mokslievius rinkti, saugoti, panaudoti kultūros vertybes, aktyvina jų kūrybinę saviraišką kultūrinių tradicijų pagrindu.

Tarp įvairių saviraiškos ugdymo formų daugiausia galimybių natūraliai pažinti etnokultūros tradicijas, suvokti jų vertę ir sugebėti jas puoselėti teikia kraštotyrinė veikla. Ją plėtodami mokslieviai geriau pažįsta ir mokosi vertinti savo gimtinę, tėvynę, tautą, jos sukurtas materialines ir dvasines vertybes. Todėl mokykloms reikalinga aktyvi kraštotyrinė veikla, kuriai vadovautų kompetentingi, mylintys šį darbą mokytojai (5, p. 166).

Etninės kultūros integravimo į švietimo sistemą programiniai uždaviniai sprendžiami kartu su kultūros įstaigomis bei panaudojant masinės komunikacijos priemones. Etninės kultūros pažinimą reikia sieti su muziejų ekspozicijų bei parodų, nušviečiančių tam tikrą etnokultūros sritį (reiškinį), organizavimu. Tai turi būti daroma sistemingai, suderinus su muziejais teminių parodų planus bei ugdymo programose numčius jų lankymą, diferencijuojant pagal mokinių amžių, poreikius, mokomo dalyko tematiką.

Kultūros įstaigų indėlis į mokslievių etnokultūros ugdymą, kultūrinių poreikių tenkinimą siejamas su folklorinių, etnografinių ir kt. meno kolektyvų koncertinėmis programomis, skirtomis mokykloms, bei mokslievių dalyvavimu tokių kolektyvų veikloje. Etnokultūros pažinimas vyksta organizuojant kultūros įstaigose teminius etnografinius, tautosakinius ir pan. renginius (Respublikos rajonų kultūros programos / Sudarė Šidlauskis A. V., 1991). Ugdymo sistemoje svarbią vietą užima masinės komunikacijos priemonės – spauda, radijo, televizijos laidos, kurios turėtų būti panaudojamos etnokultūros savišvietai.

Mokytojo paruošimas. Ugdomųjų tikslų įgyvendinimas tiesiogiai susijęs su nauja mokytojų nuostata etninės kultūros atžvilgiu. Iškyla aktualus uždavinys koreguoti pedagogų rengimo ir mokytojų kvalifikacijos tobulinimo institucijų darbą. Aukštesiose ir profesinėse mokyklose, rengiančiose pedagogus, turi būti paruoštos etninės kultūros ugdymo programos, kurios sudarytų mokymo planų dalį. Be to, reikėtų numatyti etninės kultūros privalomų ir fakultatyvinių disciplinų dėstymą būsimiems įvairių dalykų mokytojams. Ne mažiau svarbu rengti etninės kultūros ugdymo mokytojus, suteikiant galimybę įgyti papildomą specialybę.

Mokytojų kvalifikacijos tobulinimas turi būti siejamas su etninės kultūros ugdymo programų parengimu ir realizavimu, etnokultūros žinių suteikimu, supažindinimu su integravimo į dalykinę sistemą bei profiliuoto etnokultūros mokymo metodais. Svarbiu etnokultūros integravimo programiniu uždaviniu reikia laikyti etnokultūros ugdymo reikalavimų mokytojo atestacijai suformulavimą, atkreipiant dėmesį į mokytojo teorinį pasirengimą bei praktinį ugdymo tikslų įgyvendinimą.

Šeimos tradicijos. Mokyklos ir šeimos sąveikos stiprinimas galėtų padėti sugrąžinti etnines tradicijas, dorines nuostatas, elgesio normas į šeimą. Pirminis dvasinis vaiko ugdymas prasideda šeimoje, tačiau stagnacijos laikotarpiu pastebimai smuko šeimos kultūra, jos dorovė ir dvasingumas, sunyko šeimos tradicijos. Dabartiniai Lietuvos sociokultūriniai pokyčiai skatina visuomenę formuoti tokį šeimos modelį, kuriame etninės vertybės taptų dvasinio atsinaujinimo pamatu. Tai ilgas ir sudėtingas procesas, tačiau mokyklos turėtų peržiūrėti bendravimo su šeima galimybes, stiprinti savitarpio ryšius, taikyti įvairias pedagoginio poveikio šeimai priemones. Reikėtų parengti tradicinės kultūros kaip dvasinės orientacijos nuostatų perteikimo tėvams programas, ieškoti būdų kuo plačiau įjungti šeimas į kultūros ir švietimo įstaigų etnokultūrinius renginius. Visa tai padės efektyviau spręsti ugdymo problemas.

Tokiu būdu etninės kultūros integravimo uždaviniai sprendžiami:

- 1) integruojant etnokultūros reiškinius į mokomuosius dalykus;
- 2) orientuojant neformalųjį ugdymą į etninių vertybių pažinimą bei perimamumą;
- 3) formuojant naują pedagogų požiūrį į etninę kultūrą;
- 4) stiprinant mokyklos ir šeimos bendradarbiavimą, grindžiamą etninių tradicijų puoselėjimu.

Literatūra

1. Vėlius N. Etninės kultūros prioritetas Lietuvos kultūros strategijoje / Lietuvos kultūros kongresas. V., 1991.
2. Prokopimaitė D., Vėlius N., Stoškus K. Etninės kultūros programa / Universalios ugdymo programos. V., 1991.
3. Recommendation on the safeguarding of traditional culture and folklore // UNESCO. Records of the General Conference. Resolutions. Paris, 1990. Vol. 1.
4. Jackūnas Ž. Sociokultūrinė bei tarpdalykinė ugdymo turinio integracija / Universaliosios ugdymo programos. V., 1991.
5. Čepienė I. Etninės kultūros sugrįžimo į mokyklą keliai / Lietuvos kultūros kongresas. V., 1991.

GAMTAMOKSLINIŲ DALYKŲ INTEGRACIJA

Lietuvos mokyklose iki šiol vyrauja tradicinis linijinio pobūdžio gamtamokslinių dalykų mokymas. Vidurinių mokyklų fizikos, biologijos ir chemijos mokymo programų bei turinio analizė rodo, kad tarpdalykiniai ryšiai akcentuojami tik kai kuriose fizikos-matematikos, chemijos-fizikos, chemijos-biologijos temose. Tačiau tai yra gan formalus kelių dalykų giminių temų sujungimas.

Ugdymo turinio suskaidymas į atskiras disciplinas verčia mokinius įsiminti aibes nesusijusių faktų, atskiria teorines žinias nuo praktikos, trukdo suvokti gamtamokslinių dalykų esmę. Norint išvengti šių trūkumų, reikėtų ne tik bandyti ieškoti natūralių ryšių mokant gamtamokslinių dalykų, bet ir integruoti šių dalykų turinį. Integracijos būtinumą lemia bendri gamtos mokslų tikslai ir objektas. Tai sudėtinga problema, reikalaujanti nuoseklaus darbo, kitų šalių patirties analizės, eksperimentų.

Integruotas gamtamokslinių dalykų mokymas nėra naujas dalykas pasaulinėje praktikoje. Jis turi galias tradicijas ir plačiai įgyventinamas pradinėse mokyklose bei vidurinės mokyklos I-oje pakopoje. Gamtamokslinių dalykų integracijos idėjos pradėjo plisti Europoje ir Šiaurės Amerikoje 1960-1970 m. Pirmieji integruotų gamtamokslinių dalykų mokymo projektai „Gamtos mokslai Nafildo vidurinėje mokykloje“ („Nuffield Secondary science“) ir „Integruoti gamtos mokslai Škotijoje“ („Scottish Integrated science“) buvo parengti Didžiojoje Britanijoje.

Vėliau integruotas gamtamokslinių dalykų mokymas paplito įvairių šalių mokyklose. Sukurti nauji projektai: „Gamtamokslinių dalykų programos tobulinimas“ („Science Curriculum Improvement study“); „Gamtos mokslai – technologijos – visuomenė“ („Science – Technology – Society“) JAV; „Gamtos mokslai pradinėse klasėse“ („Natural science at Primary Level“) ir „Integruotas gamtamokslinių dalykų kursas 12-16 metų amžiaus

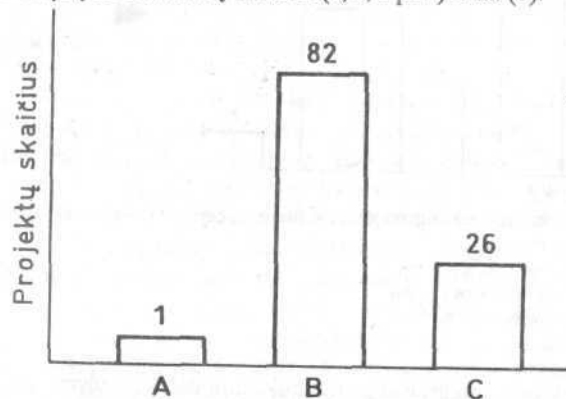
vaikams“ („Integrated science for 12-16 years olds“), Olandija; „Gamtamokslinių dalykų mokymas Australijoje“ („Australian Science Education Project“) ir kt. Šių projektų pagrindu parengta mokymo vystymo programa Azijoje.

Integruoto gamtamokslinių dalykų mokymo projektai buvo eksperimentuojami ir jų rezultatai išsamiai, viešai analizuojami. UNESCO iniciatyva organizuotoje tarptautinėje konferencijoje Dronjboje (Bulgarija, 1968) apibendrinta daugelio pasaulio šalių patirtis parodė, kad integruotas gamtamokslinių dalykų mokymas:

- padeda mokiniams suvokti gamtos mokslų reikšmę šiuolaikinės visuomenės gyvenime;
- skatina mokinių loginį mąstymą;
- ugdo mokinių praktinę gyvenimo orientaciją ir įgūdžius.

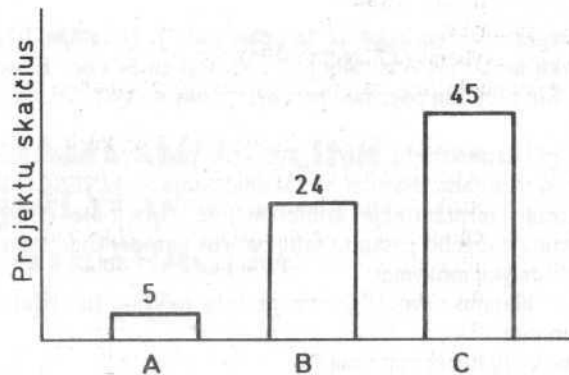
Taip pat buvo padaryta išvada, kad integracijos laipsnis priklauso nuo mokinių amžiaus, mokyklos krypties bei pasirengimo ir rekomenduotas integruotas gamtamokslinių dalykų ugdymo kursas vidurinės mokyklos I-oje pakopoje bei II-oje pakopoje, jeigu joje nėra sustiprinto gamtamokslinių dalykų mokymo.

1986 m. 34 šalių mokslininkai ir mokytojai pateikė savo projektus UNESCO organizuotam tyrimui „Gamtos mokslai ir technologijos vidurinės mokyklos ugdymo programoje“ („The place of Science and Technology in School Curricula“). Tyrimų duomenys buvo apibendrinti pagal integracijos apimtį, integracijos intensyvumą, ugdymo turinio integracijos priklausomybę nuo mokinių amžiaus (1, 2, 3 pav.) ir kt. (6).



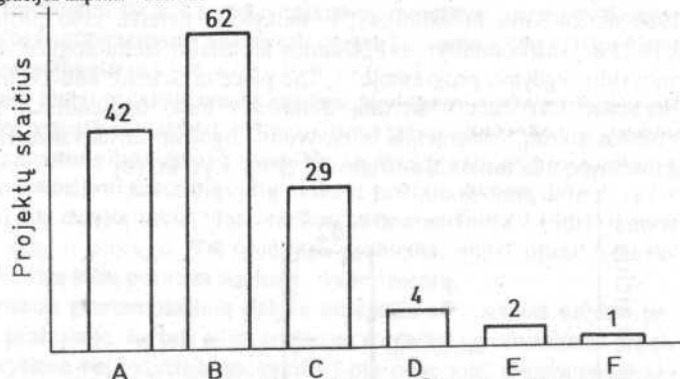
1 pav. Integracijos apimtis

- A – dviejų gamtamokslinių dalykų kursas, fizika integruojama su kitu gamtamoksliniu dalyku
- B – integruotas trijų gamtamokslinių dalykų (fizikos, chemijos, biologijos) kursas
- C – dviejų ar daugiau gamtamokslinių dalykų kursas, integruotas su socialiniais dalykais



2 pav. Integracijos intensyvumas

- A – fizikos, chemijos ir biologijos dalykai dėstomi atskirai; integracijos intensyvumą lemia glaudūs tarpdalykiniai ryšiai; integracijos laipsnis – žemas
 B – fizikos, chemijos, biologijos dalykų turinys pradedamas dėstyti atskirai, po to jungiamas į bendrą kursą; integracijos laipsnis – vidutinis
 C – fizika, chemija, biologija dėstoma kaip vienas integruotas gamtamokslinių dalykų kursas; integracijos laipsnis – aukštas



3 pav. Ugdymo turinio integracijos priklausomybė nuo mokinių amžiaus

- A – pradinės klasės
 B – I-a vidurinės mokyklos pakopa
 C – II-a vidurinės mokyklos pakopa
 D – mokytojų rengimo institutai
 E – universitetai
 F – suaugusiųjų švietimas

Skirtingų autorių integruoto gamtamokslinių dalykų ugdymo projektai yra gana saviti, kiekvienas turi jam būdingų naujovių ir ypatumų, tačiau visuose išskiriami bendri bruožai:

- vaikas ugdymo centre;

- mokymasis: ieškojimais ir atradimais;
- pasirinkimo galimybė;
- dėmesys vaiko savybėms (J.Piaget teorija).

Integruotas gamtamokslinių dalykų mokymas įgyvendinamas dėl daugelio priežasčių.

Gamtos mokslo integracija. Vis daugiau tyrimo sričių, kuriose tradicinės disciplinos (fizika, chemija, biologija) sujungiamos į naujas mokslo šakas – biochemiją, biofiziką, biogeochemiją, astrofiziką ir t.t. Remiantis šių mokslų sričių duomenimis, kuriamos naujos technologijos, kurios kelia naujus reikalavimus gamtos mokslams, skatina jų integravimąsi ir tarpusavyje, ir su technologijomis į vieną sistemą.

Pasaulio ir žinių apie jį nedalomumas. Tradiciniai atskiri biologijos, fizikos ir chemijos dalykai atspindi mokslo teorinę struktūrą ir istorinį vystymąsi, jie neturi gilesnio ryšio su mokinio kasdieniniu gyvenimu, jo interesais už mokyklos sienų. Mokinio sąmonėje sukuriama fragmentuotas, padrikas pasaulio vaizdas. Kartais jam gali atrodyti, kad atomas ir molekulė fizikoje reiškia ne tą patį, ką chemijoje ar biologijoje. Tuo tarpu mokinys domisi realiu, jį supančiu vientisu pasauliu, kurio nematyti iš atskirų dalykų perspektyvos.

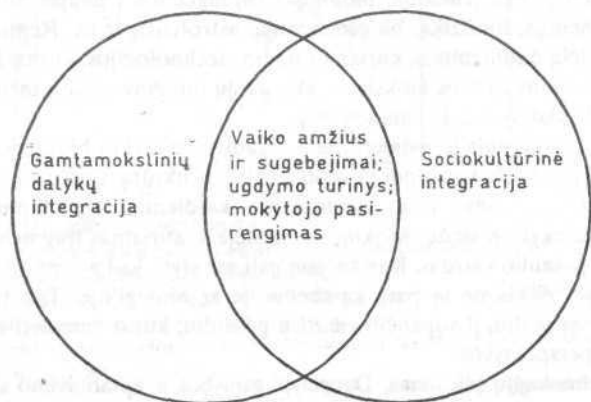
Naujų technologijų įdiegimas. Daugelyje gamybos ir aptarnavimo sričių dirbantiems žmonėms reikalingas platus visapusiškas išsilavinimas. Tai jokiū būdu nereiškia, kad žmogus privalo žinoti daugelio mokslų detales, jam dažnai pakanka suvokti bendrus dėsningumus ir sugebėti juos taikyti praktikoje.

Ekologijos problemos. Integruotas ugdymas padės suvokti gyvosios ir negyvosios gamtos tarpusavyje ryšius, formuoti ekologinę kultūrą pagrįstą požiūrį į supantį pasaulį. Išėjęs į gyvenimą mokinys sugebės numatyti ir tinkamai įvertinti technikos ir gamtos išteklių naudojimo pasekmes, parinkti ir įgyvendinti mažiau pavojingas technologijas

Ugdymo turinio ryšio su sociokultūriniu gyvenimu būtinumas. Žmogaus asmenybės ir vertybių nuostatų ugdymui labai svarbios gamtamokslinės žinios, susietos su Lietuvos ir pasaulio socialiniu bei kultūriniu gyvenimu, mokslo istorija; gamtos mokslai yra bendrosios kultūros dalis.

Ugdymo turinio integracija vykdoma dviem pagrindinėmis kryptimis: sociokultūrine ir tarpdalykine. Tai reiškia, kad ugdymo turinys turi atitikti mokinių amžių, savybes, patirtį bei interesus (sociokultūrinę kryptis) ir kartu derinti tarpusavyje atskirų dalykų perteikiamas žinias taip, kad vaikas suvoktų vieningą pasaulį (tarpdalykinė kryptis) ... Integruotas gamtamokslinių dalykų turinys, susietas su sociokultūriniu kontekstu, padės mokiniui suvokti gamtoje egzistuojančius priežastinius ryšius, ugdyti jo asmenybę, vertybines nuostatas, sugebėjimą įgytas žinias savarankiškai pritaikyti gyvenime.

Gamtamokslinių dalykų integracija gali būti įvairaus pobūdžio, kuris priklauso nuo vaiko pažintinio vystymosi etapų bei jo sugebėjimų, ugdymo turinio, mokytojų pasirengimo (4 pav.). Ugdymo turinys turėtų būti lankstus, atitikti vaiko patirtį ir interesus. Mokytojui integruotas kursas suteikia didelę kūrybinę laisvę, tuo pačiu reikalauja iš jo plačios erudicijos ir išradingumo.



4 pav. Integracijos kryptys ir pobūdis

Integruotas kursas negali būti paprasta fizikos, biologijos, chemijos dalykų seka. Integravimas reiškia gamtamokslinių dalykų susivienijimą apie tam tikrą temą, reiškinį, problemą ar klausimą (5 pav.). Temose visi šie dalykai susiejami natūraliais ryšiais, atskleidžiamas jų bendrumas, giminingumas, parodoma bendra istorijos ir idėjų raida.

Integruotas gamtamokslinių dalykų mokymas orientuojamas ne tiek į teorinių žinių perteikimą, kiek į bendro supratimo apie gyvybę, žemę, medžiagą, energiją, technologijas formavimą, mąstymo, savarankiško problemų sprendimo įgūdžių ugdymą. Ugdymo turinys parenkamas taip, kad būtų pakankamai aprėpti visi gamtamoksliniai dalykai, jų bendri dėsningumai nagrinėjami nuosekliai, įvairiais aspektais. Tai padės išvengti faktų pasikartojimo, bendrųjų sąvokų turinio neatitikimo, žinių atotrūkio nuo praktikos, programų perkrovimo.

Aptarkime keletą gamtamokslinių temų. Pavyzdžiui, vanduo (6 pav.) yra kasdieniška ir kartu sudėtinga medžiaga. Vaikas susiduria su ja namuose, mato gamtoje, nagrinėja įvairiose pamokose mokykloje. Gamtamokslinių dalykų mokymasis turėtų padėti jam suvokti, kad tai viena ir ta pati medžiaga, su jai būdinga molekuline sandara, būsenomis ir savybėmis, labai svarbiomis gyvybės egzistavimui Žemėje.



5 pav. Gamtamokslinių dalykų integracijos modelis

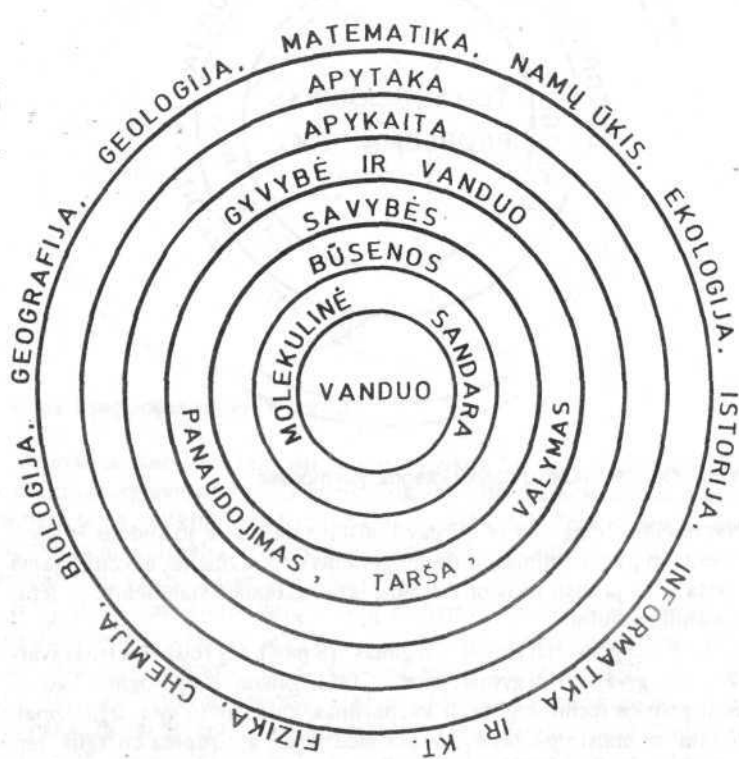
Nagrinėjant temą „Oras“ (7 pav.), aiškinama ne tik jo sudėtis ir savybės, bet ir jo panaudojimas, reikšmė gyviems organizmams, akcentuojama oro tarša ir su ja susijusios problemos, labai aktualios šiandieninei Lietuvai ir visam pasauliui.

Su šia tema glaudžiai siejasi „Degimas“ (8 pav.). Šis reiškinys labai svarbus žmogui, gyvajai ir negyvajai gamtai. Tai ir gaisrai, ir ekologinės katastrofos, ir įvairios technologijos, ir kvėpavimas, kurio metu gyvi organizmai, degindami su maistu gautas organines medžiagas, apsirūpina energija, reikalinga darbui atlikti ir išskiria į aplinką anglies dvideginį bei šilumą.

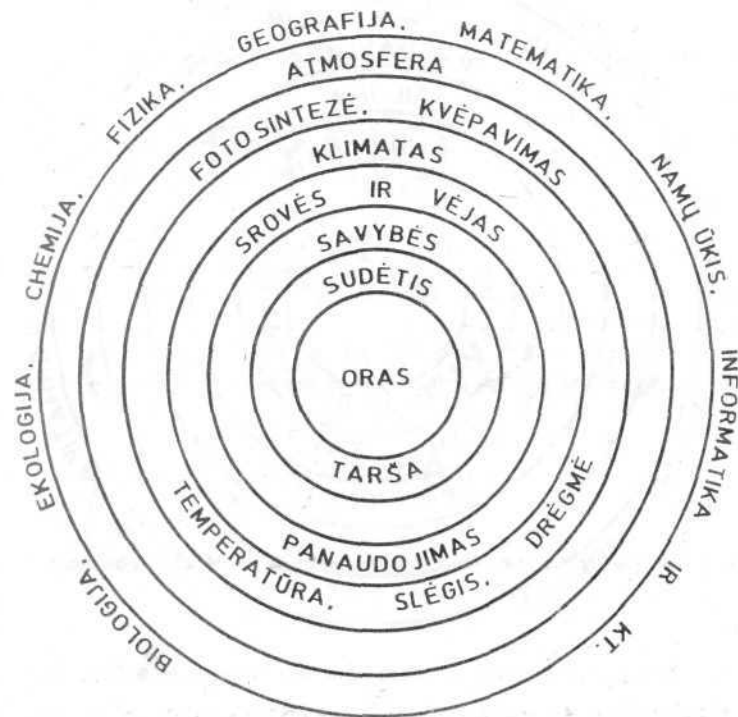
Integracija gali apimti daugelį gamtamokslinių dalykų temų ir temų grupių, tačiau ji neturi būti formali. Integruotas gamtamokslinių dalykų kursas turi atsakyti į mokinių dažnai keliamus: „Kodėl mes tai mokomės?“, „Kiek tai svarbu man?“, „Kaip aš šias žinias pritaikysiu gyvenime?“

Šiame straipsnyje nepateikiame konkrečių gamtamokslinių dalykų integravimo „receptų“, o tik siekiame parodyti bendrus integruoto mokymo privalumus ir priežastis, jo įgyvendinimo kryptis. Integracijos būdas labai priklauso nuo mokytojų pasirengimo ir mokyklos kryptis.

Reformuojant Lietuvos mokyklą, būtina atkreipti dėmesį į integruoto ugdymo svarbą, parengti integruoto gamtamokslinių dalykų mokymo programas, vadovėlius ir kitas priemones. Ypač didelis dėmesys turėtų būti skiriamas mokytojų rengimui



6 pav. Gamtamokslinių dalykų turinio integravimo pavyzdys, tema „VANDUO“



7 pav. Gamtamokslinių dalykų turinio integravimo pavyzdys, tema „ORAS“



8 pav. Gamtamokslinių dalykų turinio integravimo pavyzdys, tema „DEGIMAS“

Literatūra

1. J a c k ū n a s Ž. Sociokultūrinė bei tarpdalykinė ugdymo turinio integracija / Universa-
liosios ugdymo programos. Vilnius, 1991. P. 4-19.
2. Educational leadership. October, Paris, 1991. N.2, V.49. P. 86.
3. New trends in primary school science education. Paris, 1983. Vol.I. P. 216.
4. R a n a w e e r a A.M. Integrated science in the juor secondary school in Sri Lanka.
Paris, 1976. P. 31.
6. New frends in integrated science teaching. Paris, 1991. Vol.6. P. 238.

© Rimkutė J., Motiejūnienė E., 1993

IV.

UGDYMO PROCESO ORGANIZAVIMO KLAUSIMAI

V. J. ČERNIUS

MOKYKLA: ORGANIZACIJA, BENDRAVIMAS, VADOVAVIMAS¹

Organizaciniai rėmai

Užduotis. Kiekviena organizacija turi savo užduotį, kurią ji bando vykdyti. Štai sakoma, kad mokyklos užduotis – mokinių žinojimo, sugebėjimų, charakterio vystymas, kad tai jaunųjų visuomenės narių paruošimas suaugusiųjų gyvenimui. Išgyvenome, kad į mokyklą buvo žiūrima kaip į organizaciją, kurios rėmuose buvo galima įdiegti vieną specifinę pasaulėžiūrą, išlaikyti tos pasaulėžiūros tęstinumą arba įdiegti mokiniui elgseną, kurių jis gyvenime laikytųsi. Taip štai piligrimai, pabėgę nuo religinio persekiojimo Anglijoje, 1620 metais Plymouth, Massachusetts įlankoje (JAV) įkūrė savo koloniją. Jų mokyklos užduotis buvo paruošti mokinius, kad jie gyvendami save nuvestų į pomirtinį gyvenimą danguje.

Žinoma, jei yra bendras sutarimas (svarbu visad jo ieškoti) tarp bedirbančių, kokia yra mokyklos užduotis, tai tada lengva organizuoti jos pasidalinimą, naudojamas metodus ir priemones. Tačiau bendrai priimtinas mokyklos užduoties supratimas nėra lengvai prieinamas, nes čia pasireiškia mokytojų, tėvų, visuomenės ir valstybės pažiūros. Tad nuolatinės diskusijos yra būtinos – nuolatinės, nes gyvenimas nuolat keičiasi – naujos

sąlygos, naujos galimybės, nauji žmonės veikia ir pagrindinės mokyklos užduoties supratimą.

Asmeniniai tikslai. Kalbant apie mokyklos užduotį, būtina apmąstyti ir mokykloje bedirbančių asmenų tikslus – kokia jiems iš mokyklos nauda, nes tai irgi veikia egzistencinį mokyklos modelį. Požiūris į mokyklą kaip į apmokamų valandų skaičiaus nusakomą atlyginimą, patogią darbovietę, galimybę joje išreikšti savo sugebėjimus, pakopą karjeroje, saugią vietą nuo gyvenimo pažeidimų, – atsispindi ir įvairiuose mokyklos organizaciniuose ir mokymo procesuose, ir santykiuose su kolegomis, tėvais bei mokiniais.

Komunikacija. Kiekviena organizacija turi savitą komunikacinę sistemą, savitą bendravimą, savitą susižinojimą. Čia svarbu ne tik tai, kas yra viešai (ir ne viešai) sakoma, bet ir kaip, ir kam kas sakoma. Kuo sveikesnė, darbingesnė organizacija, tuo jos komunikacinė sistema atviresnė. Kuo organizacija nesveikesnė, tuo daugiau joje įvairiausių paslapčių. Paslaptys pavojingos, nes jos dažnai remiasi neteisingomis prielaidomis, kurių negalima patikrinti, todėl ir sprendimai, ir veikimas yra mažiau realūs. Kiekvienoje organizacijoje susidaro ryšiai, kurie apsprendžiami žmonių priklausomumo įvairioms grupelėms, jų individualaus patrauklumo, jų statuso.

Narytė – tai kita organizacinė savybė – žmonės priklauso įvairioms formalioms ir neformalioms grupelėms. Kai kurie nariai yra organizacijos centre, kiti visai pakraštyje. Jie įvairuoja savo svarbumu kitiems organizacijos nariams. Paprastai pozityvūs žmonės (geros nuotaikos, naudingi organizacijai ir pavieniams jos nariams) yra labiau vertinami, negu tie, kurie yra pakraštyje arba kurie tik reikalauja, bet nieko neduoda.

Normos. Kiekvienos organizacijos nariai vadovaujasi į organizaciją atsižvelgiant, taip pat organizacijoje susiformavusiomis normomis – kas ir kaip darytina, kas nedarytina, kaip elgtis. Visa tai duoda stabilumo, užtikrinimo.

Normos formuojasi ne tik tėvų namuose, bet ir vėliau visuomenėje. Jei elgiamasi pagal normas, daug kas lengviau padaroma, apsisaugoma nuo kritikos („Ką žmonės pasakys“). Bet normos gali būti ir stabdančios, pasisakančios prieš naujų metodų, naujų bendravimo formų įvedimą. Keičiamasi per diskusijas, naujas organizacines struktūras (nors jos gali būti ir sabotuojamos), per naujų, kitaip galvojančių narių įvedimą. Čia svarbu, kaip elgiamasi su kitaip galvojančiais. Viena galimybė – viską atmesti, pasilikti prie savo nuomonės, kita – naudotis kitaip galvojančių mintimis, pažiūromis ir iš bendrų diskusijų sukurti ką nors nauja, labiau atitinkantį besikeičiančiam gyvenimui.

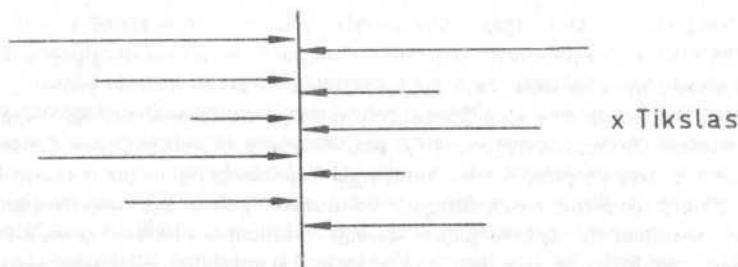
Tikslai. Kiekvienas individas turi savo tikslus – tikslus sau ir tikslus grupei (ką jis norėtų, kad grupė darytų, siektų). Suėjus grupei, nevisad narių tikslai sutampa, tačiau dažnai vieni grupės nariai priima tuos kitų

1 Šis straipsnis daugeliu atvejų atkartoja tai, kas buvo išdėstyta autoriaus knygoje „Mokytojo pagalbininkas“ (Kaunas, 1992) šeštoje dalyje. Tačiau yra daug pakeitimų. Ypač praplėstas bendravimo skyrius. Autorius dėkoja Temple Universiteto Filadelfijoje, Psychoeducational Processes doktorantei Jūrai Gailluūytai-Viesulienei už jos kritiškas pastabas ir pagalbą šį straipinį apipavidalinant.

narių tikslus, kurie jiems pasirodo esą realesni, labiau patrauklūs, sąmoningiau išsako visų grupės narių norus. Jie tampa grupės tikslais.

Organizacijoje įvairios grupės turi ne tik paralelius, bet kartais ir priešingus arba skirtingus tikslus. Tada grupėms tenka juos derinti. Tai svarbu, kad būtų išlaikyta organizacija, palaikant joje bevykstantį darbą, šiaip jau ji gali tapti tik kovos lauku.

Jėgų lauko analizė. Kai kurie tikslai gali būti labai abstraktūs. Jei jų rimtai siekiama, tai juos reikia sukonkretizuoti, specialiai nusakant, iki kada kas siekiama atlikti. Konkretizuojant susiduriama su realybe – o kokios iš tiesų galimybės, koks pajėgumas, koks susiorganizavimas, iš kur galima tikėtis paramos, o iš kur pasipriešinimo, jei kurių nors žmonių ar grupių interesai yra pažeidžiami. Čia kartais naudinga sau pasidaryti vokiečių – amerikiečių sociopsichologo Kurt Lewin pateiktą jėgų lauko analizę. Jis siūlo kairėje išdėstyti visas jėgas, veikiančias pageidaujama kryptimi, dešinėje išdėstyti pajėgas, kurios veiktų prieš. Štai taip susidaro schema (strėlės ilgumu bandoma apibrėžti jėgos stiprumą).



Norint pasiekti tikslą, svarbu ne tik suorganizuoti jėgas, kurios norima kryptimi siumtų, bet, pagal Lewin, dar svarbiau yra sumažinti besipriešinančias jėgas. Tai yra, besikalbant su žmonėmis, kurie šias priešingas kryptis atstovauja, išsiaiškinant priežastis, kurios tuos žmones nustato prieš siekiamą tikslą, pašalinant šias priežastis, parodydamas teigiamumus, kurie būtų naudingi šiems žmonėms ar jų grupėms. Nes šiaip jau pagal Lewin, padidinant spaudimą, padidėja ir priešspauda (viešas ar neviešas sabotavimas). Čia reikia kantrybės ir daug aiškinimosi. Geriausia, kai yra siekiama tokio tikslo, kurio visi nori.

Viltis. Bet bene svarbiausias elementas yra organizacijos narių viltis, kad tai, ką jie daro, yra sėkminga, veda į geresnį rytojį, kad nežiūrint pasitaikančių sunkumų, bendra išdava yra prasminga, sėkminga, ateities šviesi.

Ten, kur tos vilties nėra, ta organizacija, lygiai kaip ir žmonės, merdri. Jos narių moralė žema, atmosfera depresyvi, nemaloni.

Atmosfera, kultūra. Kiekviena organizacija turi savo kultūrą, savo atmosferą. Tai bendra aplinka, išplaukianti iš jos narių vertybių, tikslų, santykių, savęs vertinimo, kitų vertinimo, organizacijos užduoties supratimo, susidariusių tradicijų, praeities patyrimų, ateities vilčių. Ši organizacijos atmosfera greitai pajuntama. Ji apsprendžia, kas į organizaciją ateis dirbti, kas joje pasiliks, kas iš jos išeis ar bus išstumtas.

Suaugusieji ir mokiniai. Kalbant apie mokyklą, prisimintina, kad joje visų labiausiai sueina dvi didelės grupės žmonių: tai suaugusieji (mokytojai, administracija) ir vaikai, paaugliai (mokiniai). Daugeliu atvejų tai labai skirtingi pasauliai. Abiem grupėms svarbu išgyventi, turėti viltį, turėti atmosferą, kurioje jie jaučiasi vertingi, naudingi, prasmingai veikia. Tačiau visais tais atžvilgiais suaugusiems yra lengviau. Jie turi daugiau pasirinkimo laisvės, daugiau juos stabilizuojančio gyvenimo patyrimo, daugiau jėgos save apginti. Jie neišgyvena fizinio teroro, grasinančio jei jau ne fiziniu sužalojimu, tai bent fiziniu skausmu ar dvasiniu užgavimu, neatsispiriant fiziškai stipresniam. Tai ypač išgyvenama silpnesnių, nuo kitų besiskiriančių vaikų. Todėl vaikai gali pradėti mokytis (o mokytojai mokyti) tik tada, kai jie jaučiasi saugūs, užtikrinti, kad jie išgyvens.

Mokinių pažiūros. Ateidami į mokyklą šešerių ar septynerių metų vaikai daugiausia atsineša savo šeimos suaugusiųjų vertybes ir pagal jas tvarko savo elgesį. Būdami mokykloje ir sueidami su kitais vaikais, veikiami savo fizinio brandimo, pasikeitimų aplinkoje, jie pradeda formuoti savo pažiūras. Kadangi jų stabilizuojantis praeities patyrimas daug trumpesnis, tai jie yra visų savo išgyvenimų daug labiau veikiami, greit pasiduoda į vieną ar į kitą pusę. Savijautos, vertingumo, prasmingumo jausmo pažeidimai sunkiai išgyvenami. Klausimas, kaip išgyventi toje bendraminčių ir suaugusiųjų reikalavimų aplinkumoje – pasidaro svarbiausias uždavinys. Tad ir užtinkame vaikus, paauglius (bent jau JAV), kurie su savimi nešiojasi peilius, revolverius, kad save apgintų ir kitus terorizuotų ir tuo būdu įgytų statusą.

Mokinių statusas. Mokinių statusas mokykloje visų labiausiai apsprendžiamas amžiumi ir dažnai fizine jėga. Septintokai yra „svaresni“ už pirmokus, septyniolikmečiai – už dvylikamečius. Na, žinoma, dar svarbu protinis pajėgumas, vikrumas ir fizinis patrauklumas (ypač mergaitėms). Bendrai paėmus, mokinių pasaulis suaugusiems yra mažai prieinamas. Ten veikia kitos taisyklės, kitos grupuotės, ir ne visad tos vertybės, kurias suaugusieji norėtų matyti. Kai kuriose mokinių grupėse JAV mokiniai, seką suaugusiųjų nurodymus, yra kitų mokinių nuvertinami ir, būdami gerais mokiniais, praranda savo bendraamžių palankumą.

Klasė. Mažiausia mokyklos organizacinė dalis – tai klasė. Kiekviena klasė turi savitą gyvenimą, kuris didele dalimi formuojamas jos mokinių ir mokinių. Tuo labiau, jei ji yra pastovus, savo nuolatinės patalpas turįs vienetas. tai atsispindi klasės elgesio normose (kas galima ir kas ne), susidariusioje mokinių hierarchijoje, viešai ir neviešai išreiškiamuose tiksluose, viltyse. Toje pačioje mokykloje klasės skiriasi. Kodėl? Skirtingi mokiniai? Unikalus žmonių mišinys?

Mokyklos klimatas. Kiekviena klasė yra veikiamą bendros mokyklos organizacijos, joje susidariusios kultūros. Pavyzdžiui, visa mokykla gali būti susiorganizavus tradiciniais pagrindais.

Čia klasės yra autonominiai vienetai, su aiškiais atsakomybės ribomis, kur mokytojas savarankiškai dirba klasėje (joje jis lyg ir visagalis karalius). Tokioje mokykloje mokytojų kolektyvas mažai bendrai planuoja, sprendžia. Kas vyksta mokykloje ar klasėje, yra pastovu, paprasta, kaip prieš šimtą, šešiasdešimt ar dešimt metų. Iš kitos pusės yra mokinių, kurių organizacinė kultūra kitokia. Ji pasižymi lankstumu, besikeičiančiais grupavimais, mokytojų bendravimu, bendru planavimu, naujovių įvedimu, at rinkimu tai, kas sėkminga ir kas ne.

Mokyklos skiriasi ir tuo, kiek jos organizuotos galingųjų naudai, pagal jėgos hierarchiją, pagal direktoriaus, mokytojų, stipriausių mokinių poreikius. Amerikoje dažnai pasijuokiamą, kad mokyklos tvarkosi pagal tai, kas suaugusiems, o ne mokiniams naudinga ir patogu.

Aplinkos įtaka. Didelę įtaką mokyklos organizacijai, jos kultūrai (normoms, tikslams, vetybėms, elgsenai) turi bendruomenė – visuomenė, kurioje ji yra. Amerikoje mokyklose besilankant matyti didelis skirtumas tarp mažose gyvenvietėse bei priemiesčiuose esančių ir vidurmesčio mokyklų. Pirmosios pasižymi švara, atvirumu (įėjimas į mokyklą, vaikščiojimas po mokyklą), mokytojų ir mokinių draugiškumu, mokymo priemonių gausumu. Rodos, lyg ir atsispindi tos taip dažnai minimos amerikietiškos dorybės: atvirumas, draugiškumas, paslaugumas, praktiška organizacija. Visai kitoks įspūdis apsilankius vidurmesčio mokyklose. Tai kaip dideli fortai, kurie bando apsaugoti viduje besančius nuo užpuolimų iš aplinkos: grandinėmis ir spygnomis uždarytos durys, prie durų sargai, kurie saugo nuo įvairiausių nepageidaujamų lankytojų (mušeikų, narkotikų pardavėjų), tikrinimas mokinių, ar jie neįsineša ginklų (kuriuos dažnas turi, norėdamas save apginti ar jėgą parodyti). Fortuose dažnai agresyvumas jaučiamas iš žodžių, veiksmų ar užrašų ant sienų. Čia matomas mokyklos organizacijos bandymas apsaugoti jos narius nuo aplinkos.

Kokia atmosfera, kokia mokyklos kultūra – greitai matyti perėjus per mokyklos koridorius, biblioteką, kelias klases, mokinių tualetus, pasižiūrė-

jus, ar po pamokų mokiniai, mokytojai greit išbėga namo, ar pasilieka toliau padirbėti ir pabendrauti.

Mokykloje daugiau ar mažiau jaučiama apylinkės ar visuomenės įtaka. Mokykla nedaug ką čia gali pakeisti, nors yra buvę ir išimčių bent jau apylinkės atžvilgiu. Mokyklai reikia dirbti su visomis apylinkės grupėmis, asmenimis, kurie padeda mokyklai jos pedagoginiame darbe, bet visų labiausiai dėmesys kreipiamas į tai, kas vyksta pačioje mokykloje. Tai labai komplikuota organizacija. Ji susideda iš daugelio dalių. Mokykloje susiburia įvairios formalios ir neformalios grupės. Yra sudaromos mokymo programos, daromi ir vykdomi sprendimai, susiklosto tam tikri santykiai tarp mokytojų, mokinių ir pagalbinio (bet taip svarbaus) personalo. Ši organizacija taip pat reaguoja ir į finansinius pasikeitimus, tėvus, įvairių ministerijų patvarkymus, visuomenės sprendimus.

Išorinės charakteristikos

Žmonių skaičius (mokinių ir mokytojų) – labai svarbus faktorius, apsprendžias bendrą mokyklos organizaciją. Tai ne tik veikia mokinių skaičių klasėje, bet taip pat ir tai, kas vyksta tarp mokinių, tarp mokinių ir mokytojų ir tarp mokytojų. Mažesnėse mokyklose mokiniai daugiau dalyvauja mokyklos gyvenime, įvairiuose užsiėmimuose. Taip pat didelis nuošimtis mokinių dalyvauja mokyklos visuomeninėje veikloje, užima vadovaujamą ir atsakingą pozicijas. Jie taip pat būna labiau patenkinti, jaučiasi labiau išvystę savo sugebėjimus, aiškesnės jų vertybės. Jie jaučiasi turį tvirtesnį, pastovesnį socialinį ratą.

Socialinė kontrolė. Mažesnėje mokykloje socialinė kontrolė, išplaukianti iš ryšių su draugais, suaugusiais, yra stipresnė. Kiekvienas mokinis mažoje mokykloje yra daugiau pažįstamas. Ir nors didesnėje mokykloje yra ir daugiau parengimų ir draugystės pasirinkimų, tačiau atrodo, kad mažesnės mokyklos vystymuisi suteikia geresnes galimybes. Tuo būdu ir Lietuvoje praktikuojamas vientisumas einant iš vienos mokyklos į kitą vieno mokyklinio centro rėmuose turi daug gerų savybių. Nebūtų gerai, jei mokyklos Lietuvoje pasidarytų didelės – 4-5 tūkstančiai mokinių mokykloje. Jei taip įvyktų, tektų ieškoti būdų, kaip tokias mokyklines organizacijas perorganizuoti, kad jos susidėtų iš mažų paralelių vienetų, paskirų, mažesnių mokyklų bendruose rėmuose.

Įtakos. Tėvų išsilavinimas, jų visuomeninis svoris, jų tikslai, jų ekonominis pajėgumas veikia mokyklą ir jos organizavimąsi. Tai veikia ne tik programą, bet taip pat mokytojus ir direktorių. Ir nors tėvai gali būti nau-

dingi, juos įtraukiant į mokyklos darbą, bet jie taip pat gali turėti ir savo nuomonių, planų, nevisad atitinkančių mokyklos pedagogines koncepcijas. Čia reikia ieškoti bendros kalbos. Jei mes siekiame demokratinės visuomenės, tai svarbu, kad tėvai ir mokiniai iš įvairių socialinių grupių išmokyti vienas kitą vertinti, sugebėtų vienas su kitu bendrauti, kartu dirbti. Tai yra būtina demokratinėi visuomenei.

Bendraamžiai, ar jie būtų suaugę, ar vaikai, reikalauja prisitaikymo. Jie reikalauja, kad bendraamžiai laikytųsi bendrų normų, elgtųsi panašiai. Tai ypač pastebima tarp paauglių. Jie yra lojalūs kitiems bendraamžiams ir bijo atstūmimo. Suaugusiems reikia vengti nenaudingų konfliktų su mokiniais dėl skirtingų vertybių, galvosenų. Daug jų pasikeičia beaugant. Bet mokykloje būtina įtraukti mokinius į klasės ar mokyklos veiklą atsižvelgus į jų pažiūras.

Vidujiniai organizacijos procesai: bendravimas

Pageidavimai. Mokiniui svarbūs jo santykiai su mokytoju. Štai mokinio pageidavimai:

1. Nusišypsokite, kai mane pamatote.
2. Žinokite mano vardą ir pavardę. Kreipkitės į mane vardu (pavarde).
3. Klausykitės manęs, kai aš kalbu.
4. Pasakykite man, kad manęs pasigedote, kai aš nebuvo mokykloje.
5. Pažinkite mane. Pastebėkite mano specialius gabumus, interesus. Atkreipkite į mane kaip į individą dėmesį.
6. Duokite man kasdien galimybę ką nors pasiekti kad ir mažoje srityje. Pastebėkite mano kad ir mažus pasiekimus mokykloje ir už jos ribų.
7. Pastebėkite, kai aš ką nors padarau gerai. Pasakykite man tai.
8. Jei jums nepatinka, ką aš darau, padėkite man suprasti, kad Jūs mane vis tiek mėgstate kaip asmenį.
9. Parodykite man, kad aš turiu ateityje daug galimybių ir kad galiu siekti savo tikslų.
10. Padrąsinkite mane.

Pateiktieji pageidavimai tinka taip pat ir mokytojo su mokytoju, direktoriaus su mokytoju ir iš viso žmogaus su žmogumi santykiuose.

Pedagogų santykiai. Mokyklos pedagogų santykiai vienas su kitu atspindi klasėje. Jei mokytojai jaučiasi jaukiai, patogiai bendraudami vienas su kitu, tai jų vertės jausmas yra pozityvus ir jie pozityviai bendrauja su mokiniais. Pyktis, priešiškus, varžymasis su kitais, atsitolinimas nuo kitų

veda į neramumą ir netoleranciją mokiniams, jų galvosenai, jų elgesiui. Geros nuotaikos žmogus sugyvena beveik su visais, blogos nuotaikos žmogų beveik viskas erzina. Kas nesugyvena su kolegomis, nesugyvena ir su mokiniais. Kur varžomasi pralenkti kitus, mažai būna diskusijų ar dalinimosi nuomonėmis apie tai, kaip geriau mokyti.

Labai svarbu nuoširdžiai bendrauti ir keistis nuomonėmis žodžiu ar raštu ir su mokytojais, ir su mokiniais. Tai padeda geriau suprasti save ir kitus.

Gerai pagalvoti pavieniui ar bendrai su kitais – o kaip čia galima kitaip padaryti? Kaip galima kitaip klasėje laiką panaudoti, kokius metodus bandyti? Kaip galima mokinių mintis ir žinias labiau panaudoti?

Minčių lietus. Esame įpratę kiekvieną pasiūlymą apsvarstyti, pergalvoti. Tai protingas kelias. Bet kartais naudinga surinkti mintis (minčių lietus), pasiūlymus be svarstymo, o po to jas peržiūrėti. Tuo būdu randame naujų, kūrybingų pasiūlymų, kurie mums būna naudingi. Tai būdas greitai surinkti daug informacijos. Kad to pasiektume, reikia griežtai laikytis trijų taisyklių: 1) aiškiai nusakyti užduotį, 2) tuoj pat trumpai užrašyti, kas yra sakoma (čia negali būti jokių prieštaravimų, pataisymų, argumentacijos „už“ ar „prieš“), 3) naudoti šį metodą tik tada, kai žmonės patogiai jaučiasi susirinkime ir yra susidomėję užduotimi (Černius J. P. 32).

Pavyzdžiui, vyresnėje mokyklos klasėje iškilo klausimas: kaip atšvęsti mokyklos 50 metų sukaktį? Vadovas pasiūlė greitai surengti „minčių lietu“. Jis maždaug per tris minutes surašė tokius mokinių pasiūlymus:

- pasodinti ąžuoliuką prieš mokyklą,
- surengti minėjimą,
- surengti suvažiavimą,
- pakviesti pirmos klasės (prieš 50 metų) mokinius kavutei, nieko nedaryti,
- pakviesti dar gyvus mokytojus,
- surinkti pinigų Tautos Fondui,
- gėlėm užsodinti plotą prieš mokyklą,
- vieną dieną visiems kartu dirbti (tvarkyti mokyklos aplinką),
- nupirkti mokyklai vėliavą ir stiebą,
- padovanoti bibliotekai knygų,
- organizuoti šokius,
- išleisti knygą,
- atlaikyti pamaldas,
- perdažyti mokyklą,
- įsteigti chorą,
- sudaryti komitetą iš visos mokyklos,
- surengti ekskursiją,
- užsakyti paveikslą ir pakabinti salėje,

pakviesti tėvus į susirinkimą,
pastatyti vaidinimą.

Vadovas nustojo rašyti, kai jau nebuvo daugiau pasiūlymų. Jis paprašė siūlytojus trumpai paaiškinti savo siūlymus. Po to vadovas pasiūlė balsuoti (kiekvienas dalyvis turi tris balsus). Taip buvo atrinkti pasiūlymai, kurie dalyvius labiausiai traukė. Tada buvo sudarytos darbo grupelės, kurios pasiūlymus toliau nagrinės ir surinks duomenis apie jų įvykdymą. Žinoma, kai kurie pasiūlymai gali būti sujungti į vieną (pvz., gėlėm užsodinti plotą prieš mokyklą, vieną dieną visiems dirbti prie mokyklos, pasodinti ažuoliuką). Darbo grupės, išnagrinėjusios padėtį, gali pasiūlyti kai ką atmesti ar pakeisti.

„Minčių lietu“ galima naudoti ir kitaip. Pavyzdžiui: dėl kokių priežasčių Vytautas bėgo pas kryžiuočius? Arba: kodėl Lietuvos ponija pasirašė Krėvos uniją? Arba: kodėl Faustas pardavė savo sielą Velniui? Pareikštos mokinių pažiūros vėliau išnagrinėjamos.

Pasiūlymai. Verta kartais iš mokinių surinkti pasiūlymus („minčių“ lietus ar šiaip žodžiu ar raštiškai) kaip ko gali būti mokoma ar iš viso pasiteirauti, kokie mokymo būdai jiems labiau pagelbsti.

Darbas klasėje. Ką mes klasėje darome ir kaip naudojame laiką priklausau ne tik nuo dėstomojo dalyko, nuo mūsų noro puoselėti tam tikras vertybes, nuo mūsų sugebėjimų, bet ir nuo įsigalėjusių tradicijų. Yra, pavyzdžiui, įsigalėjusi tradicija pamokos metu mokinius klausinėti žodžiu, tikrinant jų žinias ir pasiruošimą pamokoms. Kažin, ar tai yra pats produktyviausias laiko naudojimas. Gal žinias galima patikrinti trumpu dviejų, trijų klausimų rašto darbu, tetrunkančiu tik kelias minutes, o likusią laiką dalį panaudoti tam, ko mokinys namuose negali padaryti – visų pirma diskusijoms, projektams, uždavinių sprendimui, interesinių grupių darbui, vienas kito mokymui, gabumų vystymui.

Pagrindiniai norai. Su mokiniais ir suaugusiais bendraujant prisimintina, kad Charlotte Bühler, šimtus žmonių gyvenimų peržiūrėjęs, priėjo išvados, kad žmonės turi tris pagrindinius norus:

1. Žmogus nori save mėgti. Jis nenori prisiminti to laikotarpio, kada jis savęs nemėgo. Jis nori save matyti kaip asmenį, kurį jis mėgsta ir myli.

2. Žmogus taikosi prie kitų. Jis pats prisiima įvairius suvaržymus, nes jam svarbu būti mylimam, mėgstamam, pripažintam, pajusti savo jėgą.

3. Žmogus nori kūrybingai augti. Jam svarbu save matyti pajėgų, gabų, produktyvų, efektyvų, pasitikintį savimi, jaučiantį savo vertę.

Iliuzijos. Mokytojaujant, su kolegomis ar su jaunesniais bedirbant, svarbu saugotis bent šešių iliuzijų:

1. Tobulybės – įsitikinimo, kad darbas turi būti atliktas tobulai, kad pats mokytojas turi būti tobulas. Su „tobulais“ žmonėmis labai sunku gy-

venti ir bendrauti. Pats didžiausias gerai atlikto darbo priešas yra tobulybės vizija.

2. Visagalio aprūpintojo įsitikinimo, kad mokytojas turi galėti viską: teikti ir žinias, ir meilę. Galima parodyti kelią, bet daug kuo pasirūpinti turi patys mokiniai.

3. Racionalumo – tikėjimo, kad gyvenimas, žmonės, organizacijos, visuomenė ir visi žmogiškieji procesai yra racionalūs, logiški, suprantami.

4. Meistriškumo – bandymo būti puikiu meistru visuose mokytojo veiklos baruose. Klaidingumo prielaida savyje ir mokiniuose daug labiau atitinka realybę ir padaro žmogų labiau sugyvenamą.

5. Visa žinojimo – įsitikinimo, kad suaugusieji už visus viską geriau žino ir pripažįsta tik savo nuomonę.

6. Gyvenimo ir visuomenės normų pastovumo – mes turim savo pažiūras ir normas. Nors jos ir susiformavo vaikystėje, bet daug kas pasikeitė. Nauji karta turi savąsias normas.

Pastovumas. Prisimintina, kad šalia vilties, humoro ir paslaugumo yra svarbus pastovumas (plano turėjimas). Vaikams ypač reikia protoingumo, pastovumo, kuris kreipia dėmesį į jų poreikius, saugo juos nuo jų pačių impulsyvumo.

Organizacinė atmosfera. Mokytojo darbas klasėje yra veikiamas bendros mokyklos atmosferos. Pastebėtina, kad autokratinėse organizacijose nariai dažnai jaučiasi pasyvūs ir nepajėgią bendradarbiauti su organizacijos vadovybe. Organizacijose, kuriose nariai aktyviai dalyvauja planuojant ir priimant sprendimus, jie jaučiasi pajėgesni, įtakingesni.

Daugumoje mokyklų organizacines problemas sprendžia administracija. Amerikoje daryti tyrinėjimai rodo, kad mokytojai labiausiai patenkinti, kai jie lygiai su direktoriumi yra įsijungę į mokyklos reikalus ir kai jie mato, kad direktoriaus įtaka priklauso nuo jo sugebėjimų. Kai mokytojai yra įjungti į mokyklos problemų sprendimą ir žvelgia į direktorių kaip į sugebantį ekspertą, tada jie jaučiasi įtakingesni ir rodo iniciatyvą kurdami naujas programas, įvedant naujoves. Jis pasitaria su kitais mokytojais prieš ką nors siūlydami mokyklos direktoriui ar visam kolektyvui. Kur mokytojų ir direktoriaus įtakos yra maždaug lygios ir kur direktorius yra sugebąs administratorius, – ten mokinių ir mokytojų santykiai klasėse irgi yra geresni.

Grupių nuotaikos. Britų psichiatras Bion yra paskelbęs teoriją apie grupių nuotaikas ir grupės narių santykius su jų vadovu. Bion pirmiausia sako, kad kiekvienoje grupėje paraleliai vyksta du procesai: sąmoningas, racionalus darbo procesas ir nesąmoningas, neracionalus, jausminis procesas. Racionalusis darbo procesas apima darbą, užduotį, kurią reikia atlikti. Tam būtina domėtis laiku, priemonėmis, žmonių sugebėjimais – visu tuo, kas reikalinga užduočiai atlikti.

Kiekviena organizacija turi savo pagrindinę užduotį, pagrindinį tikslą, kuris apima organizacijos veiklą. Mokyklos užduotis yra mokyti vaikus, bet nevisada ji tai sėkmingai vykdo. Jei mokykla yra mokinių mokymo vieta, tai ji taip viską organizuoja, kad tai sėkmingiausiai galėtų daryti ir direktorius, ir mokytojai, ir pagalbinis personalas. Jie naudoja savo laiką, tarpusavyo santykius, patalpas, priemones vaikų mokymui. Visa tai, kas padeda, yra puoselėjama, kas ne – atmetama.

Jausminės būsenos. Bion tvirtina, kad mes visi, o tuo pačiu ir grupės, esame vienoje iš trijų nesąmoningų jausminių būsenų: arba priklausomybės, arba kovos-bėgimo, arba vilties. Jos keičiasi, bet viena iš jų individui labiau charakteringa. Tai toji, kurioje mes dažniau atsirandam. Tas tipiška ir organizacijoms. Paskiros organizacijos pagal savo užduotį pritraukia žmones, kurie vienas su kitu sutinka, dažniau toj pačioje jausminėje būsenoje būna. Taip, pavyzdžiui, mokyklose, nors ir visokios jausminės būsenos gyvuoja, tačiau labiausiai dominuoja priklausomybės ir vilties. Gi policijoje, kariuomenėje dominuoja kovos-bėgimo.

Priklausomybė. Priklausomybės jausminė būseną reiškia, kad pasaulis yra nesaugus, aplinka pavojinga – tad telieka tik su kitais susiburti ir kaip paukšteliams lizde vienam prie kito glaustis. Jaučiamės nepajėgūs, nesugebantys, ir tik galingas, tvirtas, viską žinąs vadovas tegali apsaugoti nuo išorinių pavojų. Manoma, kad jis rūpinasi jam patikėtais žmonėmis ir apie juos nuolat galvoja. Ir pykstama, jei kas iškelia mintį, kad nariai patys galėtų planuoti, veikti, padaryti.

Kova-bėgimas. Kovos-bėgimo jausminėje būsenoje besantieji yra įsitikinę, kad „priešai“ nori juos sunaikinti ir telieka tik kovoti arba gelbėtis bėgant. Šioje būsenoje esantieji yra pasiryžę ir savo grupės narius aukoti, kad tik grupė išsigelbėtų. Vadovas – tai tvirčiausias, stipriausias, visus priešus bematęs ir pasiryžęs kovoti, priešus įveikti. Arba grupė laukia, kad vadovas būtų pats greičiausias, visus priešus pirmiausia pamatęs ir pats su grupe nuo jų pabėgęs.

Viltis. Vilties jausminė būseną – kai viltis tampa vadovu. Tai gali būti ateities planas, ateities vizija, ir dirbama tam, kad šį planą, šią viziją įgyvendintume. Vadovas, kuris pats viltimi ir vizija persiėmęs, yra tik įrankis tą viziją pasiekti.

X ir Y teorijos. Mokytojo požiūris į save ir į žmones atsiliepia ir klasės nuotaikoms, ir jo santykiams su bendradarbiais. Jungtinėse Amerikos Valstijose dažnai cituojamos X ir Y teorijos. D.McGregor'o X teorija teigia, kad žmonės yra tingūs ir pasyvūs. Jie turi būti stumiami ir varomi, kad ką pasiektų. Teorija Y tvirtina, kad žmonės žingeidūs ir aktyvūs, ir jiems turi būti duota laisvė geriausiai ką nors padaryti. Ten, kur valdo X orientacija, yra taikomi tradiciniai vadovavimo metodai, autoritarizmas, veinos

krypties komunikacija ir apribojimas. Ten, kur dominuoja Y teorija, duodama studentams daugiau laisvės, yra daugiau bendradarbiavimo ir daugiau negu dviejų krypčių komunikacija.

Appleberry ir Hoy panaudojo dvi sąvokas nusakyti mokytojų požiūras į mokinius. Viena požiūra – tai prižiūrėjimas. Čia manoma, kad mokiniams reikalinga kontrolė ir auklėjimas, nes jiems trūksta savitvarkos ir atsakingumo. Mokykla yra atsakinga už mokinių veiksmus. Valdžia ir autoritetingumas mokykloje reiškiasi hierarchiškai, – direktorius ir mokytojai yra viršuje, mokiniams duodama mažai galimybių patiems daryti sprendimus.

Antra požiūra – tai humanistinė orientacija, kuri žvelgia į mokyklą kaip į bendruomenę, kurioje jos nariai mokosi bendraudami vienas su kitu. Galia ir autoritetas turi būti padalinti tarp visų. Appleberry ir Hoy tvirtina, kad atskiros mokyklos turi gana aiškias ir vieningas kryptis. Atvirų mokyklų mokytojų požiūros palyginus vieningos, jos yra humanistinės. Tradicinių mokyklų mokytojai linkę prižiūrėti. Sunku dirbti, kai esi mažuma. Tai yra, pripažįstant prižiūrėjimo tvarką dirbti humanistinių požiūrų kolektyve ar atbulai. Sunku plaukti prieš srovę.

Kalbant apie požiūras į žmogų, naudinga susipažinti su Edgar'o Schein'o keturiais žmonių tipais: racionaliū ekonominiu, socialiniu, save įgyvendinančiu („self-actualizing“) ir sudėtingu.

Racionalus ekonominis žmogus domisi tik pinigais ir todėl jis yra skatinamas atlyginimu, kreipiant dėmesį į jo savanaudiškumą. Socialinis žmogus yra vedamas savo socialinių poreikių. Jam santykiai su kitais yra svarbiausi, ir su juo bendraujant į tai reikia kreipti dėmesį. Save įgyvendinantis žmogus siekia išnaudoti savo sugebėjimus iki galo. Jam svarbu, kad ką jis bedirbtų, būtų prasminga ir kad bedirbdamas jis išvystytų naujus sugebėjimus. Sudėtingojo žmogaus tipas jungia labai skirtingų požiūrų, poreikių, sugebėjimų ir tikslų žmones.

Peržvelgus visus šiuos požiūrų ir tyrinėjimų duomenis, kyla mintis: tai ką pagaliau daryti? Kaip elgtis, kad ir darbas eitų, ir žmonės gerai kartu dirbtų?

K.D.Berne ir P.Sheats sudarė sąrašą elgsenų, kurios padeda žmonėms kartu dirbti. Jie tvirtina, kad reikalingos dvi elgsenų kategorijos: darbo elgsenos ir grupę palaikančios elgsenos. Kartu dirbančių žmonių grupė turi kreipti dėmesį į į darbą, bet taip pat žiūrėti, kad grupė išsilaikytų, kad joje žmonės gerai jaustųsi.

Grupę palaikančios elgsenos

Palaikančios

Kliudančios

Padrąšinimas

Pagyrimas, pripažinimas, parėmimas kito minčių, darbų. Kito supratimas, juo susidomėjimas.

Paviršutinis gyrimas. Nepadrąšinimas, kitų vertės mažinimas.

Harmonizavimas

Skirtumų išlyginimas. Nesusipratimų suderinimas, sutaikymas.

Konfliktų iškėlimo į viršų stabdymas, nieko neveikimas, konfliktų mažinimas.

Kompromisų ieškojimas

Savo pozicijų apleidimas, prisipažinimas suklydus, abipusio sutarimo ieškojimas.

Per greitas ar per didelis nusileidimas. Atsisakymas nusileisti.

Atvira komunikacija

Ryšio su visais dalyviais palaikymas. Užtikrinimas, kad tie, kurie nori kalbėti, gali tai padaryti. Per daug kalbančių prilaikymas, informacijos iš nekalbančių gavimas.

Per didelis kitų kontroliavimas, kalbėjimas. Nekalbėjimas ar kitų nedrąšinimas, nebandymas kitus kontroliuoti.

Proceso įvertinimas

Dėmesio į tai, ko grupei reikia, kas grupėje vyksta, kaip grupė funkcionuoja atkreipimas. Narių padrąšinimas panagrinti grupės darbą.

Per daug dėmesio kreipimas į darbo procesą, nekreipimas dėmesio į darbą, bekylančias darbo problemas.

Priėmimas

Ėjimas kartu su grupe. Grupės nutarimų priėmimas. Domėjimasis klausytoju.

Būti pasyviu, neprisidedančiu prie darbo. Nesidomėti tuo, kas vyksta, nepriimti nutarimų.

Darbo elgsenos

Padedančios

Kliudančios

Naujų idėjų įvedimas

Siūlymai, kas galima padaryti arba kas kitaip būtų galima padaryti.

Nepateikimas naujų siūlymų, minčių arba pateikimas nereikalingų, naujų siūlymų.

Informacijos ieškojimas

Paaikškinimų ar naujų žinių, faktų, kurie reikalingi, ieškojimas

Vis naujų informacijų, kai jų jau nebereikia ieškojimas, naujų žinių, kai jos reikalingos, neieškojimas

Kitų nuomonių ieškojimas

Kitų nuomonių, jų vertybinių pozicijų specifiniais klausimais, kurie rišasi su sprendžiama problema, ieškojimas.

Savo nuomonės, pozicijos nepareiškimas. Kitų nuomonių, pozicijų neieškojimas. Nuomonių, kai visi faktai jau žinomi, ieškojimas.

Informacijos teikimas

Faktų ar šiaip naudingų patyrimų pateikimas.

Faktų, patyrimų nepateikimas. Davimas per daug faktų, patyrimų.

Vystymas

Aiškesnių ar pridėtinų supratimų, prasingumo, priežastingumo, ar išvadų išdirbimas, pateikimas.

Tolimesnis vystymas, kai viskas jau aišku. Neprisidėjimas prie vystymo, sprendimo ieškojimo.

Koordinavimas

Santykio tarp idėjų ir įvykių ieškojimas. Minčių, siūlymų, veiksmų į vieną visumą sutraukimas.

Nekoordinavimas, kai to reikia. Bandymai per jėgą sujungti mintis ir įvykius, kai jie nesutampa.

Orientavimas

Tikslo ir pasiekimų definavimas.

Nedalyvavimas orientavime, orientavimo, kai jo reikia, nepateikimas. Orientavimas, kuris yra per siauras ar per daug apspręstas.

Vertinimas

Vertinimas to, kas padaryta, vertinimo nuostatų grupės darbo proceso vertinimui atlikti įvedimas.

Per mažai ar iš viso jokio įvertinimo. Per daug ar nerealistinis įvertinimas.

Paskatinimas, entuziazmo kėlimas

Didesnės, į tikslą nukreiptos veiklos skatinimas. Ūpo pakėlimas didesniai ar aukštesniai kokybės darbui.

Apatijos, letargijos priėmimas. Per didelis entuziazmas, kuris pasireiškia n produktyviu veiksmingumu.

Yra visa eilė elgsenų, kurios kliudančiai ar net naikinančiai veikia grupės išlaikymą, sugyvenimą, darbo procesą, tikslo siekimą. Štai ta agresija, jei ji nukreipta ne į tikslo siekimą, o į kitus grupės narius, jų žeminimą, jų minčių sukritikavimą, veikia labai ardančiai. Kartais pastebimas blokavimas, kada individas būna negatyvus, užsispyręs, ciniškas, nebendraujantis, neprišedęs prie darbo. Grupė tokį žmogų izoliuoja. Jei norima su žmonėmis sugyventi, tai reikia kartu bendrauti ir kartu dirbti. Nenaudinga, kai bandoma kitus užgniaužti savo autoritetu, savo žinojimu; juos veikti ar per reikalavimus, ar per gyrimus. Kita pastebima bėda – tai pripažinimo ieškojimas, noras būti dėmesio centre. Tai pasireiškia per dideliu kalbėjimu, gyrimusi, kartais kuklumu. Laikas nuo laiko atsiranda dalyvis, kuris užsiima perdėtu žaidimu, viskas verčiama juokais. Užtinkama ir elgsenos, kuriomis ieškoma užuojautos sau, save perdėtai žeminant ar savęs gailintis.

Žmonės mėgsta tuos, kurie yra pozityvūs, energinti, geros nuotaikos, savimi pasitikį, turintieji savo tikslus, kitiems padedantys, jei jie gali, kelią kitų savijautą. Žmonės mėgsta būti kompanijoje tų žmonių, kurių kompanijoje jie gerai jaučiasi. Jie nemėgsta irzlių, tik savimi besidominčių, negatyviai nusiteikusių žmonių.

Mokyklos vadovas

Vadovavimas. Jis nepaprastai svarbus asmuo. Gerų vadovų sunku rasti. Jie yra branginami. Kai kurie, rodos, vadovais yra gimę, bet galima ir išmokyti vadovauti. Patirtis daug padeda.

Vadovavimas yra rišamas su jėga, galia. Kai kuriems individams kiti pripažįsta specifinę įtaką, galią. Tai gali išplaukti iš šio žmogaus sugebėjimo, ekspertiškumo. Ji gali kilti iš organizacinės pozicijos. Vadovo pripažinimas gali išplaukti taip pat ir iš visos grupės bendro tikslo turėjimo ir supratimo, kad vienas specialus žmogus geriausiai tinka grupę organizuoti, kad ji tikslą pasiektų.

Trys vadovų tipai: autoritatyvusis, liberalusis, demokratinis. Apie vadovo rolę, jo elgsenas yra daug galvota. Lewin, Lippitt, White nagrinėjo trijų vadovų tipų elgsenas berniukų vasaros stovyklos darbo grupėse. Tie trys vadovų tipai buvo: autoritatyvus, liberalusis, demokratinis. Autoritatyvioje grupėje vadovas savo galią grindė savo teisėmis, prievarta ir atyginimu jo nurodymus pildantiems. Jis beveik vienas viską sprendė. Jis nurodė, kas ir kaip turi būti atlikta. Autoritatyvus vadovas laikė ir naudojo visą legalią jam skirtą valdžią. Liberalusis vadovas nenaudojo savo autoriteto ir mažai vadovavo. Jis visą valią paliko patiems berniukams. Vienintelė jo galia, kurią jis pasilaikė, buvo legalioji, bet ir šioji pamažu nyko, nes jis jos nenaudojo, bet ir nepadalino grupėje. Berniukai liberaliaisiais vadovais buvo labiausiai nepatenkinti, nesusiorganizavę, pilni pykčio bei įtampos ir padarė mažiausiai darbo.

Demokratinis vadovas savo valią grindė berniukų identifikacija su juo ir iš dalies savo ekspertiškumu. Jis galią padalino grupėje ir paprašė berniukus atlikti kai kurias vadovo funkcijas. Jis prašė berniukus nuspręsti, kuriuos iš gautų pasiūlymų priimti ar atmesti. Jis prieš pradėdamas dirbti informavo berniukus apie įvairias medžiagas. Tai lengvino jų darbą. Jis taip pat naudojo savo autoritetą, kad padalintų įtaką tarp jaunesnių grupės narių. Palyginus atliktą darbą autoritatyvių vadovų grupėse su darbu, atliktu demokratinėse grupėse, buvo aišku, kad autoritatyviose grupėse buvo atlikta daugiau, bet demokratinėse grupėse darbas buvo padarytas geriau. Didžiausi skirtumai buvo psichologiniai: pyktis, nepakantumas, lenktyniavimas, priklausomybė nuo vadovo charakterizavo autoritatyvinę grupę, o atvirumas, draugiškas bendravimas ir savarankiškumas charakterizavo demokratinę grupę. Demokratinis vadovas stengėsi suorganizuoti grupę taip, kad ne jis vienas, bet grupė pati kiek galima darytų sprendimus, organizuotų savo darbą, atsakytų už darbo atlikimą ir narių gerovę. Čia jungiasi ir vyriškoji, ir moteriškoji psichologija.

Biurokratinis vadovas. Miškinis (13) aprašo taip pat ir biurokratinio vadovavimo stilių: „Jie vadovaujasi ne mokyklos interesais, o asmenine nauda, karjeros ir gerovės sau siekimu“. Žinoma, vargu ar tai vadovavimui. Žmonės tai greitai permato. Jie mato, kad toks direktorius sprendimus daro pagal tai, ar jam asmeniškai ar kuriam iš viršininkų yra naudinga, neatsižvelgdamas į mokyklos tikslą.

Pažiūros į vadovus. Tradicinės. Dešimtmečiais buvo reiškiamos pažiūros, kad vadovas yra komanduotojas ir vadas, sprendimų darytojas, įtakos išreikšėjas, socialinis architektas, keitimosi agentas, vertybių puoselėtojas, problemų sprendėjas, Mesijas, organizatorius, administratorius, instrumentas tikslams pasiekti, charizmatinis pardavėjas. Jis turėjo būti stiprus, dominuojantis, charizmatiškas, atsakingas, galios beiškantis, sumanus, iškalbus, skirtingas nuo pasekėjų, paskirtas iš viršaus. Jis turėjo pasekėjuose sukurti viziją, nusakyti grupei misiją, nustatyti tikslus, būti atsakingas už organizacijos pasiekimus, planuoti, kontroliuoti, vertinti, motyvuoti, teikti informaciją, nusakyti vertybes. Pagal tai vadovai žvelgė į dirbančiuosius kaip reikalingus išorinės kontrolės ir motyvacijos, priklausančius nuo vadovo, reikalingus struktūros ir aiškumo, vengiančius atsakomybės, nepatikimus. Tokia organizacija turi būti hierarchinė, su aiškiai nustatytais tikslais, poziciniu autoritetu, galia ir kontrole, centralizuota komunikacija, centriniu sprendimų darymu, ateinančiu iš viršaus. Todėl organizacijai svarbu stabilumas, reguliuotumas, atsiskaitomybė, kontrolė ir kompaktiškas jungtinumas.

Naujos pažiūros. Tačiau paskutiniu metu įsigali kitokios pažiūros į vadovo vaidmenį ir elgseną. Jis yra visuomenės ir su juo bedirbančiųjų bekylančių tendencijų sekėjas, tarnas, besiekias tarnauti tiems, kuriems jis vadovauja; mediumas, per kurį reiškiasi su juo dirbančiųjų norai, mintys; protingumo ir realybės skatintojas; orkestro vedėjas; bandytojas ir pionierius; žmogiškojo turto (human resources) konsultantas. Jo charakteristikos – tai supratingas, sugebantis klausytis kitų, susirūpinęs veiksmingumu (ar kas veikia ar ne?); pakenčias dvipasmiskumą (gali būti dvi pažiūros, gali būti įvairiai veikiamas, ne viskas turi būti viena kryptimi išlyginta, gali būti taip, bet gali būti ir kitaip); kitus įgaliojās; rizikuojās; besivadovaujās savo ir grupės vertybėmis; neatskiriamas nuo savo pasekėjų. Jis labiausiai padeda kitiems; sukuria apie save laisvės jausmą; gina ir kelia į viešumą klausimus, reikalaujančius atidos; savyje atranda naujų sugebėjimų ir susidomėjimų; atranda beišskylančias naujas organizacijos narių vizijas; turi ribotą įtaką organizacijos pasiekimams. Toks vadovas žvelgia į žmones kaip į save kontroliuojančius, užsiangažavusius visą laiką augti ir žengti į priekį, beiškančius laisvės, autonomijos, savikontrolės, priklausančius vienas nuo kito, kūrybingus, pilnus vaizduotės ir sugebėjimų, patikimus, beiškančius per darbą prasmingumo ir savęs išbaigimo. Į organizaciją jis žvelgia kaip

įvairiai organizuotą; autoritetas, galia ir kontrolė priklauso nuo situacijos ir ekspertiško; kartais tikslus pamatančią suprantant tik žvelgiant atgal; decentralizuotą, kur pasikeitimai ateina išpačios į viršų, lygiai taip pat ir komunikacija bei sprendimų priėmimas. Tuo būdu jam svarbus aktyvumas, įvairumas, veiksmingumas, laisvi ryšiai.

Elgsenos su dirbančiais. 1982 metais Amerikoje pasirodė knyga „In Search of Excellence“ (Peters T. ir Waterman R.). Tai maždaug reikštų „Pranešantis sugebėjimas“. Ši knyga apžvelgė vadovo vaidmenį. Abudu autoriai, peržvelgę įvairias gamybines įmones, priėjo tokių išvadų: pirmiaujančiose įmonėse vadovai:

- elgiasi su žmonėmis pripažindami, kad jie yra svarbiausi (o ne pinigai ir mašinos);
- respektuoja individus kaip minčių šaltinius;
- sukūrė sistemą, kurioje dirbantieji jaučiasi laisvi;
- jungia šaukštelį kritikos su litru meilės;
- laimėjimus, pasiekimus jungia ne su pinigais, bet su pripažinimu ir pasiekimų atšventimu;
- kreipia daug dėmesio į dirbančiuosius, vadovas sukasi apie dirbančiuosius, stebėdamas ir pastebėdamas pozityvų darbą;
- drąsina dirbančiuosius sukurti ką nors naujo;
- decentralizuoja ir duoda daug ekonominijos;
- nuolat informuoja kaip kas vyksta, dirbantiems teikia nuolatinę informaciją, kaip jų elgsenos atsiliepia bendrui darbui;
- pajėgia sukelti dirbančiuosiuose entuziazmą;
- klausia ir domisi, ką dirbantieji ir klientai turi pasakyti.

Sėkmingo vadovo charakteristikos. Bernis ir Nanos pateikė 90 asmenų studiją. Tai buvo ypač sėkmingi vadovai. Šie žmonės buvo ir iš privataus, ir iš visuomeninio sektorių. Jiems buvo būdinga dešimt savybių.

1. Aiškaus tikslo turėjimas ir supratimas, kas yra ilgalaikis pasisekimas.
2. Išvermingumas. Nors jie kartais ir buvo nekantrūs, bet apskritai jie pastoviai siekė savo tikslų.
3. Savęs pažinimas. Jie žinojo savo stipriąsias savybes, savo sugebėjimus ir savo silpnąsias savybes.
4. Nuolatinis noras mokytis. Sėkmingi vadovai siekia profesiniai lavintis ir kiek galima daugiau sužinoti apie savo organizaciją.
5. Darbo pamėgimas. Jie dirbo sunkiau ir ilgiau negu kiti. Jiems buvo smagu dirbti ir ką pradėjus užbaigti.
6. Sugebėjimas patraukti. Jų turima vizija pritraukdavo kitus. Nors pinigai buvo svarbūs, bet užsiangažavimas, lojalumas, pasišventimas buvo skatinami aukštų idealų.
7. Jausminis subrendimas. Tai pasireiškėdavo tuo, kad:

- a) jie stengėsi priimti žmones tokius, kokie jie yra;
- b) priimdavo individų svarbumą sau ir organizacijai;
- c) vertino žmones, brangino juos dėl jų prisidėjimo prie visos organizacijos veiklos;

d) tikėjo, kad žmonės padarys tai, kas turi būti padaryta, ir kad jie įvykdys tai, kas jiems buvo deleguota;

e) jiems mažai reikėjo nuolatinio gyrimo iš kitų; jie nesistengė visą laiką atkreipti į save dėmesį ir kitus patenkinti.

8. Rizikavimas. Beveik visi tie vadovai rizikuodavo savo pinigais, laiku ir pragyvenimo užtikrinimu tam, kad pasiektų savo tikslą. Jie žiūrėdavo į tai, ką jie gali laimėti, o ne į tai, ką jie gali prarasti.

9. Netikėjimas, kad jiems gali nepasisekti. Jie padarydavo klaidų, bet į tai jie žiūrėdavo kaip į būtinybę toliau augti, vystytis.

10. Kreipimas dėmesio į tai, ko visuomenei trūksta. Daugumas jų mano, kad jie buvo sėkmingi, kadangi jie atkreipė dėmesį į visuomenės ar jos grupių reikalavimus.

Visa tai peržiūrėjus kyla mintis, kad galų gale koks vadovas bus ar yra, priklauso ir nuo jo būdo ir jo bendradarbių, ir nuo situacijos, ir nuo visuomenės, ir dar nuo visos eilės faktorių. Įvairiose situacijose yra reikalingi įvairūs vadovo tipai. Viena tik aišku, kad nei viena organizacija, nei viena bendruomenė be vadovų nepasieina.

Baigiamosios mintys

Niekad nė vienam kraštui nebuvo per daug gerų politikų, gerų ekonomistų, gerų mokytojų, gerų tarnautojų, darbininkų, ūkininkų, amatininkų ar iš viso gerų, gabių, sąžiningų žmonių, besirūpinančių savo aplinka, savo krašto žmonėmis, savo kraštu. Daug kam mūsų atrodo, kad labiausiai šandien Lietuvai reikia mokytojų. Jie auklėja jaunimą, padeda jiems rasti paprčio žiedą, pamatyti visas gyvenimo gėrybes ir tada išmintingai jas naudoti savo ir kitų gerovei. Bet ar ne per daug tikimasi iš mokyklos ir mokytojų? Amerikos mokyklos vidurmiesčių getuose vis neįstengia ten beaugančią jaunuomenę ištraukti iš nusikaltimų, narkotikų, vargo pinklių. Va ir sovietinė santvarka, per 70 metų turėdama rankose diktatūrinę jėgą, terorą, centrinį planavimą, nepajėgė išauklėti naują sovietinį žmogų. Mokyklos auklėtiniai daugiausia pasisakė prieš komunistinę ideologiją. Asmeninė patirtis, individualus mąstymas pasirodė stipresni už tai, kas buvo diegiama mokykloje. Mokykla veiksmingiausia, kai bendruomenės ir mokyklos patirtys sutampa.

Problema. Gyvenimas – tai nuolatinis problemų sprendimas. Ir šandien mūsų Lietuvos žmonės, mūsų mokyklos irgi problemas sprendžia. Kai kurias iš jų suvokia (tad lengviau jas spręsti), kitų nesuvokia, tai su jomis sunku tvarkytis, nes neužčiuopiamos. Kai kurios problemos yra problemomis tik dabartinei generacijai, bet ne vaikams. Kitos problemos yra tarpgeneracinės, vyresnieji vienas pažiūras turi, jaunieji turi kitokias. Trečiosios problemos yra jaunųjų. Jos vyresniųjų arba jau savaip išspręstos, arba jos jiems visai nepažįstamos. Atskirų kartų patirtis ir problemų sprendimai irgi skirtingi. Libanietis poetas Kahil Gibran (p. 17-18) tai labai gražiai nusako:

„Jūsų vaikai nėra Jūsų vaikai.

Tai yra sūnūs ir dukterys Gyvenimo, savęs paties troškimo,

Jie ateina pas Jus, bet ne iš Jūsų,

Ir nors jie yra su Jumis, bet jie Jums nepriklauso.

Jūs galite duoti jiems savo meilę, bet ne savo mintis,

Nes jie turi savo mintis.

Jūs galite priglausti jų kūnus, bet ne jų sielas –

Nes jų sielos gyvena rytojaus name, kurio Jūs negalite aplankyti net ir savo sapnuose.

Jūs galite bandyti būti tokie kaip jie, bet nebandykite juos padaryti į save panašius –

Nes gyvenimas neina atgal ir nesigaišina su vakarykšte diena.

Jūs esate lankai, iš kurių Jūsų vaikai kaip gyvos strėlės iššaukiamos pirmyn..”

Žmonių skirtingumas. Mokykla susideda iš bendruomenės narių: vyresnių ir jaunų. Jie galinėjasi su viena didžiausių žmonių problemų – kaip tvarkytis su žmonėmis, kurie yra skirtingi. Skirtumai įvairina, domina, bet jie ir gąsdina. Žmonijos istorijoje ši problema su mažomis išimtinis buvo sprendžiama arba skirtinguosius išnaikinant, juos išvarant iš krašto arba iš jų atimant skirtingumą, juos padarant tokiais kaip dauguma. Taip, pavyzdžiui, vokiečius – prancūzais, kaip Elzase ir Lotaringijoje, katalikus – pravoslavais ar pravoslavus katalikais. Reikalaujama iš visų vienodo mąstymo, ištikimybės vienam vadui. Ir tik šiame šimtmetyje pamažu pradedama priprasti prie minties, kad žmonės, kurie skiriasi, gali kartu šalia vienas kito gyventi neprievartaudami vienas kito. Įsigyvena mintis leisti žmogui būti tuo, kuo jis nori.

Mokyklai tad kyla klausimas, kiek skirtingumo, individualumo galima toleruoti ar net skatinti? Ar turi būti ribos? Nes gi mokykla, kaip ir kiekviena organizacija, yra bendrai suprastų ir priimtų uždavinių, taisyklių, elgsenų visuma. Tai kokiu turi būti uždaviniais, taisyklėmis, elgsenos? Ką mes, Lietuvos gyventojai, vienas su kitu darysime? Nes tarp mūsų yra ir daugy-

ma, ir mažumos su savo skirtingomis charakteristikomis, savais tikslais, savais įsitikinimais. Ar išklausę daugumos nuomonės klausysimės ir mažumų ir jų teises respektuosime mokykloje, namuose.

Gyvenimas grupėje. Gyventi būryje, priklausyti būriui smagu. Smagu kartu mylėti, kartu neapkęsti. Žmonės grupėse padaro didelius žygdarbius, pasiaukoja vienas už kitą, bet grupėse žmonės padaro ir didelius nusikaltimus grupės ar vado labui. Žmogus, ateidamas į grupę, jai perleidžia savo atsakomybę, pasiduoda jos valiai, grupės vado norams. Grupė yra impulsyvi, besikeičianti, pasiruošusi greitai veikti, nepakanti analizei, mąstymui. Štai Sigmund Freud apie grupes berašydamas, pasinaudojęs Johann Schiller dvieliu, sako:

„Kiekvienas, kai į jį paskirai žiūri, atrodo gan protingas ir išmintingas, bet kai jį visi krūvon sueina, tai iš jų viena kvaila galva pasidaro“.

McDougal pasiūlymai. Tad kaip mokykloje, kur yra tiek daug grupių, pakelti grupių dvasingumo, bendravimo, funkcionavimo lygį? Freud pateikia penkis McDougal pasiūlymus.

1. Pastovumas. Individas turi pastovią poziciją grupėje.

Grupėje yra išvystytos pozicijos, kurios yra užimamos tvarkingai besikeičiančių individų.

2. Kiekvienas grupės narys turi aiškų supratimą, koks yra grupės tikslas, kokios jos funkcijos, kas jai priklauso, koks jos realus pajėgumas. Iš to kyla jausminis ryšys su grupe.

3. Grupė turi santykiauti (varžytis) su kitomis grupėmis, kurios panašios, bet ir skirtingos viena nuo kitos. (Autoriaus pastaba: kartu bedirbant, vienam nuo kito priklausant, įgaunama bendra tapatybė.)

4. Tradicijos, papročiai, įpročiai (autorius: taip pat simboliniai ritualiniai ženklai), kurie nusako nario santykius su kitais.

5. Struktūra, kuri pasireiškia narių specializacija, pareigų diferenciacija.

Taip susiorganizavus išlaikoma grupė, bet protinis darbas atliekamas individų ir tuo išvengiama grupinio primityvumo, chaotiškumo. Autorius taip pat mano, kad būtina laikytis dėsnio – kiekvienas asmeniškai yra atsakingas ir už savo jausmus, ir mintis, ir elgesį. Svarbu neištripti grupėje. Čia mokytojui, direktoriui tenka didelis uždavinys.

Komunikacija. Pati svarbiausia priemonė mokyme ir problemų sprendime – abipusė komunikacija: savo pažiūrų išsakymas ir kitų išklausimas. Tai nuolatinis ir vienintelis procesas, jei mes norime problemas spręsti ne stipresniojo teroru, kitaip galvojančių užgniaužimu. Richard Schmuck ir Pat Schmuck, ilgai dirbę spręsdami Amerikos mokyklų problemas klasėje, taip pat ir bendrame organizaciniame mokyklos vystymosi procese, mato tris fazes.

Pirmoji – klasės, mokyklos kolektyvo narių tarpusavio santykių sustiprinimas. Tai atliekama sudarant daugiau galimybių bendravimui, sistemini-

gai pratinantis atkartoti pasakotojui kas girdėta, išmokstant kalbėti apie savo jausmus ir elgesį, pasidalinant nuomonėmis apie tai, kaip nariai vienas kitą veikia.

Antroji fazė – problemos sprendimas surinkus turimą informaciją, ir čia ne tik benroji nuomonė svarbi, bet ir mažumos ar paskirų asmenų. Iš to išplaukia spręstinos problemos ir kaip tai būtų galima padaryti. Naudinga pradėti nuo paprastų problemų. Kartais komplikutesnėms spręsti tenka pagalbon pasikviesti specialistus, bet galutinė atsakomybė turi būti visos grupės.

Trečioji fazė – pasikeitimai organizacijoje, jos procesuose ar struktūroje. Trumpai: kas ir kaip daro. Čia gali susiformuoti naujos funkcijos, vaidmenys ir procesai. Na ir, žinoma, šiame vystymosi procese svarbu vis peržiūrėti, kaip naujieji pakeitimai vystosi.

Keitimasis – nuolatinis gyvenimo procesas. Kiekvienas iš mūsų keičiamės. Visų pirmiausia fiziškai, bet tai jau iš dalies keičia ir mūsų mąstyseną, ir mūsų tikslus, ir mūsų kasdieninį elgesį ir bendravimą su kitais. Negana to, keičiasi ir mūsų aplinka, visuomenė. Ateina naujos techninės priemonės, naujos pažiūros, naujos galimybės. Ir tai yra gerai. Bet mokyklose bedirbantieji su tuo turi tvarkytis. Kiek galima bendriau visa tai permąstant, savo tikslus nustatant, priemones pasirenkant, save organizuojant. Ir gerai, kad Lietuvoje atsiranda ir žmonių, ir centrų, kurie gali mokykloms šiame procese padėti ne pasakant ką ir kaip daryti, bet padėti pačioms mokykloms jų sąmonėjimo procese pasirenkant tikslus ir priemones.

Baigdamas autorius pastebi, kad jis daug kur atkreipė dėmesį į Amerikos mokyklų patirtį. Jis nori pasakyti, kad Lietuvos mokyklos savaip vystosi, savaip tvarkosi. Yra puikių mokyklų ir puikių mokytojų. Problemos yra sprendžiamos Lietuvos mokyklų rėmuose. Kas kitur domina, galima pasižiūrėti, jei atrodo naudinga, – pasinaudoti, bet stebuklingų sprendimų niekur nėra. Mūsų Lietuvos švietimo problemos yra sprendžiamos tik Lietuvoje.

Literatūra

1. Appleberry J.B., Hoy W.K. The Pupil Control Ideology of Professional Personnel in Open and Closed Elementary Schools. Education Administration Quarterly, 1969. P. 74-85.
2. Bennis W., Nanus B. Leaders: The Strategies for Taking Charge. New York, 1985.
3. Benne K.D., Sheats P. Functional Roles of Group Members // The Journal of Social Issues. 1948. Vol. 4. No. 2. P. 42-47.
4. Bion W.R. Experiences in Groups. London – New York, 1961.
5. Bühler C. Wenn das Leben Gelingen Soll. München, 1972.
6. Černius V. Mokytojo pagalbininkas. Kaunas, 1992.

7. Freud S. Group Psychology and the Analysis of the Ego. New York, 1965.
8. Gibran K. The Prophet. New York, 1982.
9. Kough J., Dettaan R.F. Identifying Children With Special Needs. Vol. I. Chicago, 1955.
10. Lewin K., Lippitt R., White R. Patterns of Aggressive Behavior in Experimentally Created „Social Climates“ // Journal of Social Psychology. 1939. No 10. P. 271-299.
11. McDougall W. The Group Mind. Cambridge, 1920.
12. McGregor D. The Professional Manager. New York, 1967.
13. Miškinis K. Vadovavimo mokyklai pagrindai. V., 1987.
14. Olson L.V. (Ed.D), Powell J.R. (Ed.D). Temple University, Philadelphia, College of Education Department of Educational Leadership and Policy Studies profesoriai. Jie abudu pasikalbėjimuose su autoriumi pateikė daug medžiagos, kuri yra perteikiama skaitytojams.
15. Peters T., Waterman R. In Search of Excellence. N.Y., 1976.
16. Schein E.H. Organizational Psychology. 2nd ed. New York, 1971.
17. Schmuck R.A., Schmuck P.A. Group Processes in the Classroom. Dubuque: Brown, 1975.

© Černius J., 1993

G.BUTKIENĖ

VALIOS UGDYMAS

1. Valios sąvoka

Šiandien, kai aplink mus tiek daug nebaigtų ir nepradėtų darbų ir tiek nedaug norinčių ir pajėgiančių juos nudirbti, mums vėl būtina susirūpinti vaikų ir jaunuolių valios ugdymu, padėti jiems atrasti valią savyje ir pajusti jos stebuklingą galią.

Daugeliui žmonių valios sąvoka asocijuojasi su mąstymo valdžia aistroms ir vaizdams, su kliūčių nugalėjimu siekiant įsisaugoninto tikslo. Kai kuriems moksleiviams vien žodžiai apie išsvermę, pareigingumą ar atkaklumą sukelia nemalonius jausmus. Jiems valios ugdymas – tai sunkus ir nemalonus užsiėmimas (kaip mokymasis ar kitoks darbas). Kodėl taip yra? Iš tėvų ir pedagogų kalbų jie susidaro neteisingą valios sampratą, nes dažniausiai apie valią išgirsta barami už nesimokymą ar nepareigingumą. Be to, vaikams dažniausiai kalbama apie valią tik kaip apie sugebėjimą užbaigti pradėtą darbą arba sugebėjimą atsakyti žalingo įpročio.

Tuo tarpu psichologijos mokslo saulėtekyje ir dabar daugelis psichologų valią laiko pradiniu žmogaus aktyvumo šaltiniu, nulemiančiu jo elgesio nepriklausomumą nuo aplinkos sąlygų. Kiti tarsi „ištirpina“ ją žmogaus psichiniuose procesuose.

Psichologijos vadovėliuose valia iki šiol buvo apibūdinama kaip aukščiausias žmogaus poelgių išsivystymo laipsnis, pasireiškias sąmoningu savo veiksmų reguliavimu. Valia gali aktyvinti arba slopinti žmogaus veiklą, nukreipti ją į įsisaugonintą tikslą, pagrįstą savais motyvais. Valios aktas prasižada tikslo nustatymu, reiškiasi jo siekimu ir kliūčių nugalėjimu. Tikslą

iškelti ir numatyti jo siekimo kelius žmogui dažniausiai padeda žmogaus protas ir jausmai. Galutinį jo pasiekimą nulemia valia. Kiekvieną valios veiksmą palaiko koks nors vaizdas, simbolis arba žodžiais išreikšta mintis. Valios veiksmo metu mintis lyg užbėga į priekį – vyksta anticipacija. Ji ir išskiria valios veiksmus iš instinktyvių veiksmų. Kitas valios veiksmų bendras bruožas yra ketinimai, pagrįsti įsisąmonintais norais ir motyvais.

Prievartos nebuvimą žmogaus norams psichologai vadina valios laisve. Ta laisvė absoliuti ar santykinė – amžina problema. Žmogus išgyvena valios laisvės jausmą savarankiškai pasirinkdamas ir savarankiškai apsisprenddamas. Taip valios laisvė sukelia žmoguje vieną vertingiausių jo bruožų – atsakingumo jausmą.

Siekiant tikslo, reikiasi dvi valingos veiklos formos: teigianti (skatinanti, aktyvinanti) ir neigianti (slopinanti arba sulaukanti). Aktyvinamoji valios forma veikia per žmogaus iniciatyvumą, ryžtingumą, veržimąsi į tikslą, atkaklumą, drąsumą ir įsitikinimą. Daugelio veiksmų sėkmė priklauso ir nuo atitinkamo sulaukymo, stabdymo bei jų eigos reguliavimo. Daug kur yra svarbios tokios slopinamosios valios savybės kaip ištvermė, santūrumas, savivarda.

Apie šių asmenybės savybių ugdymą ir valingos vaiko veiklos vystymąsi nuo kūdikystės iki jaunuolio amžiaus, taip pat apie protiškaai atsilikusių vaiko valios ugdymą rekomenduojama skaityti J.Laužiko knygoje „Mokinių valios ugdymo bruožai“ (V., 1965.).

Šiame straipsnyje, akcentuodami, kad žmogaus laimė jo brandžiam amžiuje ir gyvenimo saulėlydyje yra užmokestis už jo valios išskleidimą vaikystėje ir jaunystėje, išsamiau papasakosime apie valios esmę ir jos ugdymą, remdamiesi humanistinės psichologijos mokslo sritimi, kurioje valios sąvoka yra bazinė kategorija, t.y. remdamiesi psichosintezės teorija ir praktika.

Norėdami suprasti valios esmę ir jos prasmingumą, turėtume atlikti trijų pakopų pratimą. Pvz., susitelkime į save ir prisiminkime kokį nors neseniai išgyventą spontanišką savo poelgį, palikusį mummyse graužatį ar nusiminimą (kažką pasakėme ar nevykusiai pasielgėme). Kaip po to jautėtės, mokėtės, dirbote ar bendravote su žmogumi?

Prisiminkite savo spontaniškus, neplanuotus veiksmus su maloniomis pasekmėmis, pagalvokite, kaip jautėtės po jų, kokios jų pasekmės jummyse ir kituose.

Būtinai prisiminkite kokį nors konkretų atvejį, kai patys ketinote arba kas nors jus įkalbinėjo imtis nelengvos užduoties ar darbo (pvz., iš pradžių jaudinotės, kad nepajėgsite, nedrįsote įsipareigoti, bet paskui apsisprendėte, pasiryžote ir buvote patenkinti savo rezultatais).

Palyginkite šiuos tris atvejus ir paklauskite savęs, kokius pėdsakus mummyse palieka ir ką mums duoda pirmo, antro ir trečio tipo poelgiai. Tai priartintų prie veiklos esmės ir jos prasmingumo supratimo.

Galima atlikti pozityvaus mokymosi išgyvenimo pratimą. Vaizduotėje atkurkite situaciją, kai būdami maži pirmąsyk mokėmės kokio nors veiksmo (važiuoti dviračiu, plaukti), ir labai norėjome išmokyti. Prisiminkite, kur ir kada tai buvo, kaip atrodėme. Nuosekliai atkurkite visą mokymosi patyrimą – kaip jautėtės ir ką darėte panorėję išmokyti, ką išgyvenote mokydami, kaip ir kur mokėtės. Būtinai iš naujo išgyvenkite tą akimirką, kai pirmąsyk pajutote „Jau, jau moku!“ Vaizduotėje, mintyse ir savo kūnu vėl kartokite veiksmą nuo tos palaimingos išmokimo akimirkos. Mėginkite įsisąmoninti, kokie pojūčiai, jausmai ir mintys jus apima tai prisiminus.

Paskui paklauskite savęs – ką tai man reiškė tuomet ir ką reiškia dabar tai prisiminti? Ką man ir mano gyvenimui duoda mano valios veiksmas? Taip dauguma supranta, kad valia yra viduje, kad žmogus auga tik per savo valios veiksmus ir per valingą mokymąsi. Naudojimas savo valios galia sukelia džiaugsmingą nuotaiką ir gyvenimo prasmės jausmą, padaro žmogų laisvu.

Atvirkščiai, jei niekada nesinaudosi savo valia, pats nepriimsi jokių sprendimų ir jų neįgyvendinsi, tapsi vis labiau priklausomu nuo kitų, tavo veiklos galimybes, palyginus su kitų žmonių, bus vis siauresnės ir mažesnės. Vietoj pasitenkinimo savo sėkme, vis dažniau toks žmogus išgyvena nepasitenkinimo savimi ir kitais jausmą, baimės motyvaciją. kai žmogus nesinaudoja savo valia mokydami ar dirbdamas, jo veiksmų pobūdį nulemia išorinė pareiga („reikia“, „privalai“), o ne vidinis apsisprendimas („aš noriu“). Tokiais atvejais žmogus nejučia pasitenkinimo savo darbu, nes čia nėra vidinės valios proceso. Tik asmeniškai noras, kylantis iš vidinio apsisprendimo, susijusio su gyvenimo tikslais ir vertybėmis („aš labai šito noriu“, „aš iš tikrųjų labai noriu ir pats apsisprendžiau taip padaryti, išmokyti“) yra būtina vidinių (dėmesio, suvokimo, mąstymo, atminties, vaizduotės) procesų ir išmokimo sąlyga, sukelianti esminius pakitimus asmenybėje. Be to, nesinaudodamas savo vidine valia žmogus negali naudotis ir savo gebėjimais bei įsitikinimais. Tik išskleidęs (išvystęs) savo valią žmogus įgyja jėgą ir galią siekti pasirinkto vertingo tikslo. Toks žmogus daug, labai daug kartų patiria vidinį džiaugsmą, ne jis pats savo jėgomis ir savo valia išsprendžia problemas ir įgyja vis didesnį pasitikėjimą savo jėgomis. „Aš žinau, kad nėra gyvenime to, ko aš negalėčiau padaryti. Aš visada tikiu savo valios galia. Tai pirmąsyk supratau ketvirtoje klasėje, kai sporto mokykloje pasiryžau pirmoji nubėgti kilometrą miesto gatvėmis. Tada aš aplenkiau draugus, kurie apgaudinėjo trenerį ir dalį kelio važiuojo troleibusu“, – sako studentė. Per savo valios pasireiškimą žmogus eliminuoja iš savo sąmonės dažniausiai nesėkmių priežastį – baimę. Tuomet jis gyvenimui sako: „Aš tave žinau ir tavęs nebijau“.

Valia – tai galinga energija žmoguje, kuri išsiskleisdama padaro jį laimingu. Ją naudojant išsiskleidžia visa be galo turtinga žmogaus prigimtis ir

jo tikroji esmė. Neišskleidęs savo valios žmogus yra priverstas plaukti paviroviui, kaip visų blaškomas šapelis.

Išskleisti savo, kaip dvasingos būtybės, valios energiją ir ja naudotis visą gyvenimą – tai visada įsisąmoninti savo esminius tikslus ir norus, elgtis pagal savo vertybes, gyvenant pagal dvasinio gyvenimo dėsnius ir principus. O juos žinome tris. Tai teisingų tarpusavio santykių dėsnis, bendrų pastangų ir dvasinio priartėjimo dėsnis. Šie dėsniai veikia žmonėse per jų geros valios, vieningumo ir meilės principus.

2. Valios savybės

Psichosintezėje išskiriamos 5 žmogaus valios charakteristikos: stiprumas (energy), atkaklumas bei pastovumas (persistence), sutelktumas (concentration), įgudimas (the skulfull will) ir geravališkumas (good will).

Kai sunku atlikti darbą ar atsispirti dideliems troškimams, mums prireikia daug vidinės energijos. Kai toks elgesys yra tik atsitiktinis arba paradiskas, negalime vadinti valios stipria. Tokia ji pasidaro tik sistemingai ją naudojantis. Žmogaus valios energingumas – tai jo sugebėjimas aktyviai ir intensyviai savo noru vykdyti priimtąjį sprendimą.

Reguliariai pakankamai ilgą laiką kartojant veiksmus ar elgesį, išiskleidžia vis daugiau valios energijos. Dėl to žmogus pasidaro harmoningesnis ir laisvesnis. Atkaklumas pasireiškia sugebėjimu įvykdyti sprendimą iki galo, kad ir kokios būtų kliūtys.

Jei interesų ir įsipareigojimų gausumas išsklaido žmogaus jėgas į tūkstantį upelių, tai jo valia nepasireiškia. Reikalinga valios koncentracija, kryptingumas. Vykdydami daug tarp savęs konkuruojančių projektų, mes trukdome jai visai išskleisti. R.Assagioli nuomone, nepakanka valios energiją nukreipti į tikslą. Tikra valia visada yra sumani, įgudusi ir patyrusi. Jos funkcija – reguliuoti mūsų aktyvumą, išmintingiausiai vairuoti mus prie tikslo, kuris mus tarsi apsprendžia. Norėdami suvokti skirtumą tarp stiprios ir įgudusios, sumanios valios, mes galime analizuoti vairuotojo elgesį, įklampus automašiniui į smėlį. Jis gali ją stumti vien fizine jėga arba gali ieškoti išeities, subtiliai pasukdamas vairą ar mėgindamas kažką reikiamoje vietoje padėti po ratu.

Žmogui nepakanka ir visų keturių valios savybių, kurias jas paminėjome. Vien stipri ir koncentruota valia gali klysti ir sukelti pavojingas žmogaus reakcijas. Visa žmogaus valia pasireiškia tik tada, kai jis gyvena pagal dvasinio gyvenimo dėsnius. (Kitaip tariant, tikroji žmogaus valia padeda jam gyvenimo dėsnius). Kai žmogus naudojami savo tvirta ir galinga valia bei meilės ir užuojautos jausmo žmonėms ir sau pačiam, jis gali nuslopinti

ir užgožti kitų valią arba pražudyti save. Įtūžę ir negailestingi žmonės provokuoja kitų žmonių žiaurumą, kuris sugrįžta į juos pačius.

Žmogaus valia – tai ne tik stipri, atkakli, kryptinga ir išmintinga, bet ir – gera valia. Gera valia – tai principas, pati galingiausia visatoje energija, teisingų tarpusavio santykių ir visokeriopos pažangos šaltinis. Gera žmonių valia stimuliuoja teisingus veiksmus, padidina supratingumą, vidinę bei išorinę harmoniją ir vienybę, palengvina mokymosi ir darbo procesus, individualių ir socialinių ligų gydymą. Ji stiprėja išskleidama savyje tokias savybes kaip kantrumas, ramybė, paprastumas, pakantumas, pagarba, meilė sau ir kitiems, užuojauta, džiaugsmingumas, kūrybiškumas, entuziazmas. Gera valia išsklaido baimę ir nerimą, sukelia atvirumą, pasitikėjimą savimi ir kitais. Jog tai tiesa, nesunku suprasti įsivaizduojant tokį pasaulį, kur dauguma rūpinasi kitų gerbūviu, o ne savanaudiškais tikslais. Įsivaizduokime, kad mes statome šį pasaulį. Įsivaizduokime kaip iš mūsų geros valios centro sklinda šviesa visomis kryptimis ir apšviečia visus žmones, sukeldama juose giedrumo ir palaimos būseną.

Norėdami pajusti valios esmę, turime ją atpažinti ir pajusti savyje. Kai sąvokos reikšmę atskleidžiame per savo asmenišką patyrimą, ji padaro mus labiau gyvybingus (pvz., kažkas mumyse pabunda, kai žiūrim į nuostabų saulėlydį ar tyras mažo vaiko akis). Tą patį galima pasakyti ir apie valios esmės pajutimą. Kartais, ypač kritinėse situacijose, mes patiriame valios buvimą. Pavojaus akivaizdoje, kai savisaugos instinktas skatina pabėgti ar baimė grasina paraližuoti mūsų galūnes, staiga iš mūsų paslaptingos būties gelmės netikėtai iškyla jėga, padedanti mums atsispirti nuo bedugnės krašto ir pasipriešinti savo priešininkui su gilia ramybe ir tvirtu apsisprendimu. Mūsų valia mums suteikia jėgų pasakyti „ne“, kai išmintinga pasakyti ne, bet lengviau pasakyti „taip“. Kai žmogus yra apgaulingai viliojamas ir gundomas, valios energija jį išlaisvina iš pavojingo nuolankumo.

Kitais atvejais vidinio valingumo patyrimą žmogus pajunta ramiau ir subtiliau. Pvz., susitelkimo į save tyloje ar meditacijos metu pasinėręs į gilius apmąstymus, žmogus tarsi išgirsta ypatingą balsą, kurie nukreipia jo minčių ir veiksmų eigą jam nauja kryptimi. Toks vidinis balsas skiriasi nuo įprastų žmogaus motyvų ir impulsų ir pažadina žmoguje valios energiją, kuri padeda pamatyti visą savo būties prasmę.

Dažniausiai žmogus patiria savo valią ryžtingai apsisprendamas sudėtingose situacijose, įsiklausęs į savo esmines vertybes ir esminius norus. Tuomet mokymąsi ir darbą žmogus pradeda priimti kaip didžiulę dovaną jam, kaip priemones save išreikšti ir visom savo dvasinėms galioms išskleisti.

3. Valios išskleidimo ir treniravimo būdai

R. Assagioli mano, kad pirmiausia derėtų pažvelgti į savo valią ir įsisąmoninti savo individualiai naudojamus valios ugdymo būdus. Tik po to reikėtų kelti sau naujus tikslus. Tai mūsų vidinės laisvės dalykas.

Prisiminę visas valingo veiksmo fazes (1 – ketinimas, siekimo ir motyvų įsisąmoninimas; 2-3 – svarstymo ir apsisprendimo; 4-5 – planavimo ir įvykdymo), galėtume sau atsakyti į tokius klausimus: ar dažnai mano valia yra: stumdoma kitų žmonių valios? pavergta tokių mano jausmų, kaip depresija, pyktis, baimė ir kt.? suparaližuota inercijos? užliūliuota įpročių? suskaidyta daugybės atitraukiančių dalykų? draskoma abejonių? Ar aš visada darau tai, ko iš tikrųjų noriu iš savo sielos gelmių? Ar mano veiksmus nulemia kokie nors kiti dalykai?

Galėtume naudotis Ferruci patarimais, kaip aktyvinti valią įvairiose gyvenimo situacijose. Jie tokie:

- padarykite ką nors, ko iki šiol niekada nedarėte;
- atlikite drąsų veiksmą;
- susidarykite planą ir vykdykite jį;
- tęskite darbą, kurį dirbate, dar 5 minutes, net jei jaučiatės pavargęs, sunerimęs ar jus atitraukia kas nors kita;
- darykite ką nors labai lėtai;
- pasakykite „ne, kai reikia pasakyti „ne“, bet lengviau pasakyti „taip“;
- darykite tai, kas jums atrodo visų svarbiausia;
- susikūręs su nedideliu pasitinkimu, pasirinkite nedvejodamas;
- elkitės priešingai visiems laukimams;
- elkitės nepriklausomai nuo to, ką apie jus pagalvos žmonės;
- susilaukite nepasakęs to, ką jus tiesiog traukia pasakyti;
- atidėkite veiksmą, kurį norėtumėte pradėti tuojau pat;
- pradėkite veiksmą, kurį norėtumėte atidėti;
- pašalinkite ką nors nereikalingą iš savo gyvenimo;
- sulaužykite įprotį;
- padarykite ką nors, kas jus priverstų jaustis nesaugiai;
- atlikite veiksmą labai dėmesingai ir intensyviai, taip, lyg jis būtų jūsų paskutinis veiksmas.

Kokį savo valios lavinimo būdą bepasirinksite, visada bus reikalingas tam tikras vidinis nusiteikimas, vidinės pastangos ir laikas.

Reikšmingiausia stiprios valios išskleidimo sąlyga – nuoširdus apsisprendimas mokytis darbo, negailont laiko ir savo energijos. Svarbiausia n o r ė t i tai daryti sistemingai, kiekvieną dieną.

Kai kurie linkę sakyti: „Kad galėčiau tai padaryti, man reikia stiprios valios, o jos man trūksta“. Tokie žodžiai visai nepagrįsti. Jais patikėjęs žmogus praranda savo laisvę. Kiekvienas (net labiausiai silpnųjų apimtas žmogus) turi nors ir mažiausią tikros valios jėgą. Net jei ta jėga būtų embrioninėje būklėje, jos jau pakanka visiškam to žmogaus valios išskleidimui.

Savo valios ugdymas yra lengvesnis darbas, negu kitų savo savybių lavinimas. Individas tolydžio plėtoja valios energiją ir vis plačiau ją gali panaudoti. „Tas, kuris nemato sau jokio tikslo, yra savo paties išdavikas“, – rašo R. Assagioli. Jis siūlo tokią sistemą savo valios jėgai plėtoti:

Pasirengimas. Pirmiausia būtina sukurti pradinį poreikį ir akstiną, kad žmogui kiltų aistringas noras išskleisti savo valią. Tai padėtų jam apsispręsti veikti ir siekti tikslo. Tam naudingos dvi užduotys.

I. Atsisėsti patogiai, atpalaiduoti raumenis, nusiteikti ramiai, neskubėti. Tokioje padėtyje perskaityti ir gerai apmąstyti žemiau pateiktus triginus.

A. Kiek galima ryškiau įsivaizduok visą tą žalą, kuri įvyko, ar gali įvykti tau ir tavo artimiesiems dėl tavo valios silpnumo. Padaryk tų blogybių, kuriuos kyla iš tavo valios silpnumo, sąrašą. Leisk kilti dėl to savo jausmams intensyviai. Gal tai bus jūsų gėda, nepasitenkinimas savimi, nenoras, kad pasikartotų tos situacijos, o gal didelis noras jas pakeisti.

B. Įsivaizduok (kuo vaizdingiau) visus privalumus, kuriuos tau gali atnešti tavo valios lavinimas. Pagalvok apie visą naudą ir gerus jausmus, kuriuos pats patirsi per šį procesą ir kuriuos pajus tavo artimieji.

Visa tai tyrinėk švelniai, atsargiai. Tuoj po to užrašyk, ką įsivaizdavai, galvojai, jautei. Leiskitės, kad jus užvaldytų jausmai, kurie kyla iš tų numatymų. Tai gali būti džiaugsmo jausmas ar didžiulis poreikis tuoj pat pradėti lavinti savo valią.

C. Įsivaizduok kiek galėdamas aiškiau, kad jau turi tvirtą valią. Įsivaizduok save, žengiantį tvirtu ir ryžtingu žingsniu, veikiantį visiškai kontroliuojant save kiekvienoje situacijoje. Matykite save sėkmingai atsispiriantį įvairiems pasikėsinimams, įbauginimams, sužavėjimams. Po to užrašyk sau savo mintis, vaizdus ir jausmus.

II. Po to galima pabandyti kitą pratimą arba perskaityti kelių įžymių valingų žmonių biografijas. Skaitykite jas dėmesingai, persirašykite ištraukas, kurios jums padarė didžiausią įspūdį arba tas, kurios tinka konkrečiai jums. Būtų gerai, jei jūs tas ištraukas perskaitytumėte keletą kartų ir įsisąmonintumėte jų prasmę.

Sąmoningas valios pabudimas suteikia gyvybingumo. Mumyse kyla pasitikėjimas savimi, pilnatvės ir džiaugsmo jausmai. Iš sustingimo būklės

mus gali pažadinti speciali valios gimnastika, kurioje valia toliau išsiskleidžia „valiojant“ („by willing“).

Valios gimnastika. Visiškam savo valios išskleidimui reikia atlikti specialius skirtingo pobūdžio pratimus. Vienokie pratimai gali padaryti mūsų valią labai stipria, kitokie, – labiau išmintingą, dar kitokie – gera mylinčią. Yra pratimų, kurie „pažadina“ visas 3 žmogaus valios savybes. Svarbiausia dirbti sistemingai ir ryžtingai. Jei nedarysi to kažko kasdien, tai atėjus pavojaus ar vargo valandai, gali pritrūkti jėgų ir susitelkimo. Žmogus, įpratęs kasdien koncentruoti savo dėmesį ir valią, sunkią valandą stovės nelyginant uola, net atsidūręs griuvėsiuose jis turės vilties ir jėgų gyventi.

E.Boyd Barret pagrindė valios treniravimo metodiką. Joje – nesudėtingos užduotys, atliekamos labai susikaupus, reguliariai, po 5-10 min. (kai kiti netrukdo). Pateikiame pirmą pratimą. „Kiekvieną dieną visas 7 dienas stovėsiu ant kėdės savo kambaryje 10 minučių. Stengsiuos tai daryti su malonumu“. Iš anksto reikia apsispręsti, kad pasibaigus stovėjimo laikui, užrašysi dienoraštyje savo jausmus, mintis, vaizdus, norus ir kūno pojūčius, kuriuos patyrei stovėdamas.

R.Assagioli cituoja tokius vieno studento įrašus. „Pirmoji diena. Pratimas kažkiek keistas, nenatūralus. Turėjau šypsotis ir sukryžiuoti savo rankas. Stovėjau įrėmęs rankas į šonus. Taisyklė – jaustis patenkintam. Man buvo sunku (varginantis dalykas) suturėti ir išlaikyti savo pozą statiškoje būsenoje nieko nedarant. Žinoma, mane blaškė įvairios mintys, pvz., „kur šis pratimas mane nuves?“

„Antroji diena. Laikas pratimui tiko. Aš jutau satisfakciją¹, taip pat pasididžiavimą ir subrendimą. Aš jaučiausi iš tikrųjų pakilęs savo kūniškos ir dvasiškos valios lavinime, išlaikydamas savo apsisprendimą“.

„Trečioji diena. Kai dariau šį pratimą, jaučiau savyje energijos antplūdį. Džiaugsmas ir energija patiriami grūdinant valią. Pratimas pakylėjo mane morališkai ir pažadino manyje kilnumo ir subrendimo pojūtį. Savo poza, kai ką nors darau, aš teigiū ne nuolankumą ar rezignaciją, bet atktyvumo norą, ir tai suteikia man satifikaciją“.

Kiti šio tipo B.Barret'o siūlomi pratimai yra tokie pat ar į juos panašūs.

1. Kartokite ramiai, garsiai: „Aš noriu tai daryti“ ir tuo pat metu (6 min.) diriguokite rankomis arba „vairuokite“ mašiną.

2. 5 min. vaikščiokite kambaryje pirmyn ir atgal tuo pačiu atstumu, darydamas dailius apsisukimus ir kalbėkite apie laikrodį ant sienos arba apie lango stiklą.

3. Skaičiuokite laikrodžio arba rankinio laikroduko tiksėjimą ir kas 5-tas dūžis darykite tą patį iš anksto numatytą judesį.

4. Kelkitės ir sėskite ant kėdės 30 kartų.

5. Gražinkite į dėžutę labai pamažu, iš lėto 100 degtukų ar dailių akmenėlių.

Čia svarbiausia ne veiksmas, o vidinis nusiteikimas, maniera. Svarbu – tobulumo siekimas. Būtina tai daryti noriai, rimtai, su dideliu susidomėjimu, preciziškai, kuo aiškiau pajusti savo valią.

Valios pratimai kasdienybėje

R.Assagioli primena, kad mūsų kasdieninis gyvenimas mums pateikia daug progų valiai išsikleisti ir lavinti.

Pvz., mums atsivers daug dalykų, jeigu rytą pradėsime keltis 10-15 min. anksčiau negu įprastai. Taip pat, kai rytmetį rengiamės, mes galime pasirinkti dėmesingai ir grakščiai atlikti kai kuriuos judesius, kuo tiksliau, greitai, tačiau neskubėdami. Skubėti iš lėto yra labai svarbu dvasiniam žmogaus augimui.

Šiuolaikinis gyvenimas sukuria mumyse skubotumo būseną, kuri mūsų neapleidžia. Skubėti lėtai yra nelengva, bet įmanoma. tai parengia mus produktyviam veiksmingumui be įtampos ir išsekimo. Skubėjimas iš lėto reikalauja iš mūsų tarsi susidvejinimo. Tenka veikti ir stebėti save iš šalies. Nuolat taip daryti yra labai geras savo valios ugdymo būdas.

Likusi dienos dalis, kur bebūtume – mokykloje, įstaigoje, tarp žmonių ar triūsiamie namuose, suteikia puikias progas valios pratyboms. Pvz., ramybės mokymasis ar „savęs paties apmąstymai“ dirbant įprastą darbą. Mes visada galime mokyti kontroliuoti savo emocijas ir elgesį, tapti kantresniais. tai irgi nelengva, nes tada lyg važiuoji traukiniu ir lauki, kada atsidarys durys.

Grįžę vakare į namus, turime galimybę atlikti vertingus pratimus. Mes galime kontroliuoti impulsus, kurie kyla dėl mūsų netikusio būdo, kurį tokiu padarė įvairūs nemalonumai, rūpesčiai ar varginantys reikalai. Mes galime skleisti giedrumą savo šeimos pastogėje, nešti harmoniją į savo namus. Valgyti prie stalo mes galime neskubėdami, „neužbėgdami“ mintimis į priekį. Galime išmokti ramiai, su malonumu gerai sukramtyti ir priimti maistą.

Labai svarbu bet kuriuo atveju (dirbant įstaigose ar namuose) savo noru pertraukti darbą, jeigu pavargome, t.y. svarbu mokėti kontroliuoti savo troškimą skubėti dirbti, kad greičiau pajustumė užbaigtumo džiaugsmą. Laiku suteikime sau išmintingą poilsį ir atsipalaiduokime. Trumpas poilsis laiku (nuovargio pradžioje) yra daug vertingesnis, negu ilgas poilsis išsekus organizmui.

Taip pat yra naudinga kasdien tą pačią valandą ar minutę nutraukti tai, ką darei tuo metu ir pailsėti bei susitelkti paklausiant savęs: „Ką aš dabar jaučiu, kokie mano jausmai dabar, apie ką galvoju, ko noriu ir ko vengiu?“

1 satisfakcija (lot. „satis factio“) – atlyginimas už padarytą skriaudą.

Tuos visus pratimus gerai daryti iš pradžių yra sunku, bet juos kasdien mėginant darosi vis lengviau. Taip pamažu galime įgyti drąsos ir vidinės laisvės visada naudotis savo stipria, kryptinga, išmintinga ir gera valia. Tik ją turėdami mes galėsime padėti savo vaikams ir moksleiviams išskleisti jų valią ir ja su malonumu naudotis. Naudodamasis valios energija su visais kitais jos bruožais (kryptingumu, sumanumu, gerumu), augantis žmogus priims mokymąsi ir darbą kaip didžiausią malonumą, pajusdamas juose savo išreiškimo, vidinio augimo džiaugsmą ir laisvės kaip didelio savarankiškumo pajautimą.

4.

P. Maldeikio patarimai vaikų valios ugdymojoams

Daug išsamių patarimų apie vaikų valios ugdymą tėvams ir mokytojams pateikia P. Maldeikis straipsnyje „Valios ugdymas“, išspausdintame žurnale „Lietuvos mokykla“ 1940 m. (Nr. 4. P. 249-263 ir Nr. 5. P. 321-335).

Skaitytojas šiame straipsnyje gali rasti samprotavimus apie valios tvirtumo ugdymą, apie priemones valios trūkumams ir iškrypimams pašalinti, taip pat apie tiesioginę ir netiesioginę vaikų valios inspiraciją.

Autoriaus nuomone, taisyti vaiko valios trūkumus ir iškrypimus galima skirtingais būdais. Pirmiausia būtina įsąmoninti nevalingumo priežastis ir formas. Vienai reikia elgtis su savim nepasitikinčiu vaiku stiprinant jo pasitikėjimą savimi, kitaip – su neveikliu, dar kitaip – su nesuvaldančiu. Dėl to sutiktąjį vaiko valios trūkumą iš pradžių būtina stebėti ilgesnį laiką ir įvairiomis aplinkybėmis.

Ugdant valios tvirtumą, stengiamasi palaikyti tas charakterio savybes, kurios žmogaus gyvenime palaiko jo valios veiklumą ir kovoti su tomis, kurios silpnina žmogaus valingumą.

J. Lindworsky svarbiausiu valios ugdymo uždaviniu laiko žmogaus išauklėjimą įvairioms vertybėms pažinti ir pajusti.

P. Maldeikis susirūpinęs dėl to, kad mums, lietuviams, svarbu padidinti savo valios veiklumą, nes gabumų ir sugebėjimo dirbti netrūksta, tačiau labai trūksta noro pasireikšti ir parodyti savo išmintinę valią ten, kur labiausiai reikia. Pasyvi kritika ir tik natomų blogybių apsvaistymas yra mūsų charakterio yda, – sako P. Maldeikis.

Veiklumas, be to, užpildo žmogaus gyvenimą, daro jį reikšmingesnį ir malonesnį pačiam žmogui.

Kadangi pagrindinė valios veiklumo forma yra pasiryžimas, tai ir valios ugdymojoams svarbu auklėti vaiko sugebėjimą ryžtis, o paskui – sugebėjimą įvykdyti tai, ką esi nusprendęs.

Rašydamas apie valios trūkumų šalinimą, P. Maldeikis pažymi, kad valios trūkumai dažniausiai yra kurių nors dvasinio gyvenimo ar organiškų sutrikimų pasekmės, todėl būtina rūpintis jų priežasčių pašalinimu.

Palyginti daug vietos autorius skiria vaikų valios silpnųjų, kilusių dėl atskirų polinkių nenormalumo, įveikimui. Čia atkreipiamas dėmesys į tai, kad iš vaiko su labai stipriu valdžios poreikiu gali išaugti plėšikų vadas arba geras karininkas, organizatorius ar net dvasios vadas. Vaikas su stipriu smalsumo poreikiu gali tapti gaudy ir apkalbų nešiotu arba žymiu tyrinėtoju. Taigi, tėvams reikia įgyti žinių iš poreikių ir polinkių psichologijos. Poreikis ir polinkis yra išgyvenami kaip būsenos, nešanti energiją, kurios žodžiais nesusilpninsi ir nesustiprinsi. Galima tik tą energiją nukreipti tinkama linkme, žadinant pačias tauriausias dvasinio gyvenimo puses.

Kai vaikai visiškai nesmalsūs, abejingi, tingūs ir dėl to nevalingi, būtina ieškoti to reiškinio priežasčių, jas šalinti ir surasti tokį darbą, kuriuo vaikas labiau susidomėtų ir panorėtų jį dirbti.

Vaiko neiniciatyvumas ir nesavarankiškumas gali būti jo menkesnių protinių sugebėjimų pasekmė arba pasekmė ankstesnių nesėkmių, neadekvataus jų poelgių įvertinimo. Svarbu vaikui padėti išmokyti stebėti, mąstyti, tyrinėti ir leisti jam patirti sėkmę, kad sustiprėtų jo pasitikėjimas savimi.

Kai vaiko valios veiklumą apsunkina atitinkamų vertybių nežinojimas, pirmiausia supažindinkime jį su tomis vertybėmis ne žodžiais, bet leiddami jam tas vertybes pažinti ir su jomis gyventi pagal tas vertybes. Įpratinti galima savo pavyzdžiu, pamokymu, priežiūra, įtaiga, panaudojant jausmų priešinumus, retsykiais atlyginimu, paliepiamais, draudimais ar bausme.

Netiesioginė valios inspiracija augančiam žmogui galima per religiją, moralines bei socialines idėjas, mokslą, lektūrą ir sportą.

Kaip pačias tinkamiausias aplinkos sąlygas valios ugdymui P. Maldeikis nurodo vaiko tiesioginį darbą, gerai organizuotas mokinių stovyklas, keliones ir žaidimus.

Literatūra:

1. Assagioli R. The Training of the Will. N.Y., 1989. P. 6.
2. Laužikas J. Mokinių valios ugdymo bruožai. V., 1965. P. 359.
3. Maldeikis P. Valios ugdymas // Lietuvos mokykla. 1940. Nr. 4. P. 249-264; Nr. 5. P. 321-335.

MOKYKIME BENDRADARBIAUTI

1. Konstrukcinės sąveikos psichologinė esmė.

Nesunku suprasti, kad šilti mokytojo ir mokinių tarpusavio santykiai, pagrįsti abipuse meile, atvirumu, pagarba, išklausymu, įsijautimu, supratimu besąlygišku priėmimu yra mokymo ir mokymosi sėkmės pamatai. Jų reikšmingumą yra įvardinę pedagogai ir psichologai, nagrinėję noro mokytis, mokymosi sėkmės, išmokimo, vaiko sugebėjimų ir visos jo asmenybės raidos, bei mokytojo pasitenkinimo darbų klausimus. Žinome J.Vabalos-Gudaičio konstrukcinės sąveikos pedagogiką. (Nežinantiems norėtume rekomenduoti: Vabalas-Gudaitis J. Konstrukcinės sąveikos pedagogiką. K., 1929; Vabalas-Gudaitis J. Psichologiniai ir pedagoginiai straipsniai. V., 1983). Tačiau jau ne vienos kartos moksleivių mokymosi ir mokytojų darbo patyrimas byloja kitką – apstu mokymo(-si) situacijų be šio deimantinio pamato.

Dėl to dar kartą pažvelkime į mokytojo ir mokinių tarpusavio santykius ir pamąstykime apie tai, kaip mokymo procese galėtume mokyti vaikus ne tik bendrauti, bet ir bendradarbiauti, kaip padėti kiekvienam pajusti savo esmę ir pažadinti savyje dvasinį gyvenimą.

Negalima pradėti kalbos apie žmonių bendravimą ir bendradarbiavimą nepaklausus savęs ir kitų: „Kas aš esu?“, „Kas tu esi?“, „Kas mes esame?“ „Kokia „mano“, „tavo“, „mūsų“, esmė?“ „Dėl ko aš gyvenu?“, „Kas nule-

mia „mano“, „tavo“, „mūsų“ mintis ir elgesį kiekvieną dieną – esminiai tikslai ir vertybės ar kiti dalykai? Kas?”

Taip pat galėtume prisiminti laimingiausias savo vaikystės ar vėlesnio gyvenimo akimirkas, kai jautėtės saugiai, kai Jums buvo ramu ir gera. Ir pagalvoti, kur tai buvo, kada, kokie žmonės tada buvo šalia Jūsų? Galėtume prisiminti ir tuos gyvenimo momentus, kai jautėte vidinį džiaugsmą dėl savo mokymosi, elgesio ar darbo, iš naujo pajusti tą pačią pakilią būseną, prisiminti to laikotarpio savo mintis, santykius su kitais žmonėmis ir paklausti savęs, ko man reikia iš savęs ir kitų, kad būčiau rami(-us), laiminga(-as)? Gal galėtumėte sau atsakyti porą sakinių.

1. „Aš būnu rami(-us), pakili(-us) ir darbinga(-as), kai žmonės aplink mane...“.

2. „Aš būnu rami(-us), pakili(-us) ir darbinga(-as), kai aš pati (pats)...“.

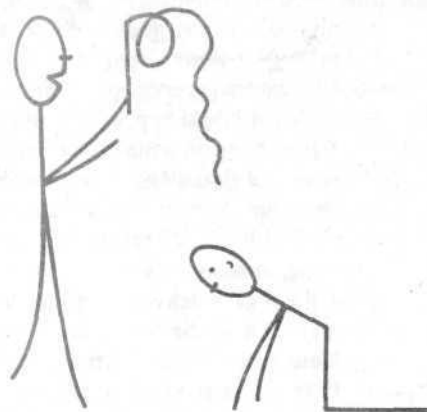
Pamąstykime truputį ir pagalvokime: o kitiems, ar ne taip pat būna?

O mūsų pačių vaikams ir mokiniams, ar ne to paties reikia? Ar yra kas brangesnio ir reikšmingesnio už šiltą žmogišką ryšį su vaiku ir kiekvienu žmogumi?

Beveik vis atsakymai būna vienodi. Kodėl gi kiekvienas vaikas ar suaugęs žmogus, kai su juo išsikalbi „iš širdies“, atrodo kilnus ir geras, o kai susieina visi draugėn, nebesupranta vieni kitų? Bendravimas klasėje, mokytojų kambaryje ar namuose pasėja nuoskaudas. Kodėl?

Kodėl mokyklos tiklas visais laikais buvo išugdyti protingas, doras ir sužmonėję asmenybės, o rezultatai kartais būdavo atvirkštiniai.

JAV psichologės psichoterapeutės tarpasmeninių santykių specialistės Virdžinijos Satyr žodžiais tariant, visų tarpusavio nesusipratimų, nesuge-



bėjimų mokytis ir ilgalaikių asmenybės problemų pirmoji priežastis – nelygiateiško bendravimo situacijos, kai vienas stovi, kitas klūpo, o stovintys galvoja tik apie savo tikslą, apimtas poreikio jį kuo greičiau pasiekti.

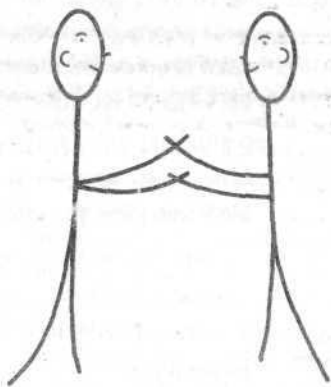
Dažniausiai jis nei girdi, nei mato, ką jaučia, galvoja ir norėtų pasakyti tas, kurį jis paklupdė.

Nesunku suprasti, kaip tokiu atveju jaučiasi klūpantysis. Blogiausia, kad klūpantysis, girdėdamas kito moralus ir nurodymus, nebegalį išreikšti savo žmogiškosios esmės. Jis netenka galimybės įsisaugoti savęs, savo minčių ir norų, galimybės savarankiškai apsispręsti ir priimti atsakomybę už savo pasirinkimą. Stingsta ne tik jo kūnas, bet ir mintys. Į klausimą „ką jis galvoja?“, vaikai neretai atsako: „kai aš atsistosiu, kaip duosiu (trenksiu) tau“. Taip vietoj puoselėjamų gabumų atsiranda proto stingimas, trumparegiškumas ir nesavarankiškumas, vietoj meilės – neapykanta, vietoj iniciatyvumo – nepasitikėjimas savimi ir abejingumas, etc. Nieko nėra blogiau, kaip bausti žmogų, norint jį ko nors išmokyti, žodžiais, o ne jausmais mokyti meilės.

O jeigu visi iš eilės klupdo vieną, niekada nepaklausdami, ką jis galvoja, ką jaučia, ko norėtų? Kiek žmonių užaugo nežinodami, ką reiškia stovėti tiesiai savo dvasia ir būti savimi. Visi bijanti, prašanti ir reikalaujanti minia, be savų idėjų, iniciatyvos, be jokio atsakingumo už savo poelgius, nulemtus jų situacinių emocijų arba jau ilgalaikių gėdos, baimės, kaltės ar neapykantos jausmų, vedančių į agresyvumą. Tai yra juose. Tarpasmeniniuose ir socialiniuose-ekonominiuose santykiuose taip išaugę žmonės linkę kludinti kitus ir jais naudotis – elgtis taip, kaip kiti elgėsi su jais. Dar blogiau, kai žmogus, kurio poelgius visą laiką vertino kitas, nepalikdamas galimybės jam pačiam susimąstyti, pažvelgti į save, tampa nuolatinio kiekvieno kito žodžių bei poelgių teisėju ir vertintoju. Jis nebegalį ramiai matyti ir priimti tos tikrovės, kuri yra aplink jį – tarsi viskas turėtų vykti taip, kaip jis nori.

Nelygiateisiškas bendravimas (tėvų su vaikais, mokytojų su mokiniais) yra baisi tautos rykštė, žudanti jos protą, sveikatą, talentus, meilę ir harmoniją visose jos gyvenimo sferose, pradedant šeima, baigiant tautos kaip žmonių grupės egzistavimu.

Visai kitokius pėdsakus augančiame žmoguje palieka konstruktyvaus lygiateisiško bendravimo situacijos, kuriose abu asmenys yra visiškai laisvi, laisvai išreiškia savo esmę, savo mintis ir norus. Tai situacijos, kai kiekvienas pirmiausia mato, ką jaučia kitas, girdi ir išklauso, ką jis sako, ir priima jį tokį, koks jis yra su visais jo jausmais ir visomis jo mintimis. Tai situacijos, kuriose kiekvienas jaučiasi saugiai



ir yra laisvas būti savimi. Čia kiekvienas turi galimybę įsisaugoti save, savo būseną, mintis, norus, laisvai apsispręsti ir priimti atsakomybę už savo pasirinktą elgesį. Tokiose situacijose vaikui nėra kitos išeities, kaip mąstyti pačiam ir jaustis atsakingu už savo poelgius.

Čia kiekvienas realizuoja fundamentalius žmogaus poreikius – poreikį išreikšti save (pasakyti, parodyti, ką jaučiu, galiu, noriu, galvoju), poreikį būti pastebėtu, išgirstu, išklaustyti ir poreikį būti suprastu ir priimtu tokiu, koks esu. Paklauskim savęs, kuris iš mūsų neturim tokių poreikių, ar neturėjom, kai buvom vaikai? Tada, kai visiškai realizuojami paminėti poreikiai, skleidžiasi ir auga sveikas, kupinas vidinės harmonijos žmogus. Tik tada įsiplieskia jo patys žmogiškiausi poreikiai: mąstyti, kurti ir mylėti – būti susijus su kitais savo dvasia ir gyventi su jais vienybėje. Kasdienybėje tai pasireiškia nusiteikimu matyti kitus (ne žiūrėti į juos, bet matyti), jausti juos ir girdėti.

Kai žmogus auga lygiateisiškai bendraudamas ir nuolat turi progos tarsi sustoti tyloje ir įsisaugoti, kas jis yra, ką jaučia, ko nori iš savo sielos gilumos, savaime skleidžiasi jo dvasinė prigimtis – visa jo vidinė išmintis, meilė ir gera valia. Lygiateisiško pagarbaus bendravimo situacijose neįmanoma pasėti vaiko asmenybėje jokios nepasitikėjimo, gėdos, baimės ar kaltės sėklos, iš kurios ilgainiui atsirastų pyktis, neapykanta ir agresyvumas.

Taigi, ką pasėsi, tą ir pjausi. Jeigu norime išugdyti protingus, iniciatyvius, teisingus ir mylinčius žmones, sugebančius darniai gyventi vienybėje, pirmiausia neužmirškime sudaryti vaikams situacijų, kuriose jie jaustųsi saugiai, galėtų išreikšti save ir išgyventi savo protinių ir fizinių galių skleidimosi džiaugsmą, patirtų daug pasitikėjimo savim ir kitais, augintų savo pagarbą ir meilę kitiems, nuolat jausdami mūsų pagarbą ir meilę jiems.

Taip elgtis su kiekvienu vaiku kaip ir kiekvienu suaugusiu yra nelengva. Reikia labai norėti, daug mokėti, daug ką ir galėti. Pvz., nepakanka nuostatos, kad aš pirmiausia išklausysiu, ką vaikas sako – kai jis kalbės, tik klausysiu, apie nieką nemąstysiu ir nelauksiu momento nutraukti jo mintis, o kai jis nutils – nevertinsiu jam jo žodžių, poelgio ar jausmų. Vien noro išklaustyti ir suprasti kitą nepakanka. Nusiteikimas tai padaryti yra galingas, jei esi kupinas meilės ir pagarbos pašnekovui. Tai jausmai, kurie skatina būti atidžiu ir kantriu klausytoju, kuris ne vien žiūri ir tyli, bet mato ir girdi. Jei norite suprasti kitą žmogų ir jam padėti; stebėkite kiekvieną veido ar rankos virptelėjimą, akių žvilgsnio ir balso intonacijos pasikeitimą. Kūno reakcijos niekada nemeluoja. Klausantis kito arba kalbant su kitu yra svarbu įsisaugoti ir savo kūno bei psichinės reakcijos (pvz., „man nudiegė ranką“, „manye atsiranda pykčio“, „aš nebesiklausau, pradedu vertinti, ką jis sako, man nebeatinka“). Tai, ką savyje įsisaugotini, tą valdai (pvz., savo nerimą, pyktį, nepasitenkinimą, nepasitikėjimą ar fizinį skausmą), tas

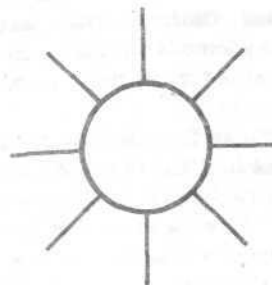
keičiasi ir išnyksta. Neįsisąmonintos vidinės reakcijos stiprėja ir dažniausiai užgožia pradinį žmogaus nusiteikimą, jo meilės ir pagarbos jausmus. Tada ne pats žmogus, bet jo neįsisąmoninti situaciniai jausmai ar kūno požiūriai pradeda valdyti jo veiksmus ir žmogus pradeda elgtis impulsyviai, ne taip, kaip ketino.

Atidau, suprantančio klausymosi įgūdžius lengviau išsiugdyti, jei tuo pat metu mėgini išsivaduoti iš kitų savo asmenybės ypatybių, kurios blokuoja tavo besąlygišką meilę sau, kitam ir tavo vidinę išmintį. Tos ypatybės yra ne tik dėl netikusio auklėjimo ar bendravimo atsiradęs nepasitikėjimas savimi ir kitais, baimė, įtarumas, neapykanta ar išankstinis laukimas (ekspektacija), kaip turi pasiegti kitas. Tai ir pernelyg stiprus savisaugos poreikis, susijęs su perdėto prieraišumo poreikiu, ir nevykusi meilės samprata, sulipusi su besaikės kontrolės poreikiu, ir pasitikėjimo kitu nebuvomas, nulemtas visiško nežinojimo, kas slypi žmogaus esmėje, pavydas, taip pat užgesę, o kartais net neišsiskleidę meilės ir pagarbos jausmai ir su tuo susijęs nesugebėjimas atleisti bei priimti kito jausmus tokius, kokie jie yra. Psichologiniu požiūriu tėvai ir mokytojai nieko blogesnio negali vaikui padaryti, kaip paliepti: nejausti to, ką jauti. Tokiu palieptimu iš jo atimamos visos galimybės būti žmogumi. Apie tik ką išvardintų asmenybės ypatybių arba „juodųjų paukščių“ žmoguje žala jam pačiam bei jo ryšiams su kitais žmonėmis ir išsivadavimo iš jų būdus siūlome pasiskaityti J.Reinwatter knygoje „Kaip padėti sau pačiam“ (V., 1992).

Šiame straipsnyje dar norėtume padėti skaitytojui susimąstyti apie meilės ir pagarbos galią kasdienybėje, apie šių jausmų išraišką ir jų pėdsakus augančio vaiko asmenybėje bei visuomenėje.

Prisiminę, kad atviras ir konstruktyvus kontaktas tarp žmonių įmanomas tik abipusės meilės, pagarbos ir visiško atvirumo pagrindu, pamėginkime atsakyti sau į klausimus: „Kas yra meilė ir pagarba?“, „Kuo pasireiškia šie jausmai“ ir „Ką jie žmogui duoda?“, „Ką aš galėčiau visada dovanoti kitam kaip pačią didžiausią dovaną, kuri jam bet kokiose sąlygose tuo momentu padėtų pasijusti laimingu?“. Užbaikite mintyse arba raštu sakinį: „Didžiausia dovana, kurią aš visada turiu savyje ir galiu dovanoti kitam, tai...“

Norėdami pajusti pagarbos sau ir kitam vertę ir galią, leiskite sau pamąstyti, kaip Jums buvo, kai jautėte, kad Jus gerbia. Prisiminkite, ką Jūs tada savyje jautėte, kaip elgėtės, kaip Jums sekėsi. Kuo pasireiškia Jūsų pagarba kitam? Kaip Jūs ją parodote? Kaip elgiatės, jaučiatės, ką galvojate, norite, kai gerbiate kitą? Paimkite tuščią popieriaus lapą ir nubrėžkite jame du apskritimus. Pirmame parašykite: „Kai aš ką nors gerbiu, tai aš...“, antrame: „Kai mane kas nors gerbia, tai aš...“. Kažkuriam laikui užsimerkite, leiskite iškilti maloniems prisiminimams ir neskubėdami, negailėdami laiko užbaikite tuos sakinius žodžiais.



Kiekvieną atsakymą parašykite vis ant kito spindulio, nubrėžto nuo to apskritimo. Kai ranka nebėrašys, pabūkite tyloje, ji padės iškilti atsakymams iš Jūsų sielos gelmių. Atgaminkite sau būsenas, kurias patyrėte, kai jautėte kitų pagarbą sau arba buvote kupini pagarbos kitam, prisiminkite, kaip jums tada sekėsi mokytis, dirbti, bendrauti, kokiais atrodė kiti žmonės, ko norėjote, apie ką svajojote? Visas iškilusias mintis parašykite ant spindulių, prasidedančių nubrėžtuose apskritimuose.

Nubrėžkite trečiąjį apskritimą ir jame parašykite: „Kai aš gerbiu save, tai aš...“ Būkite visiškai atviri sau, leiskite iškilti tikrajai savo esmei ir parašykite ant savo „saulės“ spindulių, kaip jūs elgiatės, jaučiatės, darote, ko norite, kaip su jumis elgiasi kiti ir t.t., kai Jūs gerbiate save. Nepamiškite, kad meilė ir pagarba sau yra meilės ir pagarbos kitam pamatas. Nemylintis ir negerbiantis savęs niekada negali mylėti ir gerbti kito žmogaus.

Atsakykite sau dar į vieną klausimą. Kaip Jūs parodote pagarbą kitam ir kokių savęs gerbimo būdų Jūs pageidaujate iš kitų žmonių?

Daugelis paklaustųjų atsako, jog jie pasijunta gerbiama, kai kiti juos išklausau nevertindami minčių, žodžių nei darbų ir priima juos tokius, kokiais jie yra. Sugebėjimas išklausti ir priimti kitą be vertinimo, padedant jam išreikšti savo mintis, norus ir jausmus, yra didžiausia dovana, kurią kiekvienas žmogus gali dovanoti kitam žmogui. Kai mes mylime kitą žmogų, norime su juo susijungti mintimis, darbu ir jausmais. Kai kitą gerbiame ir iš tikrųjų klausomės, ką jis sako, susiderina mūsų ir to žmogaus kvėpavimai, atsiranda „gydantis laukas“, kuriame vyksta savaiminis abiejų sielų skleidimasis ir kūnų sveikimas. Kritikuojančios akys ir kritikuojančios ausys žudo. Tik matančios ir priimančios akys gydo.

Vaikui, kai jo iš tikrųjų išklausai be vertinimo ir pamatai viską, ką jis nori parodyti, tai yra dar reikšmingesnis dalykas negu suaugusiam, nes visi vaikų žodžiai ir darbai yra tikri – kupini jų giliausių jausmų ir norų. Mūsų matančios akys ir girdinčios ausys yra reikalingos ir mums patiems, kad išgirstume ir pamatytume save tokius, kokie esame, kad galėtume įsisąmoninti ir valdyti tai, kas vyksta mums pačiuose.

Pedagoginiu požiūriu yra svarbu suprasti, kad į pagarbą kitam kaip ir į pagarbą sau, įeina visiškas pasitikėjimas kitu (savimi) ir padrašinimas, leidimas skleistis jo dvasinei prigimčiai (su visa jos vidine išmintimi, meile ir gera valia), visokeriopa pagalba atpažįstant savo klaidas, sugebėjimus ar kitų asmenybės savybių stipriąsias ir silpnąsias puses.

Prievarta verčiamas mokyti ir dirbti, vaikas niekada nepatirs palaimingo savo protinių ar dvasinių galių augimo jausmo. Didžiausia pagalba vaikui – nuoširdžiai gerbti jo augimo procesą ir juo domėtis. Ją vaikas patiria kaip nuoširdžiai pagarbų meilės kupiną atidumą jo fizinei savijautai, mintims, jausmams, norams ir veiksams.

Klausimus „ar aš teisingai Tave suprantu?“, „ar Tu tą norėjai pasakyti?“, „aš įsivaizduoju (ne „žinau“, bet „įsivaizduoju“), kad tu dabar...“, ar aš neklystu?“, „ką tu dabar jauti?“, „kaip tu manai?“, „ką tu mano vietoj darytum?“ ir kitus į juos panašius, skirkime ne tik suaugusiems, bet ir vaikams. Nebijokime žvelgti vaikui ir kiekvienam kitam žmogui į akis, švelniai paliesti, su juo patylėti, pamąstyti ir po to paklausti, apie ką jis tuo momentu galvoja, ko norėtų. Nevenkime ir savo atvirumo. Nuo tokios tarpusavio sąveikos prasideda vienijimasis ir bendradarbiavimas.

2.

Mokymosi bendradarbiaujant pavyzdžiai

Mokymasis bendradarbiaujant yra galimas nedidelėse grupėse – nuo 2 iki 12-16 moksleivių. Jo esmė ta, kad mokydami vaikai tik bendradarbiauja, nuoširdžiai dalinasi savo išmintim ir patyrimu. Čia nėra jokio varžymosi ar rungtyniavimo, vien noras siekti gerai įsisąmoninto individualaus ir visiems bendro tikslo. Mokydami tokioje grupėje, kiekvienas moksleivis visą laiką turi galimybę pamatyti įvairiausių minčių ir veiksų spektrą, išplėsti ir jo fone įvertinti savo patyrimą. Pagrindinė mokymosi bendradarbiaujant taisyklė – būti visiškai atviru savo ir kitų grupės narių patyrimu, nuoširdžiai siekiant bendro ir dalinių tikslų, pvz., suformuluoti problemą, išsiaiškinti veiksmo atlikimo būdą arba sąlygas, pamatyti ir įsisąmoninti dėsningumą, apibendrinti atgamintą informaciją, padaryti konkretų sprendimą, susidaryti kuriuos nors įgūdžius ar kt.

Elementariausio mokymosi bendradarbiaujant pavyzdys būtų toks. 7-oje klasėje prasideda etikos pamoka. Mokytojos tikslas padėti paaugliams įsisąmoninti elementarias doro elgesio taisykles. Pasiūliusi moksleiviams pamąstyti apie save, apie tai, kokiose bendravimo situacijose jis (moksleivis) jaučiasi laimingiausiai ir kokiose situacijose jam būna skaudžiausia, mokytoja švelniai paprašo: „gal galėtume dabar kiekvienas (mokiniai sėdi ratu) garsiai atsakyti į du klausimus:

1. Kada mano širdis dainuoja?
2. Kada mano širdis verkia?“

Visi kurį laiką patyli ir, mokytojai žvilgsniu paprašius pradėti, kuris nors pradeda: „mano širdis dainuoja, kai...“ Po to prabyla kitas, dar kitas paauglys... už kiekvieną atsakymą mokytoja padėkoja išstardama kalbėjusio moksleivio vardą. Nedrįstančiųjų mokytoja iš pradžių neragina. Pabaigoje klausia: „kas dar nori pasakyti?“ Jeigu moksleiviai tyli, mokytoja pasako apei save, kada jos širdis dainuoja (verkia) ir atskiru atveju nuoširdžiai žvilgsniu arba žodžiais kreipiasi į kurį nors iš nekalbėjusių, klasudama: „o tavo kada širdis verkia ar dainuoja?“ Po to paprašo mokinių užsirašyti sau, ką kiekvienas suprato ar pagalvojo, formuluoja pamokos temą, tikslus ir analogišku būdu dirba toliau.

Kitas pavyzdys. Vyksta praktinis psichologijos užsiėmimas 10-oje klasėje po psichologijos pamokos apie charakterio bruožus ir jausmų išreiškimą. Ratu sėdi 12-14 moksleivių, kiekvienas turi spalvotų pieštukų arba flomasterius ir po dvigubą perpus sulenktą popieriaus lapą piešimui. Mokytojas paprašo mokinių kuriam laikui susitelkti ir prisiminti paskutinio laikotarpio sunkensius savo jausmus, pergyvenimus, kas juos jaudino, neramino. Prašo vaizduotėje atkurti kurią nors bendravimo situaciją, po kurios jiems liko graužatis, pyktis ar gėda. Prašoma prisiminti labai konkrečiai viską iš eilės, kas ką sakė, darė. Pagalvokite paie priežastis, kodėl po to arba ir tuo metu jums buvo negera, sako mokytoja, ir priduria: „pagalvokite, su kokia jūsų asmenybės savybe ar jausmu tai yra susiję“.

Pamąstykite apie tai, kad jūsų elgesys toje situacijoje ir savijauta po to turi ryšį su kažkuria jūsų asmenybės savybe ar jausmu. Įsisąmoninkite, koks jūsų charakterio bruožas ar jausmas iš dalies nulėmė, kad mums paskui buvo negera. Kai visiškai įsisąmoninsite, su koku jūsų būdo bruožu ar jausmu tai yra susiję, pavadinkite sau tą savo būdo bruožą ar jausmą žodžiais, imkite popierių, rinkitės kokias norite spalvas ir pirmame lapo puslapyje nupieškite tai. Nerkurkite siužeto. Leiskite savo rankai spalvomis atvaizduoti tą savo asmenybės bruožą ar jausmą. Kai baigsite, parašykite piešinio pavadinimą ir kitoje lapo pusėje – to savo asmenybės bruožo pavadinimą.

Neskubama, po 5-6 min., kai visi baigia piešti, prašoma susėsti poromis vienas prieš kitą ir pakalbėti apie tai, ką jie prisiminė, kaip jautėsi prisimindami, kokį savo asmenybės bruožą ir kaip atvaizdavo. Prašoma, kad kiekvienas tik atidžiai išklausytų kitą ir padėkotų už atvirumą.

Kai tarsi pasidalinama savo patyrimu, vėl prašoma susitelkti, užsimerkti ir pagalvoti apie visiškai priešingą savo asmenybės bruožą atvaizduotam. „Kiekvienas iš jūsų galite elgtis ir elgiatės kitaip negu toje situacijoje, kurią pirmą prisiminėte. Jūsų asmenybėje yra bruožas (ar jausmas) priešingas nupieštam. Koks tai bruožas (jausmas)? Pavadinkite jį žodžiais ir prisiminkite, kaip jūs jaučiatės situacijose, kuriose elgiatės to savo charakterio bruožo ar jausmo skatinami. Kokia savijauta būna po to? Neskubėkite. Kai

įsisąmoninsite kokį priešingą asmenybės bruožą (jausmą) jūs turite, vėl leiskite savo akimis ir rankai rinktis spalvas ir gretimam puslapyje atvaizduokite savo asmenybės priešingą bruožą (jausmą), apie kurį dabar pagalvojote. Vėl parašykite piešinuko pavadinimą, t.y. kokį savo asmenybės bruožą (jausmą) pavaizdavote.

Mokiniai vėl susėda poromis ir papasakoja vienas kitam, ką jie nupiešė, kaip jautėsi prisimindami ir piešdami. Kai vienas kalba, kitas stebi jo veido išraišką, laikyseną ir tik klauso. Išklauses nuoširdžiai padėkoja.

Po poros minučių pertraukėlės mokytoja (-as) vėl paprašo mokinių atsisėsti tiesiai, užsimerkti, sutelkti dėmesį į savo kvėpavimą ir pasijusti tu- rinčiu pirmąjį bruožą (jausmą), kurį buvo nupiešę.

Po 1-2 min. prašoma pajausti savyje ir 2-ąjį, priešingą asmenybės bruožą (jausmą) anam. Sakoma „išgyvenkite kartu abu būdu bruožus (jausmus). Jumyse telpa abu šie bruožai (jausmai). Kvėpuokite ritmiškai ir jauskite save ir tokį, ir tokį. Galite sau sakyti: „Aš esu...“ ir „Aš esu...“.

Po 5-8 min. tylos pauzės sakoma: „Ar galima šiuos abu bruožus (jausmus) savyje suderinti? Kaip?“ Patylėjęs mokytojas paprašo mokinių pajusti savo kvėpavimą ir atsimerkti, vėl rinktis spalvas ir papildyti savo ankstesnius piešinius. Leiskite rankai papildyti abu piešinius arba juos sujungti. Neskubėkite. Leiskite atsakymams iškilti tyloje.

Kai visi baigia piešti, prašoma, kad kiekvienas parodytų visai grupei savo abu (jie yra toje pačioje lapo pusėje) piešinius, jei nori, pasakytų, kas juose pavaizduota ir parodytų, kaip ir kur jis papildė tuos piešinius. Taip pat prašoma pasisakyti, kaip jis jautėsi per 3-ą pratimą ir kaip dabar jaučiasi.

Į kiekvieną mokinį kreipiamasi labai švelniai ir pagarbiai, vardu, visi labai atidžiai klausosi ir jam padėkoja. Čia ypač svarbu neskubėti, neegzaminuoti, o tik rūpestingai teirautis apie mokinio savijautą ir ką jis suprato. Jeigu akivaizdu, kad integracijos procesas asmenybėje dar tebevyksta, galima pasiūlyti namuose papildyti klasėje pradėtą piešinį.

Kitoks apibendrinimas nebereikalingas. Moksleiviai patys apsisprendžia. Tam juos paskatina savo pačių ir draugų patyrimas, įgytas pratimų metu.

N.Geidžio (N.L.Gage) ir D.Berlaino (D.Berliner) pedagoginės psichologijos vadovėlyje (1988) pirmiausia pateikiamas įprasto mokymosi bendradarbiaujant pavyzdys. Keturių-šešių mokslėvių grupei mokytojas duoda užduotį arba projektą. Moksleiviai pasidalina darbu, vienas kitam padeda (ypač silpnesniems), išklauso vienas kitą, padrąsina mažiau sumanius klases draugus ir mokytoją, papasakoja apie tai, kokių sunkumų jie patyrė, ką suprato, ko išmoko. Gali kalbėti vienas grupės narys, o kiti jį papildyti arba iš karto kiekvienas papasakoja apie savo mokymosi eigą ir rezultatus.

Kitas mokymosi bendradarbiaujant metodas yra mokslėvių būrys, komanda ir pasiekimų pasidalijimas (STAD), kurį sukūrė Slavins (1983). Pagal šį me-

todą mokytojas padalina mokslėvius į keturių-penkių asmenų mokymosi komandas. Kiekvienoje iš komandų turi būti gerai ir blogai besimokantys, berniukai ir mergaitės, klases mažumos ir daugumos nariai. Po to mokytojas paaikškina naują medžiagos dalį, komandos nariai studijuoja su tuo susijusią darbinę ir kitą spausdintą medžiagą. Kartu jie dirba gana ilgą laiką – poromis, pasikeisdami vaidmenimis (mokytojas ir mokinys, „egzaminuotojas“ ir „egzaminuojamasis“), taip pat naudodamiesi kitais problemos sprendimo būdais. Moksleiviams lengvai prieinama medžiaga, kurioje pateikti problemos sprendimo būdai, tokiu būdu jie supranta, kad jų tikslas – suprasti, o ne tik teisingai atsakyti į klausimą. Darbas tęsiasi, kol visi pajunta, kad suprato sąvokas.

Po šių mokymosi būryje pastangų moksleiviai yra patikrinami kiekvienas atskirai. Dabar jie dirba savarankiškai, atskirai. Kaip galima greičiau mokytojas ar moksleivis apskaičiuoja patikrinimo testo rezultatus (teisingų atsakymų procentą); po to suskaičiuoja bendrą grupės įvertinimą. Mokinio įnašas į bendrą grupės įvertinimą priklauso nuo to, kiek jo apklausos įvertinimas didesnis už jo įvertinimą praityje vidurkį. Bazinis įvertinimas yra penkiais taškais mažesnis už kiekvieno moksleivio vidurkį, ir moksleivis gauna tiek taškų (daugiausia jis gali gauti dešimt taškų), kiek jo įvertinimas viršija bazinį įvertinimą. Moksleiviai, kurie visada pavyzdžiai atlieka užduotis, pastoviai gaus maksimalų taškų skaičių, nepriklausomai nuo bazinio įvertinimo. Ši įvertinimo sistema, kurioje atsispindi, kaip pagerėjo kiekvieno atskiro moksleivio rezultatai, leidžia kiekvienam moksleiviui įnešti maksimalų taškų skaičių į bendrą grupės vertinimą, bet tik tuo atveju, jei moksleivis maksimaliai stengiasi ir dėl to pavyzdžiai atlieka užduotis, ir žymiai pagerėja jo pasiekimai.

Apdovanojimai, paskatinimai priklauso nuo visos grupės. Kiekvieną savaitę komandos, surinkusios aukščiausius įvertinimus, paskelbdamos savaitiniame laikraštyje. Čia taip pat pažymimas individualus mokslėvių rezultatų pagerėjimas.

Kitas Slavins ir jo bendradarbių sukurtas mažų grupių mokymo metodas vadinamas komandų žaidimų turnyrais (KŽT). Čia grupės, kuriose yra po tris maždaug vienodo pažangumo mokslėvius, žaidžia žaidimus. Kiekvienas grupės narys iš eilės būna Skaitytoju, I Prieštaraujančiu ir II Prieštaraujančiu, Abejojančiu ar kt. Iš kortelių kaladės Skaitytojas ištraukia vieną kortelę, pažymėtą numeriu, atranda problemą ar klausimą, pažymėtą šiuo numeriu, perskaito ją garsiai, ir galų gale stengiasi išspręsti ar atsakyti. Po to I Prieštarautojas renkasi, ar prieštarauti, ar priimti šį atsakymą. Tada II Prieštarautojas ieško teisingo atsakymo. Tas, kurio atsakymas teisingas (Skaitytojas, I Prieštarautojas ar II Prieštarautojas), pasiilieka kortelę su problema ar klausimu. Jei Skaitytojas atsakė klaidingai, bausmės jis gauna. O jei neteisingai I ir II Prieštaraujančių atsakymai, jis ar ji atgal kortelę kaladę turi grąžinti anksčiau laimėtą, jei tokia yra, kortelę.

Kassavaitiniuose tokio pobūdžio turnyruose moksleiviai rungtyniauja su panašaus pažangumo moksleiviais iš kitų, įvairių STAD komandų. Kiekvieną savaitę keičiasi trijulės nariai, bet išlieka pasiskirstymas. „Prie aukštesnio pažangumo stalo sėdintys nariai pereina prie kito aukštesnio pažangumo stalo, o žemesnio – prie žemesnio pažangumo stalo sekanciam turnyrui“ (Slavin, 1983). Taip visi moksleiviai, nepriklausomai nuo jų pasiektų rezultatų, gali komandai laimėti taškų. Ir šiuo atveju komandos įvertinimai paskelbiami savaitiniame laikaštylyje.

Kitas Slavin ir jo bendradarbių sukurtas mažų grupių mokymo metodas – individualus mokymas, padedant komandai (IMPK). Šis metodas panaudojamas, mokant matematikos. IMPK kaip ir MKPP grupės yra heterogeniškos, įvairios. Kiekvienas moksleivis pirmiausia su pasirinktu kitu moksleiviu mokosi naudodamasis programine medžiaga, perskaito tai, kas būtina, ir atlieka užduotis raštu. Po to užpildomas medžiagos dalies ir pabaigoje visos medžiagos įsisavinimo testas. Kartu dirbę moksleiviai apsikeičia medžiagos įsisavinimo įvertinimo atsakymų lapais. Šio testo rezultatus dar kartą paskaičiuoja mokytojas arba moksleivis-patarėjas. Komandos pasiekimai įvertinami sudedant jos narių testų įvertinimus ir kiekvieną savaitę atliktų testų skaičių. Jei komandos įvertinimas didesnis už tos komandos įvertinimų vidurkį, komandos nariai kaip nors apdovanojami. Čia komandos ne rungtyniauja tarpusavyje, bet siekia viršyti ankstesnį savo komandos vidurkį. Kai yra būtina, mokytojas gali vadovauti ir padėti atskiriems moksleiviams ar moksleivių grupėms.

IMPK mokymasis yra labiau individualizuotas, nėra visai grupei instrukcijos, nurodymo. Jis ypač naudingas, jei klasė yra labai įvairi ar dirbama su moksleiviams, turinčiais fizinių trūkumų.

Mokymosi bendradarbiaujant efektyvumas

Kiek efektyvus yra mokymasis bendradarbiaujant? Atsakyti galima, remiantis eksperimentų, kuriuose bendro mokymosi metodais mokytų moksleivių pasiekimai buvo palyginti su įprastais būdais besimokančių moksleivių pasiekimais, išvadomis. Buvo palygintas pažangumas, santykiai grupėje (draugystė tarp baltųjų, juodųjų, ispanų ir kitų moksleivių) ir santykiai tarp moksleivių, turinčių trūkumų, dėl kurių jie negali sėkmingai mokytis (protinis atsilikimas ar kiti mokytis trukdantys trūkumai) ir šių trūkumų neturinčių jų klasės draugų. Visais šiais aspektais mokymosi bendradarbiaujant įvertinimai buvo geresni. Dvejose trečiojoje iš kelių tuzinų eksperimentų rezultatų buvo gautas statistiškai patikimas, reikšmingas pozityvus efektas.

Slavino apžvalgoje taip pat yra „komponentų analizė“, kuria mėginama nustatyti, kuri bendro mokymosi metodo dalis yra efektyvi. Buvo iširtas šių komponentų efektyvumas mokymosi rezultatams: (a) grupių skatinimas, kuris motyvuoja moksleivius raginti savo draugus gerai mokytis, (b) pats grupinis mokymasis, (c) pasidalinimas užduotimis specializuoja tam tikrų užduočių atlikimui. Kai kiekvienas grupės narys atlieka tam tikrą grupinės užduoties dalį, sakykime, renka tam tikrą būtiną grupės tikslo pasiekimui informaciją, (d) testai, kuriuos pildant visų galimybės vienodos arba pasitaikymo, rezultatų pagerinimo testai, visiems moksleiviams, nepriklausomai nuo ankstesnių pasiekimų, jie suteikia galimybę gauti aukštus įvertinimus, (e) rungtyniavimas tarp grupių. Iš šių komponentų vienintelis, turintis didžiausią įtaką mokymosi rezultatų pagerėjimui, yra (a) komponentas – kai grupės apdovanojimas priklauso nuo bendro visų grupės narių mokymosi įvertinimų.

Mokymasis bendraujant žadina moksleivių mokymosi motyvaciją. Išvardintuose pavyzdžiuose, paimtuose iš D. Berliner vadovėlio, matėme individualų ir grupinį skatinimą, taip pat išorinį pastiprinimą.

Mokant vaikus pagal mūsų pateiktus pirmus du pavyzdžius (apie mokymosi bendradarbiaujant pradžią etikos pamokose ir psichologijos pratybas) pastiprinimo rolę atlieka vidinis kiekvieno mokinio pasitenkinimo jausmas, lydintis jo nuolatinę saviraišką, išorinis pastiprintojas čia yra vis didėjantis grupės narių atvirumas, nuoširdumas, ir atsirandantys pagarbos bei meilės jausmai.

Kaip mes bendradarbiaujame?

Norėdami atsakyti į šį klausimą, leiskime sau prisiminti įvairius posėdžius, kuriuose dalyvaujame, bendrą darbą metodiniuose būreliuose, šeimoje ar kitur. Taip pat prisiminkime, kad bendradarbiavimas – tai darbas kartu siekiant bendro tikslo. Dėl to pirmiausia yra svarbu visiems, kurie ketina bendradarbiauti, aptarti ir įsąmoninti tikslą. Jeigu tikslas sudėtingas – numatyti jo pasiekimo koncepciją ir galimus būdus. Norint iš tikrųjų dirbti kartu, būtina išsiaiškinti, ką tas tikslas reiškia kiekvienam iš dalyvių. Dažnai vietoje bendradarbiavimo vyksta tik lygiagretus darbas arba dirbama tik toje pačioje vietoje, bet ne kartu. Pabaigus darbą, kurio metu buvo iš tikrųjų bendradarbiaujama, kiekvienas jo dalyvis jaučia pasitenkinimo jausmą ir gali pasakyti: „Tai mūsų darbas. Mane džiugina tai, ką mes sukūrėme“.

Bendradarbiavimą sustiprina pasidalinimas mintimis ir jausmais proceso viduryje. Dėl to yra naudinga įpusėjus arba anksčiau sustoti ir paklausti: „Ar mes darome pažangą? Ar mielai sutariam? Kaip kiekvienas kartu dirbamas jaučiamės?“

Yra du būdai prisidėti prie produkto kūrimo. Tai kurti patį produktą ir palaikyti visų gerą savijautą dirbant. Čia svarbiausia kiekvieno asmeninis tikėjimas ir pasitikėjimas. Kai dirbi su šiomis nuostatomis ir atsiveri kitiems su meile ir pagarba, jautiesi priimtas ir reikalingas. Tada išgirdęs kitokią nuomonę ar kitokį negu savo ketinimą nesakai, kad „aš nesutinku“, bet sakai „aš turiu kitokį patyrimą“, „aš manau, kad...“ ir jautiesi dėkingas už kito padovanotas mintis ir jausmus, kurie padeda labiau suprasti jo poziciją. Harvardo universiteto tyrimai pateikti knygoje „Ėjimas prie bendro „taip“ rodo, kaip yra svarbu paskirti laiko pasidalinimui jausmais bendro darbo metu. Emocijos ne argumentai, bet kai jas išreiškiame, aiškiau pamatome savo ir kitų pozicijas. Be to, kai specialiai neskiriame laiko pasikalbėjimui apie savo savijautą tuo metu, lieka povandeniniai rifai, kurie toliau vis labiau didėja ir labiau trukdo. Pasidalinus jausmais, mes galim nesutikti su kito pozicija, bet tada jau pajėgiame išlaikyti gerus asmeninius santykius. Bendras sutarimas nėra vertesnis už gerus asmeninius santykius, nes jis yra paviršinis. Kai grupės dalyviai prieš savo valią pasiduoda stipriai grupės asmenybei, jie po kurio laiko pradeda jausti agresiją grupei arba ieško kaltų ir klaidų. Nuo to susiaurėja jų mąstymo ribos.

Buvimas grupėje, kurioje bendradarbiaujama, yra išipareigojimas gerbti ir mylėti save ir kiekvieną kitą. Kai negerbi savęs, negali gerbti kitų. Kai negerbi kitų ir į juos neįsiklausai, išduodi save ir grupę. Taigi, pirma bendradarbiavimo pusė – klausytis savo vidinės išminties ir elgtis pagal savo vertybes. Antroji – įsiklausyti į kitus ir gerbti jų atsivėrimą. Ji neįpareigoja atsisakyti savo vertybių ir elgtis pagal kitų lūkesčius. Elgimasis pagal juos po to sukelia kaltės jausmą su dar blogesnėmis pasekmėmis. Elgimasis pagal savo gilumines vertybes yra sąžiningumas, kuris bendradarbiavimą pastiprina, nes giluminės žmonių vertybės yra tos pačios, tik paviršinės emocijos arba mūsų asmenybės problemos daugeliui neleidžia jų pamatyti. Taip bendradarbiaujant tikėjimo ir pasitikėjimo šviesoje artėjama prie tikslo ir sukuriama produktas, kuris kiekvienam yra savas ir reikšmingas.

Literatūra

1. Reinwatter J. Tu esi atsakingas (Kaip padėti sau pačiam). V., 1992.
2. Rogers C. Freedom to learn 80's. New York, 1983.
3. Gage N.L., Berliner D. Educational Psychology. 4 ed. Boston, 1988.
4. Slavin R.E. Cooperative learning. White Plaise, N.Y.: Longman, 1983.

© Butkienė G., 1993

G. VALICKAS

NEIGIAMAI VERTINIMAI, BAUSMĖS IR ASMENYBĖS FORMAVIMASIS

Kitų žmonių nuomonė ir vertinimai turi didžiulę įtaką asmenybės vystymuisi. Aplinkinių vertinimai yra gana efektyvi išorinė asmenybės elgesio kontrolės priemonė. Be to, šiuose vertinimuose atsispindi ir yra perteikiamos visuomenėje priimtoms elgesio normų bei žmogaus gyvenimo vertybių sistemos. Galiausiai, kitų žmonių nuomonė bei vertinimai yra labai svarbus savęs vertinimo – vieno iš pagrindinių asmenybės struktūrinių darinių – formavimosi šaltinis. Kalbant apie vertinimus, svarbu pažymėti, jog pati sąvoka „vertinimas“ akcentuoja asmenybės savybių ar poelgių palyginimą su tam tikrais etalonais arba standartais. Mes dažniausiai neapsiribojome paprasčiausiu savęs arba kitų žmonių apibūdinimu, bet pozityviai arba negatyviai juos vertiname. Ką nors vertinti, reiškia susidaryti tam tikrą požiūrį į asmenybės savybę ar poelgį ir nustatyti jų svarbą bei atitikimo laispij priimtoms elgesio normoms ar etalonams. Priešingu atveju galima tikslai konstatuoti ir aprašyti, bet ne vertinti. Jau pats vertinimo standarto arba modelio pasirinkimas gali nulemti galutinį vertinimo rezultatą. Juk priklausomai nuo standarto arba modelio, į kurį mes orientuojamės, vieną ir tą patį veiksmą ar savybę galima įvertinti ir pozityviai, ir negatyviai. Realiame gyvenime neretai pasitaiko tokių atvejų, kada, norėdamas teigiamai įvertinti savo veiksmus, žmogus keičia ne veiksmų kryptingumą ar kokybę, bet jų įvertinimo standartus. Taigi, per trumpą laiką ir be didelių pastangų galima pasiekti norimo rezultato – teigiamo savęs vertinimo. Šis būdas yra ypač efektyvus tada, kai alternatyvius elgesio įvertinimo standartus pripažįsta nors ir nedidelė, bet reikšminga asmenybės žmonių grupė.

Be abejonės, išoriniai vertinimai gali ne tik stimuliuoti, bet ir slopinti, dezorganizuoti optimalų asmenybės vystymąsi, trukdyti jai atskleisti naujas savybes ir galimybes. Toliau mes kaip tik ir pabandysime paanalizuoti kai kurias neigiamų vertinimų bei negatyvių sankcijų pasekmes asmenybės formavimuisi.

Mokykloje, žinia, vyrauja stipriai išreikšta vertinamoji aplinka: kiekvieną dieną yra vertinamos mokinių žinios, pasiekimai bei poelgiai, jų savybės lyginamos su kitų mokinių savybių ir t.t. Akivaizdu, kad čia mokiniai susilaukia ne tik teigiamų, bet ir neigiamų įvertinimų. Ypač daug neigiamų vertinimų gauna atsiliekantys moksle bei asocialūs vaikai ir paaugliai. Taip jau įprasta, kad šiems mokiniams mokytojai dažniausiai taiko tikrai negatyvias poveikio priemones (pastabas, nepasitenkinimą ar pyktį, neigiamus žinių bei elgesio vertinimus ir t.t.). Kaip nurodo kai kurie autoriai, minėtų mokinių atžvilgiu mokytojai 3 kartus dažniau panaudoja negatyvias poveikio priemones negu pozityvias (8). Mūsų tyrimo duomenimis, kai kada ši disproporcija yra dar didesnė (5). Galima sakyti, jog atsiliekantys mokiniai nuo pirmos klasės kiekvieną dieną gauna didelį neigiamą krūvį, kuris pasireiškia mokytojų ir bendraklasių negatyviais vertinimais, nepalankumu ir net priešišku. Be to, nuolat patirdami nesėkmes moksle, jie stengiasi įsitvirtinti kitose veiklos sferose – panaudoja jėgą, krečia išdaigas ir t.t. Šių savęs įtvirtinimo būdų dar negalima pavadinti asocialiais, tačiau jų jau negalima laikyti ir visiškai socialiai priimtinais, kadangi tai nėra pagrindiniai savęs įtvirtinimo būdai šiame amžiaus tarpsnyje. **Jeigu asmenybė ir vėliau nuolatos susiduria su nesėkmėmis, neigiamais aplinkinių vertinimais bei atstūmimu, susiformuoja sumenkintas savęs vertinimas. O kadangi toks savęs vertinimas subjektyviai yra labai skausmingas, kiekvienas žmogus stengiasi surasti kokią nors išeitį – pradeda ieškoti tokių veiklos sferų, kuriose galėtų patirti sėkmę, susilaukti pritarimo arba bent dėmesio. Tačiau jeigu daugkartiniai bandymai pakelti savęs vertinimo lygį socialiai priimtinais būdais neleidžia pasiekti norimo tikslo, gali įvykti asmenybės persiorientavimas į asocialų vystymosi kelią (5).**

Be to, kitų žmonių neigiami vertinimai, negatyvių „etikečių klijavimas“ gali sukelti vadinamąjį antrinį nukrypimą (tai ypatinga veiksmų, kuriuos sukelia aplinkinių reakcijos į asocialių vaikų ar paauglių elgesį, kategorija). Tam tikra prasme galima pasakyti, jog asocialios asmenybės formavimosi procesas – tai nepageidautinų savybių ar poelgių (kurie sukelia aplinkinių nepasitenkinimą) pabrėžimo, stimuliavimo ir įtaigos procesas (7). Toks pabrėžimas ar stimuliavimas yra labai žalingas, nes skatina asmenybės identifikaciją su teisės pažeidėjais ir savo paties, ir aplinkinių žmonių akyse. Asmenybė pamažu tampa tokia, kokią ją mato aplinkiniai. Taigi, yra netikslinga tėvams ar mokytojams visą dėmesį skirti tik nepageidauti-

nam vaikų ar paauglių elgesiui ir nepastebėti pozityvių poelgių. Toks negatyvių savybių akcentavimas ir nepageidautino elgesio dramatinizavimas galų gale sukelia priešingą efektą: sukelia tą patį nepageidautiną elgesį, kurį norima nuslopinti.

Siekiant kontroliuoti nepageidautiną vaikų ir paauglių elgesį, dažnai yra panaudojami ne tik neigiami vertinimai, bet ir bausmės. Tiek tėvai, tiek mokytojai, šalindami nepageidautino elgesio apraiškas arba bent jau bandydami sumažinti jo pasireiškimo dažnumą, paprastai taiko įvairias bausmes. Vaikams ir paaugliams gali būti taikomos tokios bausmės kaip pasmerkimas ar papeikimas (neigiami vertinimai taip pat kartais gali atlikti aismės funkcijas), teisų, laisvių ar malonumų apribojimas (pvz., uždraudžiant žiūrėti kino filmą, susitikinėti su draugais, pašalinant iš būrelio, apribojant laisvalaikį) ir, žinoma, fizinės bausmės. Kiekviena bausmė paprastai turi keletą svarbių požymių: a) ji yra nemaloni nubaustajam (tai turbūt pagrindinis bausmės požymis); b) ji paskiriama tuomet, kai žmogus pažeidžia tam tikras elgesio normas, ką nors nuskriaudžia arba padaro žalą; c) bausmė dažniausiai nėra spontaniška atsakomoji reakcija, bet skiriama apgalvotai.

Skiriant bausmę, siekiama ne tik nubausti už padarytą nusižengimą ar teisės pažeidimą, bet ir perauklėti nusižengusį asmenį, užkirsti kelią tiek jo, tiek kitų asmenų būsiam nepageidautinam elgesiui. Iš viso galima išskirti šias pagrindines bausmių funkcijas (3): a) apribojimo; b) atgrasinimo; c) perauklėjimo. Kaip jau buvo minėta, bausmės dažnai apriboja kurias nors žmogaus teises, poreikių patenkinimo galimybes ir pan. Kraštutiniu atveju bausmė gali būti tokia griežta, jog apribojimai iš esmės pakeičia nubaustoją gyvenimą (pvz., paauglys gali būti pasiunčiamas į uždaro tipo mokyklą arba koloniją). Šios kraštutinės priemonės pagalba yra užtikrinamas aplinkinių žmonių fizinis ir psichologinis saugumas, nes, kol pažeidėjo laisvė apribota, jis jiems grėsmės nekelti. Tačiau dažnai tai yra tik laikina priemonė kitų žmonių saugumui užtikrinti, nes gyvenimiška praktika liudija, kad išėję iš įkalinimo įstaigų teisės pažeidėjai neretai vėl elgiamasi asocialiai.

Antruoju – atgrasinimo – atveju siekiama, kad teisės normų pažeidėjas arba šiaip nusižengęs asmuo, žinodamas apie galimas nemalonus savo veiksmų pasekmes, kitą kartą atsisakytų nuo nepageidautinų sumanymų ir poelgių, t.y. tikimasi, jog nepageidautini veiksmai daugiau nepasikartos. Kita vertus, matydami, kaip yra nubaudžiamas pažeidėjas, kiti žmonės taip pat netiesiogiai pasimoko, kaip elgtis nederu. Tačiau reikėtų pažymėti, jog tiek apribojimas, tiek atgrasinimas yra efektyvūs tik tuomet, kol užtikrinama nuolatinė priežiūra ir kontrolė. Realiame gyvenime tai padaryti nėra taip paprasta, kadangi ne kiekvienas nusižengimas ar net teisės pažeidimas

yra atskleidžiamas ir ne visuomet pažeidėjas yra nubaudžiamas už kiekvieną nusizengimą. Be to, jeigu žmogus neatlieka nepageidautinų veiksmų tikrai todėl, kad bijo bausmės, tai, sumažėjus bausmės tikimybei (pvz., esant anonimiškumo sąlygomis), padidėja nepageidautino elgesio pasireiškimo galimybė.

Trečiuoju atveju taikant bausmę yra siekiama, kad įvyktų tam tikri pokyčiai pažeidėjo viduje, kad jis neįvykdytų nusizengimų dėl savo įsitikinimų, o ne todėl, kad bijo vienokios ar kitokios bausmės. Mes turime ne tik nubausti pažeidėją, bet taip pat turime jam padėti pasitaisyti, tapti geresniu. Tiesa, nors ir įmanoma, jog perauklėjimas gali būti bausmės pasekmė, tačiau dėl šios bausmės funkcijos kyla bene daugiausia abejonių (1, 3, 10). Ypač jeigu yra taikomos griežtos ir ilgalaikės bausmės, galima sulaukti visai priešingo efekto. Pavyzdžiui, ilgalaikis laisvės atėmimas dezorganizuoja natūralius asmenybės adaptacinius mechanizmus (II), ir žmogus, išėjęs iš įkalinimo įstaigos, faktiškai jau nebegali savarankiškai prisitaikyti prie normalaus gyvenimo, todėl po kurio laiko vėl patenka į įkalinimo įstaigą, t.y. susidaro „užburtas“ ratas.

Bausmės tradiciškai laikomos galingu socialinės kontrolės įrankiu. Iki tam tikro laiko jos padeda nulopinti nepageidautiną elgesį, tačiau toks pagerėjimas negali būti ilgalaikis, jeigu liks nepakitę vidinės sąlygos, kurios skatina nepageidautiną elgesį. Kita vertus, taikant bausmes, neišvengiami kai kurie negatyvūs efektai, kurie sumenkina mūsų pastangų veiksmingumą. Šiuos negatyvius bausmių efektus galima suskirstyti į keletą kategorijų (3). Pirma, bausmės dažniausiai tiktai laikinai nuslopina nepageidautiną elgesį, kuris turi tendenciją vėl atsinaujinti, kai negatyvios sankcijos nutraukiamos. Šis efektas dažnai sutinkamas realiaame gyvenime – kai tik susilpnėja išorinė kontrolė, kai vaikas ar paauglys atsiduria tokioje situacijoje, kur nėra baudžiančiojo asmens, nepageidautinas elgesys vėl atsinaujina. Minėta tendencija labiausiai pasireiškia tuo atveju, kada elgesys, kuriam buvo taikytos bausmės, pastiprinamas ir susilaukia pritarimo kitoje aplinkoje (pvz., asocialioje grupėje).

Antra, baudžiant vaiką ar paauglį, ypač jeigu bausmė yra fizinė, nubaustajam yra pateikiamas atitinkamas elgesio modelis. Kaip liudija eksperimentinių tyrimų rezultatai, nepageidautino elgesio (pvz., agresijos) galima išmokyti imitacijos arba pamėgdžiojimo dėka (I). Jeigu tėvai už įvairius nusizengimus vaikus baudžia fiziniomis bausmėmis, toks jų elgesys padidina vaikų agresyvaus elgesio tikimybę ateityje. Šiuo atveju tėvų elgesys yra kaip tam tikras modelis vaikams. Jie mato, kad, norėdami pasiekti savo tikslų (pvz., siekdami sumažinti vaikų agresyvumą), tėvai patys elgiasi agresyviai. Kadangi vaikai bijo tėvų sankcijų, namuose jie gali nedemonstruoti agresijos, tačiau tikėtina, kad namuose išmokyta agresija jie išreiškia kitose situaci-

jose (pvz., sprendami įvairius konfliktus su bendraamžiais). Taigi, pamėgdžiodami savo tėvus, agresyvus elgesys gali būti perduodamas iš kartos į kartą (6). Tam tikra prasme galima pasakyti, jog neapgavotos suaugusiųjų bausmės kartais gali tapti nepageidautiną elgesį skatinančiu faktoriumi.

Trečia, kai kuriais atvejais bausmės gali motyvuoti kontragresiją, sužadinti keršto poreikį (žmogus gali laikytis taisyklės: „kaip kiti elgiasi su manimi, taip ir aš elgsiuosi su jais“). Kontragresijos tikimybė, atsakant į bausmę, ypač padidėja tuomet, kai pažeidėjas yra labai agresyvus. Žmonės, kurie išmoko siekti savo tikslų panaudodami agresiją, paprastai priešpatato save baudžiančiam asmeniui ir stengiasi atsilyginti tuo pačiu. Taigi, jėga ir agresija baudžiant gali paskatinti agresyvų nubaustąjį dar labiau demonstruoti savo jėgą (I).

Ketvirta, bausmės gali labai ap sunkinti ar net visai sutrikdyti pozityvius tarpusavio santykius tarp baudžiančiojo ir nubaustojo (ypač tada, kai, taikant bausmę, baudžiantysis demonstruoja nubaustajam savo priešišumą ar antipatiją). O tai yra labai svarbus auklėjimo aspektas, nes poveikio metodai yra žymiai veiksmingesni, esant geriems tarpusavio santykiams. Labiausiai tikėtina, kad pageidautinas elgesys atsiras tuomet, kai auklėjamas (mokinys) pasitikės, gerbs, mėgs ar net žavėsis savo auklėtoju (mokytoju). O jeigu mokinys ir mokytojas vienas kitam jaučia antipatiją (tai neretai pasitaiko realiaame gyvenime), apie ilgalaikį poveikio efektą kalbėti sunku, nes visą laiką blokuoja neigiamos emocijos. Be to, kada mokytojas mokiniui sukelia tik neigiamus išgyvenimus, gali pasireikšti labai nepageidautinas generalizacijos efektas, kada viskas, kas yra susiję su nemėgstamu mokytoju, taip pat pradeda kelti neigiamas emocijas. Pavyzdžiui, mokinys gali pradėti nemėgti tokio mokytojo dėstomo dalyko, o jeigu nemėgstamų mokytojų yra keletas, po kurio laiko ir pati mokykla gali sukelti neigiamus išgyvenimus.

Galiausiai, kaip bebūtų keista iš pirmo žvilgsnio, tačiau kai kada bausmės gali atlikti pastiprinimo funkcijas. Šis netikėtas bausmių efektas dažniausiai pasireiškia tuomet, kai vaikas išgyvena suaugusiųjų dėmesio deficitą. Ir jeigu suaugusieji (tėvai ir mokytojai) atkreipia dėmesį į tokį vaiką tik tada, kai jis elgiasi nepriimtina ir skiria jam įvairias bausmes, šios bausmės nesąmoningai gali būti interpretuojamos kaip pastiprinimas, kadangi jos patenkina vaiko dėmesio reikmes. Nors suaugusieji ir nepritaria vaiko poelgiams, jis patenka į jų dėmesio centrą, nes yra baramas, baudžiamas ir t.t. Taigi, vaikai, kurie trokšta suaugusiųjų dėmesio, gali elgtis nepriimtina ir gana noriai kęsti negatyvias sankcijas, nes dėl tokio elgesio jie susilaukia dėmesio.

Turint omenyje išvardintus negatyvius bausmių efektus, kyla klausimas, kodėl mes taip dažnai panaudojame bausmes savo praktiniame darbe.

Nors surasti vienareikšmišką atsakymą į šį klausimą nėra lengva, tačiau reikia pažymėti, jog bausmės pirmiausia yra naudingos baudžiančiajam asmeniui. Bausmė gali patenkinti baudžiančiojo asmens norą pasiekti atpildą ir nubausti tuos, kurie jį ižeidė, atmetė jo priimtas vertybes arba pažeidė įsivestas elgesio normas. Be to, bausmės paprastai duoda greitą, nors ir trumpalaikį efektą, dėl to gali atsirasti iliuzija apie bausmių veiksmingumą. Tačiau strateginiu požiūriu šis įspūdis yra apgaulingas, nes bausmės pažeidėjo elgesio dažniausiai iš esmės nepakeičia, o tik laikinai nuslopina. Jeigu mes dažnai bausime pažeidėją, jis gali pradėti orientuotis tik į išorinę kontrolę, jam gali atsirasti noras pasipriešinti ar atkeršyti, galiausiai, laikui bėgant, bausmės gali sukelti tą patį negatyvų elgesį, kurį norima nuslopinti. Taigi, taikydami bausmes ir pasiekdami trumpalaikį teigiamą efektą, mes turime kartu prognozuoti ir galimas ilgalaikes neigiamas bausmių pasekmes.

Be abejonės, visiškai išvengti bausmių ir neigiamų sankcijų realiame jų gyvenime neįmanoma. Jeigu vaiko ar paauglio elgesys grubiai pažeidžia priimtas elgesio normas, jeigu toks elgesys yra pavojingas aplinkiniams ir pan., tuomet bausmės gali būti tinkama priemonė nepageidautino elgesio nuslopinimui. Bausmė yra veiksmingiausia tada, kai ji skiriama iš karto po nepageidautos reakcijos, kai jos negalima išvengti ir kai ji adekvačiai stipri. Be to, baudžiant reikia visuomet išsiaiškinti, ar pažeidėjui yra priimanamos alternatyvios (pageidautos) reakcijos, t.y. ar jis turi galimybę patenkinti tą patį poreikį, pasiekti tų pačių tikslų (pvz., gauti teigiamą pastiprinimą, išgyventi teigiamas emocijas) socialiai priimtinais būdais. Jeigu tokios galimybės nėra, tai pažeidėjas nenoriai atsisako nepageidautino elgesio, net jeigu yra baudžiamas. Esant tokiam atvejui, nepageidautinam elgesiui nuslopinti reikia didelės bausmės, kuri galėtų nusverti šio elgesio teikiamus rezultatus.

Iš visų bausmių tipų labiausiai priimtina tokia bausmė, kada iš pažeidėjo atimamos kokios nors vertybės, malonumai, kada jis netenka to, ko nori, arba jis pašalinamas iš pageidautos situacijos (1). Pavyzdžiui, mes galime neleisti pažeidėjui žiūrėti kino filmo, dalyvauti žaidimuose arba neduoti jam kitų trokštamų dalykų. Minėtais atvejais pažeidėjui neskiriami jokie neigiami dirgikliai, o paprasčiausiai apribojamos jo galimybės patirti teigiamus stimulus. Tokios bausmės privalumai: nepageidautinas elgesys nėra pastiprinimas, šiam elgesiui nerodomas dėmesys ir pažeidėjas nemato agresijos modelio, kurį būtų galima imituoti vėlesnėse situacijose (kaip fizinės bausmės atveju).

Čia dar reikėtų paminėti dvi svarbias aplinkybes, kurioms esant bausmės efektyvumas sumažėja iki minimumo. Tai tokie atvejai, kai egzistuoja įgimtos nepageidautino elgesio prielaidos arba kada žmogus nepriima at-

sakomybės už savo veiksmus (4). Pirmuoju atveju reikia atsisakyti iliuzijų, kad bausmių pagalba bus galima pakeisti kokius nors įgimtus defektus (pvz., įvairius charakterio nukrypimus). Esant tokiems defektams, keičiasi žmogaus auklėjimo strategija: reikia ne bandyti nuslopinti ar panaikinti nepageidautinas savybes, bet stengtis jas kompensuoti, padėti žmogui prisitaikyti prie savo silpnųjų vietų, išmokyti jį prognozuoti ir kontroliuoti situacijas, kuriose padidėja nepageidautino elgesio pasireiškimo tikimybė.

Kalbant apie antrąjį atvejį, reikia pasakyti, jog asmeninės atsakomybės neigimas – tai viena iš tipišκών būdų, kuriuos naudoja paaugliai, norėdami neutralizuoti aplinkinių poveikius (9). Jeigu paauglys tvirtina, kad jis nusižengė esant tokioms aplinkybėms, kurios nepriklauso nuo jo valios ir kurių jis negali kontroliuoti (pvz., blogi draugai, bepalanki situacija, kurioje „nusižengtų kiekvienas“ ir pan.), tai jo veiksmų smerkimas ir bausmės yra mažai efektyvios. Šiuo atveju pirmiausia reikėtų sutrikdyti naudojamų gynybinių mechanizmų veiklą arba pašalinti tas išorines aplinkybes, kurios skatina nepageidautiną elgesį (jeigu jos iš tikrųjų egzistuoja).

Nors bausmės – tai turbūt viena iš įprasčiausių reakcijų į kieno nors nepageidautiną elgesį, natūraliai kyla klausimas, kokios yra dar kitos nepageidautino elgesio keitimo alternatyvos. Atsakant į šį klausimą, pirmiausia reikia pabrėžti, jog **pageidautinų elgesio formų pastiprinimas dažnai yra efektyvesnis negu nepageidautinų elgesio formų nuslopinimas**. Todėl kai vaikas arba paauglys elgiasi pririntinu būdu, jį reikia pastiprinti. Kaip pastiprinimas gali būti naudojamas žodinis pagyrimas, padaršinimas, įvairūs fiziniai poveikiai (pvz., šypsena, apkabinimas, paplekšnojimas per petį), leidimas atlikti tam tikrą veiklą (pvz., žiūrėti kino filmą, žaisti, važinėti dviračiu), įvairios privilegijos ir pan. Tačiau, norint ką nors teigiamai pastiprinti, mes turime žinoti, ką tas žmogus mėgsta. Tokių stimulų, kuriuos vienodai mėgtų visi žmonės, nėra (teigiamo pastiprinimo pobūdis priklauso nuo žmogaus amžiaus, polinkių, interesų ir pan.). Tai, kas vienam žmogui yra pastiprinimas, kitam gali būti neutralus stimulus arba net gali paveikti jį neigiamai. Pavyzdžiui, galvos paglostymas ar apkabinimas pradinukui gali būti pastiprinimas, o paauglys tokius stimulus gali suprasti kaip pasikėsinimą į jo savarankiškumą. Be to, labai svarbu, kad pastiprinimai atitiktų paties auklėtojo vertybių sistemą, priešingu atveju pastiprinimo efektas gali sumažėti (vaikai greitai pajaučia, ką suaugusieji daro formaliai, nenuoširdžiai ir pan.).

Kadangi staigūs elgesio pokyčiai įvyksta retai, iš pradžių reikėtų skatinti bei pastiprinti net ir nedidelius pageidautino elgesio pasireiškimus. Kita vertus, pastiprinimas neturi būti per didelis, nes, kai mėgstamų dalykų (pastiprinimo) yra per daug, jie netenka motyvacinės galios, t.y. nustoja būti pastiprinimu.

Kai kada pastiprinimas gali būti naudojamas ir kaip nepageidautino elgesio slopinimo priemonė. Šiuo atveju yra pastiprinamos visos elgesio formos, kurios yra nesuderinamos su tuo elgesiu, kurį norima nuslopinti arba likviduoti. Taikant minėtą poveikių sistemą, nepageidautinas elgesys po tam tikro laiko paprastai sumažėja arba visai išnyksta.

Labai efektyvi elgesio kaitimo priemonė gali būti nepageidautino elgesio ignoravimas. Šis būdas yra priešingas tam, kurį mes dažnai naudojame realia- me gyvenime. Juk vietoje to, kad ignoruotume blogus poelgius ir pastiprintu- me gerus, mes paprastai ignoruojame tokį elgesį, kuris yra teigiamas ir mums netrukdo, o baudžiame vaikus tuomet, kai jų poelgiai yra nepageidautini ar negatyvūs. Nepageidautino elgesio ignoravimas duoda ypač gerus rezultatus, kai jis yra derinamas su teigiamo elgesio pastiprinimu. Šį efektą puikiai pade- monstravo ir eksperimentinių tyrimų rezultatai (2). Eksperimento metu vai- kai darželio auklėtojos buvo prašomos pagirti vaikų bendradarbiavimą, ramų elgesį (t.y. pageidautinas elgesio formas) ir ignoruoti jų agresyvių elgesį (t.y. nepriimtinas elgesio formas). Po dviejų savaičių tokios pastiprinimo ir ignora- vimo sistemos taikymo, vaikų agresyvumas žymiai sumažėjo. Padarius kelių savaičių pertrauką, minėta poveikių sistema buvo vėl pakartota, dėl ko vaikų agresyvus elgesys dar labiau sumažėjo.

Taigi, galima sakyti, jog egzistuoja ir kitos, nebaudžiamosios poveikio priemonės, kurios gali būti sėkmingai panaudojamos formuojant pagei- dautiną elgesį. Tik iki šiol mūsųose jos nesulaukė deramo dėmesio. Gal- būt taip yra todėl, kad žmonės greičiau tampa prityrusiais ir sumaniais baudėjais arba kontrolieriais, o alternatyvios (pozityvios) poveikio priemo- nės įsisavinamos daug sunkiau (4). Vis dėlto, suaugusiems reikėtų rūpintis ne tik siektiniais tikslais (šiuo atveju – pageidaujamo elgesio formavimu), bet ir skirti daugiau dėmesio tam, kokiais būdais mes siekiame norimų tikslų. Kiekvienu konkrečiu atveju tėvai arba mokytojai turėtų pasirinkti ne jiems žinomiausią ar paprasčiausią poveikio priemonę, bet tą, kuri yra pati efektyviausia. Šia prasme reikia pabrėžti, jog stimuliuojantys metodai, ypač dirbant su asocialiais vaikais ar paaugliais, panaudojami nepakanka- mai. Realiam gyvenime neretai užmiršamas vienas iš svarbiausių auklė- jimo principų, pagal kurį pirmiausiai reikia atskleisti ir aktualizuoti teigiamą asmenybės potencialą. Tik negatyvūs stimulai, bausmės, vengimo motyvai negali ilgai ir efektyviai mulemti žmogaus elgesio, jeigu šalia nebus pozityvaus pastiprinimo, viliojančių perspektyvų, teigiamų išgyveni- mų, dėl kurių būtų galima sutelkti valios pastangas ir pasakyti sau „ne“.

Literatūra

1. Bandura A. Aggression. A social learning analysis. Englewood Cliffs, New Jersey, 1973.
2. Brown P., Eliot R. Control of aggression in a nursery school class // Journal of Experimental Child Psychology. 1965. Vol. 2. P. 103-107.
3. Lillyquist M.J. Understanding and changing criminal behavior. Englewood Cliffs, New Jersey, 1980.
4. Skinner B.F. Beyond freedom and dignity. New York, 1972.
5. Valickas G. Asmenybės savęs vertinimas. V., 1991.
6. Zaldi L.Y., Knutsen J.F., Meeh J.G. Transgenerational patterns of abusive parenting: Analog and clinical tests // Aggressive Behavior. 1989. Vol. 15. P.137-152.
7. Кристи Н. Пределы наказания. М., 1985.
8. Психологическая профилактика недисциплинированного поведения учащихся / Под ред. Л.Н.Проколиенко, В.А.Татенко. Киев, 1989.
9. Сайкс Г.М., Матза Д. Метод нейтрализации. Теория делинквентности // Социология преступности. М., 1966. С. 322-333.
10. Хохряков Г.Ф. Парадоксы тюрьмы. М., 1991.
11. Хохряков Г.Ф. Наказание лишением свободы // Социологические исследования. 1989, № 2. С. 75-83.

© Valickas G., 1993

MOKYKLOS SAVIVALDA

MOKYKLOS SAVIVALDOS SUPRATIMAS. Lietuvos Respublikos švietimo įstatyme įtvirtintą mokyklos kaip demokratinio, besivystančio socialinio instituto idėją praktikoje gali padėti įgyvendinti jos tvarkymas savivaldos pagrindais. Realizuoti mokykloje savivaldos principą, sąlygojantį tam tikras kiekvieno nario teises, pareigas, asmenybės laisvę, trukdo šios preižastys: 1) paplitusios autokratinės valdymo formos; 2) mokyklinio gyvenimo inercija, rutina, smulkmeniškumas; 3) nepakankama mokytojų kvalifikacija ir menkas dėmesys savišvietai, savikūrai, mokslo teorijos nuvertinimas; 4) siauras požiūris į mokinių savivaldą, griežtas veiklos reglamentavimas; 5) silpni pačios visuomenės demokratijos pagrindai, demokratinų tradicijų nebuvimas.

Mokinių savivaldos elementai pastebimi jau Platono, Aristotelio laikų pedagogikoje. Ypač aktuali mokinių savivalda Renesanso epochoje, iškilusioje savarankiškos, galvojančios, kuriančios asmenybės idėją. Mokyklų savivaldos formas aiškiau atskleidė pedagogai Trocendorfas ir Planta. Jų amžininkas Vitorinas da Feltre savivaldai padėjo pedagoginius pagrindus, organizuodamas savo vadovaujamoje mokykloje mokinių bendruomenę ir pavesdamas jai nemažą darbų. [Mokyklų savivalda domimasi ir XVIII a. (J. Bezedovas ir kt.).] Tačiau savivaldos formuluotė subrendo tik stiprėjant demokratinėi santvarkai. XIX a. pabaigoje ir XX a. pirmojoje pusėje mokyklų savivaldos idėją plėtojo pedagogai Dž. Diujis, V. Džilis, N. Džordžio, V. Pinkevičius. Mokyklos savivaldą asmenine praktika pagrindė A. Makarenka, V. Suchomlinskis. Nepriklausomoje Lietuvoje reikšmingi mokyklos savivaldos vystymuisi J. Vabalo-Gudaičio tyrinėjimai. J. Laužikas (1929) nu-

rodo didelę savivaldos reikšmę mokslinio individualybės ugdymui ir vadina savivaldą „prigimtinu auklėjimo metodu“.

Vakarų vidurinės mokyklos (Vokietijoje, Anglijoje) yra labai autonomiškos, savivalda pagrįstas mokyklų valdymas ir mokyklinis gyvenimas. Demokratinės visuomenės tradicijos sąlygoja mokyklų savivaldos funkcionavimą.

Savivalda – ir mokyklos valdymo forma, ir asmenybės ugdymo metodas.

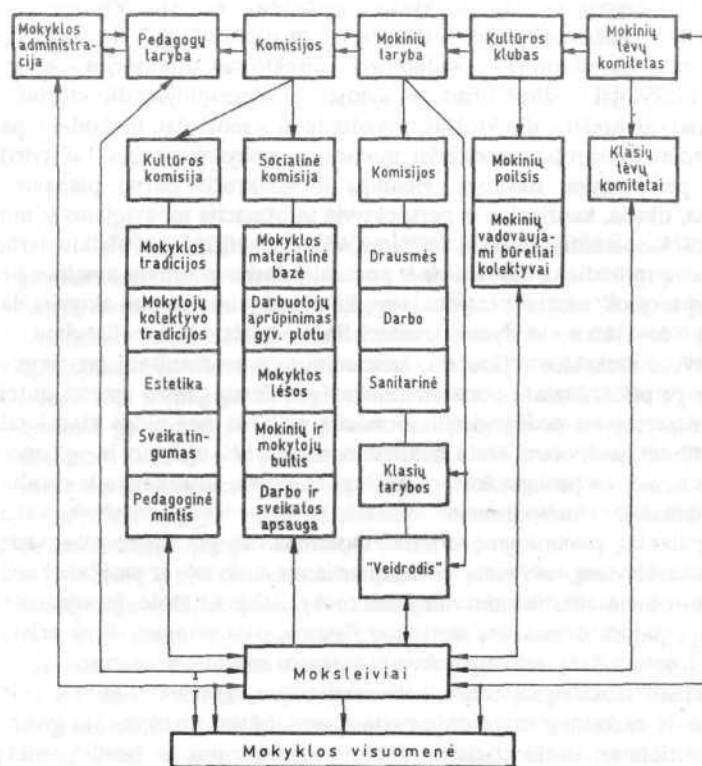
MOKYKLOS SAVIVALDOS VYSTYMOSI SĄLYGOS. Mokyklos savivaldos tikslas – sukurti demokratinį, humanišką mokyklos gyvenimą, sudaryti galimybes moksleivių savarankiškumui, kūrybingumui bei iniciatyvai plėtotis. Tam būtina: 1) pertvarkyti mokyklos valdymą; 2) įtvirtinti pagalbos pedagogiką kaip mokyklos gyvenimo normą. Vadovavimas mokyklai grindžiamas plačia vertikalių ir horizontalių santykių skale (direktorius – pavaduotojai, pavaduotojai – direktorius, direktorius – mokytojai, mokytojai – direktorius, mokytojai – pavaduotojai, direktorius – mokiniai, mokiniai – direktorius, pavaduotojai – mokiniai, mokiniai – pavaduotojai, mokytojai – mokiniai, mokiniai – mokytojai ir t.t.). Tai įtvirtinama perspektyva, tikslinga, vieninga ir konkrečia darbo planavimo sistema, tikslia, kasdienine ir perspektyvia informacija mokytojams ir mokiniams; kasdieniniu santykių derinimu, valdymu, kūrimu, savalaikiu darbo problemų sprendimu; kasdienine ir nuoseklia darbo praktikos amalize; pedagogų tarybos, mokinių tarybos, tėvų komiteto stimuliavimu aktyviai dalyvauti mokyklos valdyme; materialinės bazės racionalizavimu ir pritaikymu mokyklos reikmėms, kasdieniniu darbo rezultatų įvertinimu. Pedagogų psichologinio persiorientavimo problemą galima spręsti, suteikiant mokytojams pedagoginę informaciją mokinių savivaldos klausimais ir skatinant savišvietos būdu analizuoti asmenybės ugdymo ir ugdymosi procesus, siejant pedagogikos, psichologijos teoriją su praktika ir rezultatus analizuojant metodiniuose užsiėmimuose, pedagogų taryboje, sukūriant palankią psichologinę ir kultūrinę atmosferą per darbo planavimą, bendradarbiavimą, savišvietą, poilsį, įtvirtinant mokytojų ir mokinių bendravimo ir bendradarbiavimo santykius mokyklinėje veikloje. Įgyvendinant vieningą pagalbos mokinių savivaldai sistemą, paskirstomos direktoriaus, pavaduotojų, klasių vadovų, mokytojų paramos mokiniams sferos.

Kadangi mokinių savivaldos kelias sudėtingas, o savivalda kuriama vie-nigomis ir mokytojų, ir mokinių pastangomis, būtinas mokyklinio gyvenimo įvertinimas, kurio tikslas – stimuliuoti asmeninę ir bendrą veiklą, skatinti mokinius ir mokytojus saviraiškai, kurti palankų auklėjimui psichologinį mikroklimatą. Tai padėkos mokytojams už iniciatyvą, konkretų darbą; radijo laidos, kuriose dėkojama mokytojams ir mokiniams už savaitės darbus, mokiniams – už gražius poelgius (sąžiningumą, nuoširdumą, pagalbą), kūrybiškumą ir savarankiškumą darbe. Metodinėje informacijoje

pristatomas pedagoginė patirtis, kelianti problemas, analizuojanti jų sprendimo galimybes.

MOKYKLOS SAVIVALDOS STRUKTŪRA, VEIKLOS TURINYS. Savivalda mokykloje reikšminga tada, kai organizacinė veikla yra paremta praktiniu darbu, kai matomi konkretūs šio darbo rezultatai. Požiūris į savivaldą kaip į labai svarbią mokyklinio gyvenimo dalį gali būti išreikštas per mokyklos valdymo struktūrą. (Remiamasi Šilutės I-osios vidurinės mokyklos patirtimi.)

Mokyklos valdymas



Schemoje atsispindi mokyklos demokratizavimo idėjų praktiškas įgyvendinimas. Matome mokyklos savivaldos formas (pedagogų taryba, mokyklos taryba, mokinių taryba, tėvų komitetas), kurių veikla aprobuota Lietuvos vidurinės bendrojo lavinimo mokyklos nuostatais. Iš schemos ma-

tyti, kad mūsų mokykloje mokytojų savivalda išplėsta komisijomis. Jų tikslas – spręsti tas problemas, kuriomis anksčiau domėdavosi mokytojų organizacijos, įtvirtinti mokytojų ir mokinių bendradarbiavimą kultūrinėje veikloje.

Kadangi per mokinių tarybą įtvirtinama tiesioginio vadovavimo mokinių savivaldai ir mokinių dalyvavimo mokyklos valdyme sistema, jos veikla nagrinėtina atskirai. Mūsų mokykloje taryba išrenkama pavasarį 2-12 klasių mokinių konferencijoje, prieš tai atsiskaičius klasių seniūnams ir komisijų pirmininkams. Tarybos nariai pasiskirsto pareigomis pagal Nuostatų ir komisijų (darbo, drausmės, sanitarinė) veiklos kryptis. Vienas asmuo atsakingas už informacijos pateikimą: kas savaitę apibendrinama tarybos ir moksleivių veikla. Kiekvieną trimestrą tarybos posėdyje atsiskaito klasių seniūnai. Savivaldoje vadovaujamosi tokiais principais: tikslingumo, permamumo, periodiško savivaldos grandžių renkamumo ir moksleivių pasikeitimo jose, atsižvelgiant į pirminius interesus, individualybę, norą ir sugebėjimų vystymosi perspektyvas. Kadangi kasmet mokyklos taryboje ir jos bei klasių komisijose pasikeičia 40-50 proc. narių, būtina parama, kuri suteikiama „Savivaldos mokykloje“. Jai gali vadovauti direktorius arba vienas iš pavaduotojų (pagal pasiskirstymą). Savivaldos mokykloje nagrinėjami bendri vadovavimo, santykių derinimo ir kūrimo, bendravimo ir bendradarbiavimo, oratorystės pagrindai, sprendžiamos mokinių sugalvotos ir realios konfliktinės situacijos, mokomasi sureguliuoti santykius, pajusti kito žmogaus dvasinę būseną, atsidurti jo pozicijoje, suprasti ir paveikti jį. Užsiėmimus veda mokyklos direktorius ar pavaduotojai, mokytojai, patys mokiniai. Vyksta individualios konsultacijos, kasdieninis tarybos ir komisijos narių mokymas per bendravimą ir bendradarbiavimą. Pastaroji forma ypač efektyvi, nes tai – ir pedagoginė pagalba, ir mokinių nuomonės tyrimas, ir sugebėjimų vystymas skatinant saviraiškai, savarankiškam mąstymui ir sprendimams.

Mokinių savivaldos veikla konkreti: moksleiviai, bendradarbiaudami su mokytojais, sprendžia drausmės ir tarpusavio santykių, aplinkos kūrimo ir saugojimo, užklasinės veiklos turiningumo ir intensyvavimo problemas. Todėl mokyklos gyvenimas turi būti viešas. Jo turinį ir dvasią gali kurti mokyklos radijo laidos, sieninė spauda, bendramokykliniai klasių grupių ir mokinių susirinkimai, įvairus kiekvieno mokinio poelgių ir darbų vertinimas. Mokiniai turi žinoti mokinių tarybos teises, dalyvavimo mokyklos valdyme formas, mokinių elgesio įvertinimo tvarką (pavyzdžiui, mūsų mokykloje nė vieno mokinio elgesys nesvarstomas Pedagogų taryboje, prieš tai jo neaptarus mokinių taryboje), artimųjų ir tolimųjų mokyklos perspektyvų realizavimo galimybes ir kt.

Savivaldos įtvirtinimas mūsų mokykloje prasidėjo nuo budėjimo, kai klasės, po savaitę budėdamos mokykloje, atsisakė mokytojų paramos. Bu-

dintieji atsakingi už patalpų ir aplinkos švarą, mokinių drausmę pertraukų metu ir užklasiniuose renginiuose, savitarną valgykloje ir cukrainėje. (Budi 5-12 klasės.) Budinčiųjų darbą vertina mokinių tarybos drausmės komisija, pirmadieniais budėjimą perduodant kitai klasei. Kai 5-12 klasių moksleivių budėjimas mokykloje tampa tradicija, galima įvertinti jo humanišką, demokratišką, asmenybę ugdantį ir skatinantį saviugdai pobūdį, nes taip organizuotas budėjimas sudaro sąlygas pertraukų metu pailsėti mokytojams, budintieji mokosi pastebėti netvarką, išreikalauti kultūringo elgesio iš mokslo draugų įvairiomis formomis (pirmiausia susitariant), kiti moksleiviai – pripažinti budinčiuosius vyriausiais mokykloje ir paklausti jų (budinčio penktoko nurodymai privalomi mokyklos lyderiui ar dvyliktokui). Budėjimo metu atsiskleidžia moksleivio saviraiškos poreikis organizacinei veiklai ir susidaro palankios sąlygos šį poreikį realizuoti ir ugdytis jį tikrai demokratiniais pagrindais.

SAVIVALDA, SAVIRAIŠKA, SAVIUGDA. Savivaldos tradicijos – veiklos rezultatas: tai ir mokyklos vadovų, mokytojų, mokinių tarpusavio pasitikėjimas. Pavyzdžiui, mūsų mokykloje raktai nuo patalpų su muzikos aparatūra ir instrumentais kabinetų patikimi mokiniams. Pasinaudoti šia galimybe turi teisę tas, kuris imasi vadovauti moksleivių veiklai arba mokyklinio gyvenimo sričiai, suburia vienminčių grupę arba būrelį. Mokinių vadovavimas būreliams, dalyvavimas būreliuose, kuriems vadovauja mokslo draugai, turi labai didelę reikšmę asmenybės ugdymui. Šiai veiklai pasirngti padeda žinių kaupimas pamokose, sugebėjimų ugdymasis mokytojams vadovaujant ir savarankiškas darbas: vadovavimas mažesniešiams, savo patirties perdavimas. Būrelių, kuriems vadovauja mokiniai, veikloje nėra prievartos, natūraliai kaupiama vadovavimo patirtis. Šių būrelių įtaka mokyklos kultūriniam gyvenimui didelė.

Savivaldos tradicija – kai patirties perdavimas skatina mokinius, neišrinkus jų į mokinių tarybą, komisija, panaudoti įgytus įgūdžius profesinių ketinimų realizavimui, aktyviai veikti kitose savivaldos grandyse, pavyzdžiui, kultūros klube. Mūsų mokyklos kultūros klubas įsitvirtina kaip savivaldos forma. Klubo uždavinys – koordinuoti ir organizuoti moksleivių kultūrinį gyvenimą, skatinti kūrybinę asmenybės veiklą. Kultūros klubas gali organizuoti mokinių pasilinksminimo vakarus, klasių vakarų ir mokinių kūrybinės veiklos konkursus, padėti rengti tradicines šventes, sportinius ir kitus renginius, teikti paramą moksleivių vadovaujamiems būreliams, skatinti jų veiklą.

Savivaldos tradicijomis besiremianti mokinių kultūrinė veikla ne tik padeda vystyti kūrybinius sugebėjimus, bet ir sukuria palankias sąlygas ir moko dirbti kartu, siekti vieningų tikslų, sudaro galimybes pažvelgti į savo darbą per mokyklos tradicijas. Pavyzdžiui, mokyklos interjero ir aplinkos

kūrimas, kiti naudingi darbai mokyklai ir visuomenei. Mūsų mokyklos mokiniai vasarą prižiūri 5,5 hektaro aplinką, senąsias liuteronų kapines, palaiško ryšius su buvusiais mokyklos moksleiviais. Tradicija – ir abiturientų savo darbo dovanos mokyklai (pavyzdžiui, skulptūros, kiti dideli dailės, net naujo mokyklos muziejaus kambario įrengimo darbai, Hugo Šojaus, ypač daug nusipelnusio Šilutei, atminimo įamžinimas), diplominiai dailės darbai, atlikti kitose miesto ir rajono įstaigose, mokyklose, ikimokyklinėse įstaigose – mokykloje sustiprintai dėstomas vaizduojamasis menas ir kt.

Mokyklos savivalda padeda kurti demokratišką, humanišką mokyklos gyvenimą, ugdyti asmenybę tada, kai ji apima ir jungia įvairią veiklą: pamokinę ir popamokinę, estetinę, darbinę ir kt. Savivaldos sritys turi būti konkrečios, funkcijos įtvirtintos mokyklos valdymo struktūroje, nuostatuose. Konkreti veikla formuoja savivaldos tradicijas kaip mokyklinio gyvenimo normą. Pradiniame mokinių savivaldos organizavimo etape būtina plati aiškinamoji veikla ir mokyklos vadovų bei pedagogų parama moksleiviams. Didelės asmenybės ugdymo galimybės mokyklos gyvenime, pagrįstame savivaldos pagrindais, nes: 1) per savivaldą, kurioje dalyvauja visi ugdymo proceso veikėjai, įgyjama tikslingos ir produktyvios veiklos kompetencija; 2) natūraliai sudaroma aplinka, padedanti mokiniui realizuoti įgimtas ir paveldėtas jėgas, įsitraukti į aktyvią veiklą, atsižvelgiant į prigimtį, amžiaus ypatumus; 3) sukuriama palankios sąlygos saviugdai, saviuoklai.

Literatūra

1. Laužikas J. Mokinių savivaldybė. Kaunas, 1929.
2. Vabalas-Gudaitis J. Konstrukcinės sąveikos pedagogika. Kaunas, 1929.
3. Jovaiša L. Asmenybė ir profesija. Kaunas, 1989.

© Dobranskienė R., 1993

D.BERESNEVIČIENĖ,
G.BUTKIENĖ, M.TERESEVIČIENĖ

MOKYTOJAS NUOLATINIO MOKYMOSI SISTEMOJE

Kuriant nuolatinio mokymosi sistemą, didžiausias vaidmuo joje tenka mokytojui kaip sociokultūrinių Lietuvos vertybių puoselėtojui ir perteikėjui, noro mokytis įkvėpėjui bei mokymo/mokymosi proceso organizatoriui ir dalyviui. Tik nuolat mokydamasis pats, jis galės sužadinti norą mokytis ir savo mokiniams.

Vystantis mokslui ir keičiantis šiuolaikiniam pasauliui, nuolatinis mokymasis tampa būtina kiekvieno specialisto kvalifikacijos išsaugojimo sąlyga. Turėdamas tokią nuostatą, mokytojas – kaip pagrindinė nuolatinio mokymosi sistemos figūra – šią nuostatą sugestionuoja ir savo mokiniam – moksleiviams, jaunimui bei besimokantiems suaugusiems.

Įsivyravus nuolatinio mokymosi nuostatai, mokytojo dėmesio centre esti ne mokymo, o savarankiško moksleivių mokymosi procesai. Mokytojas šiuo atveju tampa ne informacijos perteikėju, bet prasmingo mokymosi palengvintoju. O tai reikalauja naujo mąstymo, teigia K.Rodžersas¹. Jo manymu, „švietimo reformos negalima įgyvendinti tik tobulinant mokytojo įpročius bei mokėjimus, jo žinias, aprūpinant mokymo procesą naujausia technika... Tikroji reforma turi remtis mokytojo asmeninių nuostatų pokyčiais... mokytojų, mokinių ir jų tėvų nuostatų bei tarpasmeninių santykių pasikeitimais“²

1 Cit. plg. Rogers C. Freedom to learn for the 80's Columbus-Toronto-London-Sydney. Ch.M.Mevrill publ. Company. A.Bell Nowell Company. 1983. P. 312.

2 Ten pat.

Tai įmanoma pasiekti remiantis mokytojo asmenybės savybėmis, tinkamu dalykiniu, psichologiniu bei pedagoginiu pasiruošimu, ugdymo tikslų supratimu ir poreikiu nuolat mokytis bei tobulinti savo kvalifikaciją.

I. Mokytojas – mokymosi proceso organizatorius

Organizuodamas mokymosi procesą, mokytojas sudaro „atmosferą be baimės“, pasitiki savo mokiniais, jų sugebėjimais ir noru savarankiškai pažinti, spręsti problemas, studijuoti šaltinius.

Mokytojas stengiasi gauti grįžtamąjį ryšį iš savo mokinių ir iš jų tėvų, kitų mokytojų. Pagal gautą informaciją jis koreguoja mokymo/mokymosi procesą.

Sėkmingam prasmingo mokymosi organizavimui neužtenka gerai žinoti dėstomą dalyką, būti susipažinusi su pedagogikos ir psichologijos teorija. Svarbų vaidmenį šiame procese atlieka ir mokytojo asmenybės savybės.

Kokiais sugebėjimais, charakterio bruožais bei kitomis asmenybės savybėmis turėtų pasižymėti mokytojas? Šis klausimas domino Lietuvos švietėjus dar prieš pirmąjį pasaulinį karą.

I. Mokytojo asmenybė. J.Adomaitis-Šernas, J.Šliūpas nagrinėjo sugebėjimų klausimus¹, J.Adomaitis-Šernas „Etnologijoje“ kaip ir J.Šliūpas „Keliuose žodžiuose apie auklėjimą“ mėgino atskleisti vaiko psichologijos ypatumus, kuriuos turi žinoti mokytojas – auklėtojas. Jis teigė, kad tik žinodamas vaiko psichologiją bei nuolat dirbdamas pedagoginį darbą, mokytojas gali išlavinti šiam darbui reikalingus sugebėjimus.

Aukštus reikalavimus pedagogui kėlė J.Mikalauskas². Analizuodamas profesijų reikalavimus, jis nurodė, kad pedagogui, kaip ir gydytojui, visuomenės veikėjui ar mokslininkui būtini ne tik dideli intelektualiniai sugebėjimai, bet svarbiausia – kūrybiškumas, kad netektų „dirbti kitų išdirbtais metodais ir kartoti kitų pasakytas mintis“³.

Mokytojas A.Tijūnaitis žurnale „Lietuvos mokykla“ pabrėžė sveikatos, geros atminties, vaizduotės, draugiškumo, logiško mąstymo, aiškios, vaizdingos ir taisyklingos kalbos, plčių ir gilių mokslo žinių, valios svarbą mokytojui-auklėtojui, svarbiausia savybe laikydamas meilę vaikams.

1 Gučas A. Psichologijos raida Lietuvoje. V., 1968.

2 Mikalauskas J. Kas aš būsiu? // Kultūra. 1929. Nr. 4.

3 Mikalauskas J. Kas aš būsiu? // Kultūra. 1929. Nr. 4. P. 463.

Šie mokytojai keliami reikalavimai aktualūs ir šiandien. Tikras mokytojas myli ir gerbia vaiko asmenybę, moka priimti jį tokį, koks jis yra, padeda jam pažinti ir ugdyti savo gerąsias savybes.

Mokytojas vadovaujasi humanistinėmis vertybėmis, padeda jas išsąmoninti ir savo mokiniams. Nuolat mokosi pats bei padeda moksleiviams atrasti prasmingo mokymosi būdus.

Nuolatiniam mokymuisi, savo kaip asmenybės ugdymui būtinos tokios savybės kaip mokėjimas prisiimti atsakomybę, savojo „aš“ ir savo vidinių problemų pažinimas, noras jas išspręsti, poreikis tobulinti save.

Mokytojui reikalingi intelektualiniai, kūrybiniai, empatiniai sugebėjimai: sugebėjimas reguliuoti nerimą ir įtampą, pakankamo lygio savikontrolė, sugebėjimas bendradarbiauti, kooperuotis su kitais bendrai veiklai, tolerancija individualioms žmogaus asmenybės apraiškoms, vaiko asmenybės pažinimas ir supratimas, vidinė asmenybės integracija.

Mokytojas šiuos sugebėjimus lavina pedagoginiame darbe, bendraudamas su moksleiviais, turėdamas poreikį – ugdyti juos kaip asmenybes, pačiam būnant pavyzdžiu tų dorybių, kurias nori matyti savo mokiniuose.

Motyvacija – pagrindinė asmenybės vystymosi varomoji jėga. Jei mokytojai turi poreikį lavinti ir tobulinti savo bei savo moksleivių intelektualines ir kūrybines galias, poreikį siekti gėrio ir grožio, išvystytus pažintinius poreikius, jis siekia savirealizacijos bendrame mokinių ir mokytojų organizuojamame mokymo/mokymosi, ugdymo ir saviugdės procese.

2. Mokinio asmenybė. Ugdymas save ir savo mokinius, mokytojas turėtų kelti sau tikslą – išugdyti išmintingą, dorą ir valingą tautos narį, suvokiantį savo kaip dvasingos būtybės gyvenimo prasmę, visada sugebantį išsąmoninti save ir savo apsisprendimus, besivadovaujantį sąžine ir universaliais etiniais principais, prisiimantį atsakomybę už savo pasirinkimus, gyvenimą ir tautos ateitį.

Svarbu išugdyti tokią moksleivio asmenybę, kuri nuolatinio savęs išsąmoninimo, saviraiškos būdu būtų atvira patyrimui, priimtų realybę ir būtų nusiteikusi ją keisti norima linkme, sugebėtų savarankiškai rinktis, suvoktų ir adekvačiai vertintų savo vidines galimybes, jausdama tapatumą su gimtąja kultūra, jos doroviniais pagrindais, vadovautųsi bendražmogiškomis vertybėmis, kasdieniniame gyvenime būtų kūrybiška, autonomiška, atsakingai laisva. Tokia asmenybė sugebėtų efektyviai priešintis mąstymo ir elgesio unifikavimo tendencijoms, sugebėtų įsisavinti žinias ir jas kritiškai vertinti. Ji sugebėtų bendradarbiauti su kitais, būtų lanksti įvairiose probleminėse situacijose, nuolat mokytųsi, siektų tobulinti save bei realizuoti save kaip asmenybę.

3. Mokytojo – mokinio sąveika.

Mokytojas, kaip tolygus mokymo/mokymosi proceso organizatorius bei dalyvis, perteikdamas žinias, padeda moksleiviams jas kritiškai įvertinti,

moko suprasti ir priimti informaciją. Jis skatina laisvą, o ne prievartinį mokymąsi, padeda moksleiviams patiems spręsti problemines situacijas, tuoj lavindamas jų kūrybinį mąstymą.

Mokytojas priima vaiką kaip asmenybę, supranta jo jausmus ir emocijas moksleivio nuostatų kontekste, neprimesdamas savo vertinimų. Mokytojas, mylėdamas mokinius, kuria klasėje emociškai saugią ir šiltą atmosferą, pats laisvai reiškia savo jausmus ir pažiūras, taip pat skatina elgtis moksleivius: laisvai išsakyti savo nuomonę, išreikšti jausmus, savo elgesį grįsdamas nuoširdžiu nusiteikimu moksleivių atžvilgiu.

Tai pavyksta mokytojams, kurie, bendraudami su mokiniais bei kitais žmonėmis, išsąmonina tai, kas vyksta juose pačiuose ir deramai tai išreiškia. Mokytojui kaip niekam kitam svarbu pažinti savo jausmus, juos kontroliuoti (ne slopinti), išsąmoninti esminius norus ir vertybes, nes tik per savęs supratimą ir pažinimą galima eiti prie kitų žmonių – ir vaikų – pažinimo ir supratimo.

Mokymo humanizavimas nesumažina mokytojo atsakomybės mokant vaikus atskirų mokomųjų dalykų. Čia geras mokytojas visada brangina laiką, yra reiklus, o kai reikia – tėviškai griežtas. Jis kontroliuoja ir konstruktyviai vertina mokinių žinias ir jų atliktus darbus, leidamas patirti vaikui savo nuolatinę dėmesį ir rūpinimąsi jo augimu.

Taigi mokytojas nuolat gilina save, mokosi saviugdės ir siekia saviugdės savo darbe. Jis siekia tobulinti savo kaip specialisto žinias, pats ieško naujesnės dalykinės informacijos ir siekia ją perteikti kūrybiškai, kitais pedagoginiais metodais negu tai darė anksčiau.

Supažindindamas vaiką su mokslo pagrindais ir jų kūrimo logika, mokytojas įkvepia jam poreikį mokytis: mokytis ne dėl pažymio, ne dėl sėkmės mokykliniais metais, bet vardan jo paties vidinės ir išorinės laisvės ateityje.

Vadovaudamasis asmenybės vientisumo principu, mokytojas skiria vienodą dėmesį vaiko protinei veiklai, jo emocijoms, elgesiui ir kūno pojūčiams. Iš vaiko veido išraiškos jis suvokia, kas jame vyksta tą akimirka.

Mokytojas padeda vaikui pažinti patį save, išsąmoninti, kas jame vyksta, ko jis nori, ką ir kaip jis daro: kaip mąsto, kaip reiškia savo mintis žodžiais, veido išraiška, gestais, judesiais. Taip jis padeda vaikui jaustis saugiau, lavinti save, išmoko tapti savo proto, jausmų ir žinių, elgesio šeimininku.

Bendraudamas su mokiniais, mokytojas juos moko ir empatijos: lavina sugebėjimus suvokti kito žmogaus jausmus ir mintis, suprasti situaciją iš kito žmogaus pozicijos bei personaliai patirti kito žmogaus emocijas.

Empatinis lavinimas sudaro pagrindą vaiko moralinių savybių formavimuisi.

Mokytojas kaip lygiavertis mokymo/mokymosi proceso dalyvis padeda vaikui jaustis atsakingu už savo mintis, norus, veiksmus ir jų pasekmes. Prasmingo mokymosi metu visai kitokią prasmę įgyja ir pažymiai.

Pažymys yra vertingas tik tada, jeigu jis atlieka vystymo funkciją, t.y. jeigu pažymys besimokančiam yra jo mąstymo ir kitokių sugebėjimų, igūdžių bei mokėjimų išraiška. Dėl to būtinas konstruktyvus pažymių komentavimas. Žodžiai „gerai“, „blogai“ arba „Tu geriausiai“ ar „Tu blogiausiai atsakinėjai“ mokinio nieko nepamoko (priešingai, jie gali sukelti sunkių ar net kitokių žalingų asmenybei išgyvenimų). Mokytojo užuomina, rašant pažymį, apie tai, ką mokiniui dar reikėtų paskaityti ir išspręsti arba samprotavimas apie jo mąstymo būdą ir galimybes, nelyginant jo su kitais mokiniiais, vaikui iš karto nurodo kryptį, ką ir kaip jam toliau mokytis.

II. Mokytojas – nuolatinio mokymosi dalyvis

Mokytojas, pasirinkęs darbą taip, kad jis atitiktų jo dvasinius ir fizinius gabumus ir palinkimus, savo darbe „ras vidinį pasitenkinimą, mėgs savo darbą, gerins ir tobulins jį. Ir tik toks darbuotojas yra naudingas savo tautos narys“ teigė E. Petkevičiūtė¹.

1. Apsisprendimas būti mokytoju bus adekvatus tuomet, kai jis remsis žiniomis apie pedagogui keliamus reikalavimus bei realiu savo intelektualinių, empatinių bei kūrybinių sugebėjimų ir asmenybės savybių pažinimu. Humanistinės vertybės, poreikis mokytis ir mokyti kitus, pašaukimo ir savęs realizavimo pedagoginiame darbe siekimas neretai slepia savyje ir darbui su žmonėmis reikalingus sugebėjimus bei sudaro palankias sąlygas šių gebėjimų lavinimui.

Vadinasi, asmenybės savybės, kuriomis pasižymi mokytojas-humanistas (žr. skyrelį „Mokytojo asmenybė“) galėtų tapti mokytojų apsisprendimo kriterijais.

Tikslingas yra savo pašaukimo išbandymas pedagoginėse klasėse, įvairiuose kursuose bei mokyklose. Tai sudaro sąlygas natūraliai būsimųjų mokytojų atrankai.

Laisvas apsisprendimas kur ir ką studijuoti, kokią pasirinkti aukštąją mokyklą yra nenutrūkstamas procesas, kuris nesibaigia studentui įstojus į pedagoginę aukštąją mokyklą. Studijų metu toliau vyksta natūrali atranka. Studentas praktikoje išbando save kaip specialistą ir tikrina savo pašaukimą pedagoginiam darbui.

1 Petkevičiūtė E. Pašaukimo pasirinkimas ir mokykla // Tautos mokykla. 1935. Nr. 17. P. 381-385.

Laisvė pasirinkti dėstomuosius dalykus, galimybė gilintis į vaiko, paauglio, jaunuolio psichologiją bei geriau pažinti savo paties asmenybę, lyginti ją su pedagogui keliamais reikalavimais padeda studentams atsakingiau ruoštis būsimajam darbui.

Studentui – dar jaunuoliui, kartais ką tik palikusiam vidurinės mokyklos suolą, – yra nelengva pažinti save bei įvertinti pedagoginį pašaukimą. Tam sudaro sąlygas studentų pedagoginė bei psichologinė praktika, saviugdodos praktikumas bei teorinės studijos.

2. Ruošimasis tapti mokytoju. Kiek ir kokių žinių vertingiausia įsisavinti būsiamajam bendrojo lavinimo mokyklos mokytojui? Ar daugiau studijuoti pasaulio kultūros patyrimą, ar tautos, žmonijos istoriją, ar mokytis spręsti gyvenime kylančias problemas? Nėra vienareikšmiško atsakymo į šiuos klausimus.

2.1. Teorinės studijos. Ruošiant mokytojus Rytų Europos šalyse, daugiau dėmesio skiriama bendrajam mokytojo lavinimui, pasaulio kultūros bei tautos istorijos studijoms. Vakarų Europos mokytojai paprastai mokomi dėstyti kelias bendrojo lavinimo mokyklos disciplinas bei spręsti gyvenimiškas problemas.

Apibendrinami užsienio patyrimą, estų mokslininkai daro išvadą, kad vertėtų tradiciškai sistemingai mokyti mokytojų keletą dalykų, tačiau, iš kitos pusės, verta skatinti spręsti įvairias gyvenimiškas problemas.¹

Danų švietimo sistemos specialistai, priimdami į darbą mokytoją, pagedauja, kad jis mokykloje galėtų dėstyti bent 3-4 dalykus. Tai ypač aktualu tose mokyklose, kuriose mokymas vyksta kompleksų pagrindu.

Estų švietimo koncepcijos kūrėjai, bendradarbiaudami su švedų mokslininkais, priėjo išvados, kad mokytojų rengimas turi būti praplėstas, baigusieji turi sugebėti dėstyti 3 dalykus vidurinėje mokykloje ir du dalykus vyresniųjų klasių moksleiviams². „Taip pat yra būtina sudaryti sąlygas įsigyti pedagoginį išsilavinimą profesinių mokyklų meistrams bei dėstytojams“³.

Išstudijavę švedų patyrimą ir norėdami sukurti lankstesnę pradinės mokyklos mokytojų rengimo sistemą, estai pradėjo taip ruošti mokytojus, kad jie galėtų dėstyti visus dalykus 1-6 klasių moksleiviams ir vieną dalyką galėtų dėstyti iki jiems baigiant vidurinę mokyklą.

Tokiu būdu teorinės disciplinos tampa pagrindu studijuoti keletą privalomųjų bendrojo lavinimo programos dalykų ir keletą laisvai pasirenkamų

1 Ruus V. Criteria of educational evaluation and principles of curriculum development // Estonian school development project. Tallinn-Stockholm, 1991.

2 Estonian school development project. 1991. Tallinn-Stockholm, 1991.

3 Sollo A. About primary school teachers' basic training // Estonian school development project. 1991. Tallinn-Stockholm, 1991.

jų. Taip mokytojui yra sudaromos galimybės kuo geriau pažinti savo mokinius. Mokydamas ir auklėdamas vaikus nuo pirmųjų mokslo metų, stebėdamas juos paauglystės ir jaunystės metais, mokytojas pats auga kartu su jais. Ilgas bendravimas su mokiniais sudaro palankias sąlygas mokymo humanizavimui, demokratijos mokymuisi bei savęs ir mokinių pažinimui.

Studijos aukštojoje mokykloje sudaro prielaidas ruošti pedagoginiam darbui mokykloje.

2.2. Psichologinė praktika. Psichologinės praktikos metu studentui dar nereikia visiškai įsijungti į mokytojo rolę, tačiau jis jau nebe mokins, o stebėtojas, turintis galimybę daugiau gilintis į vaiko – būsimąjo savo mokinio psichologiją. Studentas turi galimybę įgytas psichologijos žinias taikyti praktiškai. Kartu su dėstytoju jis mokosi pažinti vaikų vidinį pasaulį, jų sociometrinį statusą grupėje, neretai pastebi vaiko bendravimo ar mokymosi problemas, ieško jų atsiradimo priežasčių.

Psichologinis pamokų stebėjimas neretai padeda studentui pastebėti ir mokytojų klaidas, išsiaiškinti jas bei pamažu įsijausti į mokytojo vaidmenį.

Kūrybiškumo lavinimui bei kritinio mąstymo ugdymui svarbus yra psichologinės praktikos aptarimas grupėje. Studentai apibūdina savo stebėjimus ir turi galimybę savo stebėjimus palyginti su savo draugų stebėjimais, padiskutuoti su jais, pabandyti atrasti tas asmenybės savybes, už kurias moksleiviai yra mylimi savo klasės draugų arba, priešingai, kodėl klasėje yra atstumtųjų.

Tokie bendri stebėtų vaikų charakterizavimai dažnai perkeliama į savitabos lygį ir padeda studentui rasti atsakymą į jam pačiam kylančius savęs pažinimo bei saviugdos klausimus.

Psichologinė praktika, kuri nėra orientuota į studento kaip dalykininko pasiruošimą bei jos aptarimas grupėje sudaro galimybę geriau pažinti savąjį „aš“ kaip būsimą specialistą ir kaip asmenybę. Studentas pats pajunta, kokių dar trūksta žinių bei įgūdžių, gali geriau pasirinkti papildomas psichologijos ar pedagogines disciplinas, studijuoti fakultatyvuose ar bandyti savarankiškai atlikti vaiko asmenybės tyrimus, rengdamas kursinį ar diplominį darbą.

Laisvė mokytis pačiam, laisvė pasirinkti papildomus dalykus, apsispręsti kur ir kaip studijuoti formuoja atsakingesnę pažūrą į savo studijas.

Teorinės studijos lavina studentų valią, pažintinius poreikius. Savo asmenybės gilesniam pažinimui ir saviugdai padeda įvairios pratybos, fakultatyvai, psichologinė bei pedagoginė praktika.

2.3. Pedagoginė praktika. Pedagoginė praktika padeda studentui labiau įsijausti į mokytojo vaidmenį, tobulina jo kaip dalykininko pasiruošimą. Jos metu studentai bando kūrybiškai perteikti savo dalykines žinias, moko-si probleminio mokymo metodų, išbando save kaip būsimą pedagogą.

Aptardami pedagoginę praktiką grupėje, studentai gali dalintis savo patyrimu, padėti vieni kitiems įvertinti savo klaidas bei mokytis iš jų.

Teorinės disciplinų studijos, derinamos su psichologine bei pedagogine praktika, laisvai pasirenkami psichologijos bei pedagogikos fakultatyvai sudaro sąlygas studentui mokytis pačiam, vystyti savo bei vaiko asmenybės pažinimo sugebėjimus, tobulinti pedagoginius įgūdžius, ugdyti savo asmenybę bei išbandyti ir atrasti savąjį pašaukimą.

3. Tolimesnis mokymasis. Vienas reikšmingiausių nuolatinio mokytojų mokymosi etapų yra kvalifikacijos tobulinimas. Jis įmanomas tik remiantis savanoriškumo principu, noru mokytis, neatsilikti, žengti koja kojon su mokslo raida.

Poreikis tobulinti savo žinias bei įgūdžius, noras pasidalinti savo patirtimi su kitais ar iš jų pasimokyti sudaro prielaidas mokytojų kvalifikacijos kėlimui.

Mokytojas, suvokdamas save kaip pagrindinę nuolatinio mokymosi sistemos figūrą, jaučia atsakomybę už savo profesinį ir asmeninį vystymąsi. Jis nori būti kūrybingu, naudingu, jausti savo vertę ir turėti viltį.

Padėti mokytojams pasiekti šį tikslą ir užsibrėžė Vytauto Didžiojo universiteto Pedagogikos centras, organizavęs mokytojų kvalifikacijos kėlimo praktiką.

3.1. Mokytojų kvalifikacijos kėlimo praktika Kauno Didžiojo universitete. Pirmoji trijų savaičių mokytojų sesija Vytauto Didžiojo universitete įvyko 1991 m. vasarą. Į ją sukvietė Kultūros ir švietimo ministerija. Sesijos dalyviais buvo įvairių mokyklų darbo grupės. Buvo pageidaujama, kad grupę sudarytų mokyklos direktorius ir tos pačios mokyklos du trys mokytojai. Keletas vietų buvo skirta ministerijos, švietimo skyrių darbuotojams, pavieniams mokytojams.

Visų dalyvių uždavinys ir būtina sąlyga buvo aktyviai dalyvauti sesijoje, o baigus sesiją, rudens pusmečio metu praveisti savo mokyklose ar rajone trijų dienų kursų kolegoms ir pasidalinti sesijos metu įgytu patyrimu. Kitas uždavinys buvo grįžti į VDU per Kalėdų atostogas ir dalyvauti vienos dienos patirties apibendrinime ir kitų metų sesijos planavime jau kitiems mokytojams.

1991 m. vasaros sesijoje dalyvavo 31 žmogus. Sesijos tikslai nebuvo vien tik naujų žinių, elgsenų įgavimas, pasidalijimas savąja patirtimi, tačiau ir tų žinių bei elgsenų pritaikymas bei išbandymas, o tas, kas išmokta, įsisąmoninta, toliau skleisti, perteikti kitiems, planuoti tolimesnį profesinį tobulinimąsi.

Sesijos turinys atspindėjo nuostatą, kad kiekvienas dalyvis turi rasti atsakymą į jam rūpimus klausimus, kad žmonės turi gauti tai, kas jiems yra reikalinga ir naudinga. Tuo tikslu dar prieš sesiją buvo apklausinėti Kauno

miesto švietimo skyriaus darbuotojai ir Kudirkos vidurinės mokyklos mokytojai. Dauguma pageidavo psichologinių žinių, galimybių panagrinėti kasdienines problemas klasėje, pagilinti žinias apie lietuvių kultūrą, sužinoti apie naujasias kryptis pedagogikoje, Kultūros ir švietimo ministerijos planus, besivystančius santykius tapo individo ir visuomenės.

Būsimiesiems dalyviams buvo išsiųstos anketos renkant jų pageidavimus sesijai. Todėl ruošiant sesijos programą įtrauktos pageidaujamos temos, siūlytos dar prieš sesijos pradžią (lietuvių kultūra, darbo klasėje kasdienybė, vaiku, jaunuolių, suaugusiųjų psichologija, naujos kryptys pedagogikoje, keitimosi psichologija ir kt.). Taip pat buvo palikta laiko seminaro metu išskylantiems dalyvių pageidavimams patenkinti, problemoms spręsti. Buvo remiamasi ir naudojamosi dalyvių patirtimi.

Sesijos metu didžiąją paros dalį dalyviai praleisdavo kartu. Pagal dienos tvarkę dienos darbas prasidėdavo 8.40, o baigdavosi 21.15 val. Pedagoginiame procese buvo naudojami įvairūs metodai, tačiau visa ko pagrindas buvo dalyvių emocionalus įsivylimas į seminaro darbą, aktyvus jų įsijungimas diskutuojant, išbandant, klausant, naudojant, siūlant, apibendrinant, planuojant ir besidalinant savo profesiniu patyrimu grupėmis ir pavieniui. Dėstytojų, sesijos vedėjo (prof. V.Černius), jo asistentų ir dalyvių bendravimas vyko viename hierarchiniame lygmenyje.

Buvo laikomasi tokių taisyklių:

1. Kiekvienas (ir dėstytojas) gali kalbėti ne ilgiau 8-10 minučių. Pakviestieji dėstytojai buvo prašomi įjungti dalyvių klausimus, sudaryti sąlygas dalyviams išreikšti savo nuomonę.
2. Diskutuojama mažose grupelėse, pasidalinant nuomonėmis su visa grupe.
3. Sudarant programas įvertinamos visų dalyvių nuomonės.
4. Į darbo grupes dalijamasi pagal interesus.
5. Situacijos iš mokyklos gyvenimo pristatomos grupės analizei.
6. Apibendrinama plenuose.

Svarbūs buvo rytiniai dvidešimt minučių besitęsiant (8.40 – 9.00) orientavimo periodai. Čia dalyviai buvo informuojami apie dienos programą, maloniai nuteikiami kokia nors paprasta užduotėle ar galvosūkiu. Kartais čia buvo aptariami taisyklingo lietuvių kalbos vartojimo klausimai. Darbo diena baigdavosi vakariniu plenumu, kurio metu buvo aptariama bendroji programa, išsakomos nuomonės, dalijamasi įspūdžiais, išreiškiami jausmai (pasitenkinimas, nepasitenkinimas).

Sesijos pabaigoje buvo išplatintos anketos, kuriose mokytojai paprašyti įvertinti seminarą. Nors darbo dienos tvarkė buvo intensyvi ir ilga, visi jautė psichologinį komfortą, didelį darbingumą. Apibendrinti anketos klausimų atsakymai parodė, jog didžiausią pasitenkinimą, o tuo pačiu ir profesinę

bei asmeninę naudą dalyviai jautė tarpusavyje bendraudami, kurdami ir planuodami, analizuodami, įvertindami savo ir kitų galvosenas, dalindamiesi patirtimi.

Antrą kartą sesijos dalyviai suvažiavo į VDU per Kalėdų atostogas apibendrinti savo praktinio darbo. Visos darbo grupės ir pavieniai asmenys buvo atlikę tai, ką jie susiplanavo dar vasaros sesijos metu. Jie suorganizavo ir pravedė mini sesijas savo mokyklos kolegoms, kelių mokyklų ar net viso rajono mokytojams. Suskaičiavome, kad trisdešimt vieno dalyvio įgyta patirtis vasaros sesijos metu pasiekė 1111 Lietuvos mokytojų. Visi pažymėjo, kad po sesijos kažką pakeitė savo darbe ar asmenybėje. Pateikiame keletą minčių iš dalyvių pasisakymų: „Kursai suteikė dvasinės stiprybės, patikėjau savo jėgomis“, – Aldona J., Vilniaus 15-ta vid. mokykla. „Kaip pakeisti pamoką, kad užrašai būtų tušti, o vaikai viską atsimintų. Taip buvo per seminarą“, – Jadvyga D., Raseinių 3-a vid. mokykla. „Svarbu žmogaus jausmai, mokytojas ne robotas“, – Arvydas B., Raseinių 3-a vid. mokykla.

Tačiau svarbiausia antroje sesijos dalyje buvo dalyvių pageidavimas po metų ar dviejų vėl atvykti į panašią sesiją tolimesniai tobulinimuisi.

Apibendrinant abi sesijos dalis, gautus rezultatus, dalyvių atsiliepimus, galima teigti, kad malonus besimokančiųjų nuteikimas, įjungimas į sprendžiamas užduotis, nuomonių, pasitenkinimų, nepasitenkinimų išreiškimas padeda jungti žmones, tarp jų atsiranda bendrumas, pasireiškia teigiamos emocijos. Visa tai aktyvina intelektualinę veiklą, t.y. stiprina, skatina, plečia naujų žinių ir elgsenų įgijimą, prisideda prie asmenybės „savęs“ pajutimo ir išreiškimo. Asmenybės saviraiška mokymosi procese yra prielaida asmeninei savivisklavimui ir tolimesniai tobulinimuisi, skatina norą mokytis toliau.

III.

Išvados

1. Mokytojo nuolatinis mokymasis – būtina nuolatinio mokymosi sistemos prielaida. Mokytojas gali ugdyti nuolatinio mokymosi motyvus, tik nuolat mokydamasis pats – siekdamas tobulinti save kaip asmenybę ir kaip specialistą.

2. Mokymo/mokymosi proceso efektyvumas priklauso nuo mokytojo asmenybės savybių, jo suvokiamų ugdytinio asmenybės savybių, ugdymo tikslų įsisąmoninimo ir mokytojo-mokinių tarpusavio santykių.

3. Adekvatus apsisprendimas būti mokytoju, teorinės studijos, psichologinė ir pedagoginė praktika, dalyvavimas gerai organizuotoje kvalifikacijos tobulinimo sistemoje bei saviugdgos siekimas – tai mokytojų nuostatų į

mokymąsi formavimo etapai, laiduojantys sėkmingas švietimo reformos įgyvendinimo galimybes.

Literatūra

1. Estonian school development project. Tallinn-Stockholm, 1991.
2. Gučas A. Psichologijos raida Lietuvoje. Vilnius, 1968.
3. Mikaluskas J. Kas aš būsiu? // Kultūra. 1929. Nr. 4.
4. Petkevičiūtė E. Pašaukimo pasirinkimas ir mokykla // Tautos mokykla. 1935. Nr. 17. P. 381-385.
5. Rogers G. Freedom to learn for the 80's. Columbus-Toronto-London-Sydney. Ch. I. Mervill Publ. Company. A. Bell Novell Company. 1983.
6. Ruus V. Criteria of educational evolution and principles of Curriculum development // Estonian school development project. Tallinn-Stockholm, 1991.
7. Solo A. About primary school teachers' basic training // Estonian school development project. Tallinn-Stockholm, 1991.

© Beresnevičienė D., Butkienė G., Teresevičienė M., 1993

GUIDELINES OF EDUCATIONAL REFORM IN LITHUANIA

The educational reform in Lithuania has been going on for five years. New conception of educational reform has been prepared. The main democratic, humanistic principles of constant renovation single out the man as the highest value and strive to educate his personality in the content of cultural values.

Lithuania is returning back to Europe that is why it is foreseen that the reformed system should correspond to the educational requirements of European countries, that Lithuanian people should equally communicate and co-operate with the people of other nations. The educational reform is one unique process. Striving to help the participants of the educational reform – organizers, executives, authors of teaching materials, teachers we try to foresee links, to put up problems and to stimulate their mind.

The book consists of four parts, which deal with the main trends of the reform. The first part is „General methodological problems of educational reform”.

It begins with Ž.Jackūnas article „The development of Lithuanian education in the context of the European educational principles” and analyses the main question of the educational system – the relationship between personality and culture.

The guidelines of Lithuanian educational reform are examined in the context of contemporary European theory and practice of pedagogy. The internal factors determining the main lines of current educational reform are described. An one-sided scientific, theoretical, academical character of educational content and overloading of the curriculum, an extreme centralization of management are mentioned among them. The political, social, economical and cultural perspectives of the development of Lithuania and their possible influence to the future development of education and

sociocultural factors the basic trends of Lithuanian educational reform are determined.

An all-round, holistically developed personality is conceived as the main goal of education. In compliance with the goal essential changes in the structure and content of education are foreseen.

A particular attention will be paid to the moral, spiritual education of a person. Significant efforts will be made in order to foster the civic, democratic culture of a personality and society, to strengthen the European and global dimension of education. The importance of technical and vocational education as well as the role of differentiation and integration of educational content are stressed. Special attention is paid to the lifelong education and to the necessity to guarantee the equal conditions for all who enter the world of education.

The main problem of the being reformed educational system, as M.Lukšienė treats it in her article „Pedagogics and Culture”, is the relationship between human being and culture. The conception of educational reform in Lithuania treats the human being as the highest value and seeks for different means of educating his personality in the context of cultural values. The human being and culture are indivisible: on the one hand via culture the conditions may be created for human being's maturity and self-realization and on the other hand the continuity of nation's culture is possible only via human being.

The article shows the conception of culture and the attitude to the process of culture, the growth of culture, its flexibility and individuality, the relations between cultures and also geopolitical and geocultural situation of Lithuanian nation and cultural orientations. The relationship between human being and culture is presented as a pedagogical problem; the role of school in this process and new goals for education and science of pedagogics are discussed. The article is illustrated with five schemes.

The article „Humanistic Education” by J.Daukšytė deals with the psychological and pedagogical problems of humanistic education. Theoretical sources, basic concepts of humanistic movement in psychology, and conceptions of the famous representatives of this movement are disclosed in short. The essential goals of humanistic education are presented. These purposes are based on theoretical points of view of humanistic psychologists. There are suggestions for the practice of education at school in the article, too.

School as a subject of cultural activity is realizing the function of moral education at school – states R.Žibaitis in his article „Moral Aspects of Education”. This function is to develop the personality of every student and to encourage him to behave in more positive way. There are two main conditions for effective realization of this function: (1) cultural autonomy

of school; (2) strengthening of moral status of teacher in the process of inner communication at school. The status of subject of autonomous and cultural activity in the context of national culture determines the possibility for school to become the subject of moral education. Autonomous school becomes similar to „moral person” – who makes independent decisions, feels responsibility and realises duty not only for community, for students, their parents, but for himself, too. In this context the moral autonomy of teacher is necessary inner condition for increasing his conscience and independent activity helps to harmonize this complicated process of communication at school.

The second article by R.Žibaitis „Aesthetic Education” deals with the aesthetic education as formation of aesthetic culture of students. The main question is focused on solving natural and objective contradictions between the universal aim of pedagogical activity, that is – to develop integral personality of student, his moral and civic culture on the one hand and the universal objective – to form aesthetic culture of students on the other hand. Old and radical cultural customs are existing to subordinate aesthetic to moral and other „moral important” social function. According to the author, aesthetic education at school must reach its specific aims, functions and status of itself as independent value. In such a way „education for beauty and art” in the conception of aesthetic education becomes necessary condition for realization of pedagogical function (in the broad, understanding of it) – that is for education through art and beauty.

The human nature problems and the relations with education reform in postcommunist Lithuania are discussed by A.Bagdonas in his article „Multidimensional Man and Education Problems”. The man is regarded as multidimensional and multiface creature. The multidimensionality of man is determined by interactive influence of the biological and sociocultural factors. The biological, social and genocultural faces, the kinds of destructive behavior and some posttotalitarian features of man are described. The author emphasizes the necessity to change the mode of life, to activate motivation of the participants of educational system, to find agreement between universal humanistic and national values, and to strengthen the relationship between psychology and education.

Ž.Jackūnas in his article „Outlines of Integration in Education” describes two types of integration of the educational content – sociocultural and interdisciplinary. The purpose of the sociocultural integration is to enrich the educational content with a large stratum of the cultural, spiritual values. Putting into practice sociocultural integration presupposes creation of several universal sociocultural programmes which permeate the curricula and the process of learning in general. These programmes aim at shaping

value orientations and modern outlook of students. Seven sociocultural programmes are prepared in the process of Lithuanian school reform, namely: the programs of native language, moral education, ethnic culture, ecological education, health, civic education and working or technological education.

The problem of the interdisciplinary integration is conceived as a problem of conceptual integration of educational content. A core of the problem lies in the interdisciplinary links that must be established between various educational subjects. The ideologists of the reform in Lithuania have proposed to identify the above-mentioned links with the general properties, regularities, law-governed relations as they are stated in such scientific disciplines of general nature as philosophy of science, social philosophy, culturology, aesthetic, general linguistics, semiotics, theory of communication and so on. The particularities related to the determination of the interdisciplinary links in the different spheres of educational content are discussed in detail.

M.Lukšienė discusses the problem of modernity in her article „The Attitude and Need of Modernity”. She points out that besides humanism and democracy the educational reform of Lithuania follows the principle of modernity which enables to educate an open personality and open culture as a result.

The article deals with the conception of personality and the need for modernity, the evolution of one's wisdom, the dangers of superficiality and relativity, the conditions for spreading pragmatism and hedonism, the danger for valuing material things more than spirit. What is positive? The school is the initiator of constant changes and innovations. Pragmatic, project, problem solving and learning schools are discussed. The more such schools we have the more successful the school reform will be – states the author.

New approach to human person's formation requires structural changes. This problem is discussed in the second part „Guidelines of Structural Changes in Educational System”.

The first article of this part by D.Beresnevičienė „The Ideas of Lifelong Learning” deals with psychological background of lifelong learning and the creation of possibilities to study for everyone in spite of one's gender, age, state of health, level of education, etc. The idea of lifelong learning could be implemented if the following changes in educational system of Lithuania occurred: the need for lifelong learning becomes real, the „school of teaching” becomes the „school of learning”, the relationship between teachers and learners become more democratic and everyone has the possibility to study.

V.Targamadžė and N.Večkienė discuss the problem of professional training in their article „Problems, aims and goals of professional training”. They overview the main reasons and tendencies of vocational educa-

tion all over the world and in Lithuania during the period between wars (1918-1940) and post war period (1945-1990), its aims and goals and the possibilities for future training.

The article „The Reform of Special Education” by A.Ališauskas, J.Anbrukaitis deals with the trends of development of special education in Lithuania. The possibilities, levels and forms of integrating pupils with special educational needs (SEN) into mainstream schools are discussed. It is pointed out that unified, curriculum-orientated, disregarding the child's abilities mainstream schools should change their attitude towards the integration. The most numerous category of pupils – those with learning disabilities – is being analysed. The peculiarities of bringing up of these pupils are described, the main attention being paid to the problems of early diagnosis and correction based on the regularities of the child's mental development, integration, plasticity, etc. A new system of testing and diagnosing children with learning disabilities functioning in Lithuania is presented. The requirements for teachers of pupils with SEN are described, and the system of training of these teachers in the Faculty of Special Education at the Šiauliai Teacher Training College is commented on.

The article by G.Davidavičienė „On Health Education” stresses that it is very important to give priority to health in the system of values, to develop the right understanding of pupils health, to teach them to take care of it. It is necessary to gain the coherent health education, to achieve the improvement of pupils health, to implant a healthy life. Health education should be integrated into general aims of education. A universal programme of health education has been prepared in our country. The aim of this programme is to spread holistic conception of health.

The article „Trends and Issues of Adult Education in Lithuania” by E.Trečiokienė deals with principles of adult educational system in Lithuania. Two main links of this education are singled out. First (from top) – new laws, acts and recommendations that are being enacted to develop the adult education, are based on the analysis of the traditions of Lithuanian adult education, the experience of foreign countries. The problem of adult education for socially supported people is being discussed. New educational institutions according to the needs of labour market are being established and their aim is the education, the pre-service and in-service training of the unemployed. Second (from bottom) – the initiative of our citizens who act according to their own needs. New organizations are appearing, private civic and religious schools are opening, different courses are organized.

The article „Outline of the Complementary Education System” by I.Zaleskienė attempts to define the system of complementary bringing up from educational point of view. This system for students of secondary

schools is based on the following notions: formal, non-formal education. The non-formal education takes a significant part of complementary bridging up, because it ensures favourable conditions for all students to acquire cooperating abilities, knowledge and understanding about society and how to take responsibility for their activities. The non-formal educational institutions are stipulated by economics, social and cultural conditions, and students' and teachers' activities.

The third part – „Curriculum in Reformed School” – presents some trends of new approach to school curriculum.

The article „Program of Educational Content Reconstruction” by V.Jonyrienė deals with the main points of reconstruction of educational content, giving answers to questions „what, how and why” should be taught at school. It is foreseen what principles educational content programs are based on, what their optimal structure is, giving the possibility for the teacher to achieve certain program goals in his own way, to use his own means, methods and teaching materials.

The goals for different subjects are characterized, the requirements for the content of programs and the character of future results are dealt with. It is stressed that all programs are focussed on educating free, independent, responsible personality.

O.Monkevičienė deals with the problem of the reform of pre-school education, as well as the first achievements in this area. The current problems are discussed in the present article too. The intensively developed theoretic-methodic basis of the reform could be identified as one of the greatest achievements. The conception of pre-school of Lithuanian children has been already prepared, update curricula for kindergartens and methodic and instructional material are also available for educators. The author refers to the national cultural traditions, as well as the ideas and the available educational and psychological experience of the world. Serious positive issues (humanistic and democratic education) regarding practical work in the kindergartens are also studied and described. The current problems arise mainly owing to the heritage of the former Soviet system: inability to think flexibly and alternatively, standard or conventional behavior, lack of responsibility, insufficient professional level of educators.

The reconstruction of primary school is modelled shortly by V.Jonyrienė in the article „Links of Primary School Reconstruction”. The article is focussed on goals and objectives of primary school, on teaching methods and means, new requirements for programs and textbooks. The importance of teacher's personality, new concept of assesment are stressed. The educational content goals, ways and means of their realization are formulated.

The problems of practical ways of the reform of elementary school are discussed in E.Marcelionienė article „Practical ways of the reform of elementary school”. The specific function and the necessity to reform the educational stage are given special attention. Four areas of the reform of elementary school are identified: psychological climate of education, educational methods, content and material basis. The fields are discussed referring to practical experience. Concrete activities are suggested that should be given the priority within the reform process.

The article by V.Plentaitė „Problems of Lithuanian language teaching” deals with the teaching purpose of the Lithuanian language, the problems of the essence of native languages teaching and making the teaching more effective. It is aimfull to have in mind psychology of a child rather than logic of the subject. It is necessary to create contitions for child to express his feelings; to connect the teaching of mother tonque with traditions of the native land. Integration is considered to be one of the most important principles in forming the essence of language teaching.

The article „Which Direction?” by A.Stasiulevičiūtė, E.Narbutas, V.Januškevičius reflects the concept and reconstruction of teaching foreign languages in the Lithuanian Republic. Teaching should aim at communicative competence, while linguistic and sociocultural competence would serve as a means to this end. Communicative competence includes each of the four skills: listening comprehension speaking, reading and writing. Teaching methodology should, therefore, be based on communicative activities. All this must be taken into consideration both while creating national textbooks and using teaching materials imported from abroad. The article also deals with organizational aspects of teaching: on the ordinary level the first foreign language is started at the age of 10 or 11, a second foreign language – two years later. The learners are free to choose them. Specialized foreign language schools start teaching a language at the age of seven. The minimal number of hours at the ordinary level should be three hours per week.

Ethnic culture is treated as a kind of experience, accumulated by the past generations, as living system of cultural values. This is discussed in I.Čepienė article „Tasks of Ethnic Culture Integration”. The education of it helps to develop values in the young generation. Ethnic culture is acquired in Lithuanian schools by using the principle of integration. This process is going on at every grade of formal educational system by teaching different subjects according to new sociocultural programs and by different informal student's activities. The tasks of integration are carried out by using cultural instructions, mass media, teacher's in-service and pre-service institutions, by strenghtening family – school links and using different pedagogical devices for making influence on family lifestyle.

The article „Integration of science” by J.Rimkutė, E.Motiejūnienė focuses on the following points: (1) Science teaching in Lithuania’s schools and its critical evolution; (2) Review of integrated science education worldwide; (3) Reasons of integrated science teaching; (4) Trends and character of integrated science content; (5) Examples of some integrated science themes.

The implementation of humanistic and democratic principles causes changes in educational process organization and it is widely reflected in the fourth part „Organizational problems of Educational Process”.

The fourth part „Administration of education Process” begins with professor Vytautas J.Černius’ article „Schools: structuring, communication, administration’. In the present article the professor refers to the experience of American schools, and abundant literature materials. Speaking about the principles of school administration, prof. Černius defines its functions, goals of school staff, expectations, relationship between students and educators, student status within class and school, school climate, as well as environment influence upon school. Some more school characteristics are also described in the present article, i.e., number of students which is a decisive factor regarding the size of classes and schools; educational background of parents, etc. Interior processes within school are also discussed: relationship between educators and students, student’s interrelations, as well as other relations arising within the educational process. The author presents the psychological interpretation of the relations. Administration of school is also widely investigated and characterized in the article. The author discloses available styles of administration; relations between principal of school and his staff members. The main features of efficient school management are also described. The concluding ideas foster the reader to consider the positive and negative sides of school administration and management.

The article „The Development of the Will” by G.Butkienė deals with the will as an important feature of man’s personality, as a basis of his growth and of completeness of his life. The concept of the will in psycho-synthesis (R.Assagioli) is described, together with its properties, such as energy, persistence, concentration, good will. The reader is acquainted with the methods of fostering and training of the will. Several exercises of E.Boyd Barret will gymnastics are described. The possibilities of maintaining good will in everyday life are discussed.

The reader is referred to J.Laužikas book „The development of school-children’s will”, and the recommendations of P.Maldeikis how to develop a strong and good will.

The first part of the article „Teaching to Collaborate” by G.Butkienė is a dialogue with the reader, in which the principle and the psychological

sense of constructive approach to human collaboration is explained. The equal, constructive collaboration is defined as a necessary condition for self-realization and self-fulfilment, for the growth of a sane, wise and loving man. The second part of the article encourages teachers to teach children to collaborate. Several examples of collaboration are described. The third part of the article discusses the necessary criteria and steps of the collaboration. It is stated that every member of a group can collaborate in 2 different ways, – i: producing something and in maintaining a good atmosphere in the group. In connection with that the necessity of sharing one’s feelings with others and the feelings of conscience and of guilt are discussed more widely.

The article „Negative Evaluations, Punishment and Development of Personality” by G.Valickas deals with the functions of negative evaluations and punishment as well as the effects on the development of personality. Though negative evaluations and punishment are often used in real life, sometimes they cause undesirable effects. These negative effects are analysed: a) continual negative evaluations and emphasizing of negative characteristics may cause the negative behaviour, which one wants to suppress; b) punishment suppresses behaviour only temporarily, the behaviour has a tendency to reappearing when the punishment is removed; c) punishing a person provides a model of aggressive behaviour for that person; d) sometimes punishment can motivate counteraggression; e) punishment may inhibit or destroy any positive relationship between the punisher and the person being punished; f) sometimes punishment can fulfill the function of reinforcement (e.g., when one lacks attention). In conclusion alternative, nonpunitive techniques of behaviour change are analysed.

R.Dobranskienė in her article „Self-government in schools” treats existing self-government as a basis to create human and democratic mode of life at school, and helps to bring up a personality when it is involved in different kinds of activity: during school hours and in extracurricular activities, in their manual labour, aesthetical work and so on. The spheres of self-government should be concrete, the functions must be consolidated in the structure of school governing in its statute. Specific activities should develop the traditions of self-government and these traditions must become standard of life at school. At the initial stage of organizing self-government at school a great explanatory work should be done. School life with self-government gives us great opportunity for bringing up a personality, for: 1) thanks to self-government all the participants of educating process acquire purposive and efficient competence of their activity, 2) environment which helps the schoolchildren to realize their natural abilities, to draw themselves in active work according to their age and nature is naturally formed, 3) favourable conditions for self-training are created.

The article „Teacher in the system of lifelong learning” by D.Beresnevičienė, G.Butkienė, M. Teresevičienė deals with the universal roles of teacher as the organizer of process of teaching and learning, as the educator and as a student. The main functions of a teacher as the educator are to develop student's personality, to form the need of lifelong learning, to humanistic attitudes of students. The teacher who wants to remain competent must take the initiative to study all his life, to develop his personality traits, skills, knowledge and attitudes. The effectiveness of organization of teaching and learning process depends on psychological interaction between teacher and his students. The recommendations for such interaction are disclosed in short.

The conception of Education in Lithuania is presented at the end of the book.

LIETUVOS ŠVIETIMO KONCEPCIJA

**Koncepciją parengė Švietimo reformos strategijos grupė,
patvirtinta Kultūros ir Švietimo ministerijos kolegijoje:**

- M.Lukšienė* (grupės vadovė) – Pedagogikos instituto vyriausioji mokslinė bendradarbė, ped.m.daktarė
- M.Barkauskaitė*
G.Dienys – VPU prorektorė, docentė, ped.m.kandidatė
– VU prodekanas, docentas, chem.m.kandidatas
- V.Giržadas*
Ž.Jackūnas – Kaišiadorių 11-os vid.m-klos direktorius
– Pedagogikos instituto direktorius, filosofijos m.kandidatas
- A.Kulakauskas*
R.Kočiūnas – VU docentas, ist.m.kandidatas
– VU klinikinės ir socialinės psichologijos katedros vedėjas, vyr.dėstytojas, psycholog.m.kandidatas
- E.Lekevičius* – Pedagogikos instituto direktoriaus pavaduotojas, biologijos m.kandidatas
- A.Lipinaitis*
E.Normantas – VU Užsienio sk.vedėjas
– KŠM Suaugusiųjų švietimo ir tęstinio ugdymo sk.viršininkas, fiz.-mat.m.kandidatas
- V.Stundys* – Molėtų raj. Kultūros ir švietimo skyriaus vedėjas
- R.Pakalnis* – Botanikos instituto direktorius, biolog.m.kandidatas
- V.Zaborskaitė* – KŠM Ugdymo turinio departamento direktorė, profesorė, filolog.m.daktarė
- A.Zabulionis* – VU Matematikos metodikos katedros vedėjas, fiz.-mat.m.kandidatas
- Koncepciją rengiant dalyvavo:**
- D.Kuolys*
V.Dienys – Kultūros ir švietimo ministras
– Kultūros ir švietimo ministro pirmasis pavaduotojas
- A.Juozaitis* – Vilniaus pedagoginio universiteto Perkvalifikavimo ir kvalifikacinio mokymo centro direktorius
- V.Jonyrienė* – Pedagogikos instituto Švietimo reformos koordinavimo grupės vedėja

Kultūros ir švietimo ministerijos specialistai:

- R.Dukynaitė, A.Peškaitis, E.Pranckūnienė, E.Vakietienė, M.Vildžiūnienė ir kt.*
Koncepcija koreguota, atsižvelgiant į švietimo skyrių, aukštųjų mokyklų, pedagoginės visuomenės, ministerijų, turinčių savo žinioje švietimo įstaigas, Tautybių bei kūno kultūros ir sporto departamentų pateiktas pastabas.
Koncepcijai pritarė Kultūros ir švietimo ministerijos kolegija (1992.10.23) ir Lietuvos mokslo tarybos kvalifikacijos komisija (1992.11.30).

I. LIETUVOS ŠVIETIMO KONCEPCIJA

Valstybingumo atkūrimas atvėrė naujas, tautos siekius atliepiančias, Lietuvos socialinės, kultūrinės, ekonominės bei politinės raidos perspektyvas. Lietuvą kartu su kitais postkomunistiniais kraštais išgyvena istorinio posūkio metą, lemiantį jos kokybiškai naujo, demokratinio vystymosi galimybes.

Okupacijos laikotarpiu Lietuvoje susiformavo totalitarinei visuomenei būdingos nuostatos: ekonominio veiksnio ir ideologijos absoliutizavimas; individo pajungimas kolektyvui, ypač valstybei; žmogaus – vaiko ir suaugusiojo – teisės pasirinkti ir apsispręsti, etinių normų universalumo ir sąžinės laisvės nepaisymas. Švietimo sistemoje buvo akcentuojamas autoritarinis, paremtas hierarchiniais, o ne partneriškais santykiais, auklėjimas, didaktiškumas, vyravo žinių reikšmės pervertinimas bei verbalizmas mokyme, moksleivių orientavimas į ankstyvą, siaurą profesionalizmą, alternatyvios informacijos stoka, kritiško mąstymo slopinimas. Atmetamas nacionalumas kaip natūrali individo vystymosi kultūrinė terpė, pakeičiant ją internacionalumo idėja. Nepaisant per visą tą laiką neoficialiai puoselėtų priešingų tendencijų, mokykloje ir visuomenėje įsigalėjo mąstymo niveliacija, tolerancijos stoka, konformizmas, nyko asmens atsakomybė už savo veiksmus, gebėjimas priimti informacijos gausą bei įvairovę ir su ja savarankiškai, kompetentingai susidoroti. Gilėjo dorovinis nuosmūkis, mažėjo noras mokytis.

Nauja istorinė situacija duoda Lietuvai galimybę įsijungti į demokratinės Europos sąrangą, kuriai būdingas laisvos rinkos principais pagrįstų ekonominių bei socialinių santykių dinamiškumas, sparti idėjinė visuomenės sklaida, išaugusi informacinės technologijos ir mokslinių gamybos pagrindų svarba, asmens iniciatyvumo bei savarankiškumo stiprinimas, palyginti aukšti išsilavinimo standartai.

Išsijungiant į Europos tautų bendriją lygiateisiu, ne vien juridiškai, bet ir kultūriškai, nariu, būtina sukurti modernią, tvirą, pilietinę visuomenę, atgauti ir stiprinti tautos kūrybines galias, kad pajėgtume kaip lygiavertis partneris dalyvauti senojo žemyno, pasaulio apskritai, kultūrų sąveikoje. Mažai tautai tai sunkus uždavinys, įpareigojantis kiekvieną jos narį.

Svarbi naujos krašto raidos ir ją atitinkančio mentaliteto plėtotės prielaida yra esminė švietimo reforma, besiremianti nauja švietimo vietos sociokultūriniuose procesuose samprata. Žmogus yra kultūros subjektas ir objektas. Švietimo sistema didžia dalimi atsako už žmogaus ir visuomenės kultūros plėtotę. Tai suponuoja nuostatą, pripažįstančią švietimui prioritetinę vietą tautos gyvenime. Šia nuostata remiasi išsivysčiusių šalių kultūros politika bei edukacinės reformos.

Švietimo ir ugdymo sąvokų turinys teorinėje literatūroje įvairuoja. Šioje koncepcijoje švietimas suprantamas kaip istoriškai susiformavusių tikslingų veiklos būdų bei organizacinių struktūrų visuma, kurios paskirtis – įgyvendinti asmens ir visuomenės ugdymo uždavinius.

Žmogaus ugdymas – tai prielaidų, sąlygų bei poveikių visuma, laiduojanti individo prigimtyje glūdinčių jėgų skleidimąsi, kūrybiškai perimant ir plėtojant tautos ir pasaulio kultūrą. Taip apibrėžiamas ugdymas apima mokymą-mokymąsi, lavinimą-lavinimąsi, auklėjimą-saviauklį.

Okupacinėmis sąlygomis prasidėjusioje švietimo reformoje sąlygiškai galima išskirti keturis etapus:

I-me reformos etape (iki 1990 kovo 11 d.) atlikti šie darbai:

paskelbta (1988 m. pabaigoje) Tautinės mokyklos koncepcija;

pradėtos burti Lietuvos pedagogų, mokslininkų, menininkų jėgos siekiant sukurti naujas, savosios tautos kultūra pagrįstas ugdymo turinio programas, vadovėlius, mokymo priemones;

parengti teoriniai švietimo reformos pagrindai (mokyklų tipų, ugdymo turinio koncepcijos) bei juridiniai reformos dokumentai (švietimo įstatymas, mokyklų nuostatai ir t.t.).

II-me etape, prasidėjusiame atkūrus nepriklausomą Lietuvos valstybę:

reorganizuotos švietimo valdymo struktūros – Kultūros ir švietimo ministerija, savivaldybių švietimo skyriai;

pradėta profesinių bei aukštesniųjų mokyklų pertvarka;

prasidėjo pokyčiai aukštųjų mokyklų sistemoje (reorganizuojama studijų, doktorantūros tvarka, priimtas Lietuvos Respublikos mokslo ir studijų įstatymas);

priimtas Lietuvos Respublikos švietimo įstatymas, įteisines konceptualiąsias švietimo reformos nuostatas ir sudaręs juridinį pagrindą švietimo sistemos pertvarkai.

III-čiame, dabartiniame etape, truksiančiame maždaug ligi 1998 m.;

kuriama vieninga permanentinė Lietuvos švietimo sistema, aprėpianti formalųjį bei neformalųjį švietimą, išplėtotą valstybinių bei nevalstybinių švietimo įstaigų tinklą.

IV-ame etape, (1998-2005 m.):

tikrinami bei apibendrinami reformos rezultatai, koreguojama struktūra, programa, vadovėliai.

Tikslas, uždaviniai ir principai

Pagrindinis ugdymo tikslas yra savo fizines, psichines ir dvasines galias išplėtojusi, subrendusi gyventi demokratinėje visuomenėje asmenybė, kūrybiškai perimanti ir puoselėjanti humanistines tautos ir pasaulio kultūros vertybes.

Svarbiausi ugdymo uždaviniai yra:

padėti asmeniui atskleisti bendražmogiškąsias vertybes ir jas aktualizuoti, siekiant integralios asmenybės, turinčios tvirtus doros pagrindus;

ugdyti visumiškai, kūrybiškai, kritiškai mąstantį žmogų, gebantį kelti esminius žmogaus egzistencijos, gamtos, kultūros klausimus, juos svarstyti, atsakingai daryti sprendimus ir savarankiškai veikti;

paruošti žmogų profesinei veiklai, ugdyti ryžtą ir gebėjimą adaptuotis besikeičiančiame socialiniame, ekonominiame gyvenime, puoselėti nuostata jį tobulinti ir keisti;

brandinti asmens tautinę bei kultūrinę savimonę ir nuostatą, kad jis yra ne tik gimtosios kultūros vartotojas, bet ir kūrėjas, atsakingas už jos raidą bei etnokultūrinio identiteto išsaugojimą;

ugdyti žmogų demokratijai: tarpasmeniniams santykiams, grindžiamiems pagarba kiekvieno asmens unikalumui ir individualumui, sąžinės laisve, tolerancija, siekimu bendrauti, bendradarbiauti, susitarti;

ugdyti žmogų – Lietuvos pilietį, tuo būdu sudarant prielaidas pilietinei visuomenei formuotis.

Švietimo sistema grindžiama esminėmis tautos bei Europos kultūros vertybėmis: asmens nelygstamos vertės, prigimtinės žmonių lygybės, sąžinės laisvės, žmogaus dvasios racionaliuoju bei intuityviuoju aspektu pripažinimu, artimo meilės, tolerancijos, demokratinių visuomenės santykių teigimu.

Švietimo reforma remiasi demokratine Lietuvos švietimo patirtimi, Europos švietimo tradicijomis bei naujausiais švietimo teorijos ir praktikos pasiekimais.

Lietuvos švietimo sistema grindžiama šiais principais:

1. Humaniškumo principu, teigiančiu: nelygstamą asmens vertingumą, pagarbą jo individualybei; asmens teisę į privatumą ir dvasinio gyvenimo nepriklausomybę; pasirinkimo laisvę, kaip būtiną sąlygą sąmoningam apsisprendimui ir atsakomybei už daromus sprendimus; ugdymo procesą, kurio centre ugdytinio asmenybė; reikšmingą ir reikalingą besimokančiam ugdymo turinį; teisę į papildomą ar specialųjį ugdymą, esant fiziniams, psichiniams ar sociokultūriniais vystymosi ypatumams ar sąlygoms; bendražmogiškosiomis vertybėmis pagrįstus, humaniškus santykius; žmogaus poreikius atliepiančias švietimo struktūras.

2. Demokratiškumo principu, teigiančiu: asmens teisę gauti jo polinkius bei galimybes atitinkantį išsilavinimą, pasirinkti švietimo instituciją ir ją keisti; mokyklos, kaip švietimo subjekto, teisę savarankiškai spręsti su jos kompetencija susijusius uždavinius; optimalų ugdymo programų kūrimo, švietimo valdymo decentralizavimą; švietimo institucijų tinklo, atliepiančio valstybės ir regiono ekonominės, socialinės, kultūrinės plėtotės poreikius, sukūrimą; valstybės paramą kultūriškai atsiliekantiems regionams bei dėl materialinių nepriteklių neišgalintiems siekti norimo išsilavinimo; švietimo įstaigų vidinę organizaciją, leidžiančią kiekvienam nariui per savivaldos struktūras dalyvauti įstaigos gyvenimo organizavime bei valdyme.

3. Nacionalumo principu, teigiančiu: išpareigojimą Lietuvos kultūrai, rūpinimąsi jos identiteto išsaugojimu ir istoriniu tęstinumu. Lietuvos švietimas saugo ir plėtoja daugialypę, nacionalinių mažumų patirtimi praturtintą krašto kultūrą.

4. Paslankumo (kaitos) – atvirumo principu, teigiančiu: atvirumą kaitai, kultūrų dialogą; nuostatą ieškoti ir įgyvendinti konstruktyvias idėjas, pozityvų praktinį patyrimą; tikslingą struktūrų, turinio, metodų, atsinaujinimą; ugdymo proceso dalyvių atvirumą keitimuisi patirtimi bei kritišką naujo priėmimą; švietimo sistemos bei jos grandžių lankstumą, savireguliaciją, lemiamą besikeičiančių politinių, ekonominių, socialinių, kultūrinių sąlygų, išlaikant pastovias universaliąsias dorovės normas ir nacionalumo branduolį.

Realizuojant šiais principais pagrįstą švietimo sistemą numatoma:

a) sukurti plačią švietimo institucijų sistemą, sudarančią sąlygas mokytis visais gyvenimo tarpsniais; įgyti bendrąjį, specialųjį ir profesinį išsilavinimą; šiuolaikinę kvalifikacijos kėlimo bei perkvalifikavimo sistemą, taip pat papildomą ugdymo sistemą, skirtą vaikų ir suaugusiųjų meniniams, intelektualiniams, fiziniams, techniniams, socialiniams gebėjimams lavinti;

b) sukurti diferencijuotą švietimo sistemą, sudarančią sąlygas asmeniui rinktis: amžiaus tarpsnių, individualius psichologinius ypatumus bei gebė-

jimų lygį atitinkantį ugdymo turinį bei metodus atitinkančias ugdymo programas; atitinkamo profilio švietimo instituciją;

c) sukurti integruotą švietimo sistemą, siekiančią asmenybės vidinio integralumo bei visuminės pasaulio sampratos; teikiančią vidujai ir tarpdalykiškai integruotą ugdymo turinį; laiduojančią atskirų švietimo sistemos grandžių, pakopų dermę ir perimamumą; sudarančią Lietuvai prielaidas per modernią, demokratišką švietimo sistemą įsijungti į Europos bei pasaulio tautų ir kultūrų bendriją;

d) humanitarizuoti ugdymą, iškeliant vertybinių nuostatų formavimąsi, atskleidžiant kiekvieno mokymosi dalyko žmogiškuosius pradus, sudarant prielaidas visuminiam pasaulio ir žmogaus vietos jame suvokimui;

e) sukurti prielaidas ir skatinti, kad kiekviena švietimo įstaiga – nuo darželio ligi universiteto – būtų šeimai ir visuomenei atviras kultūros skleidimosi ir skleidimo lokalinis ar respublikinis židinys;

f) stiprinti socialinę bei medicininę, finansinę, juridinę paramą švietimui;

g) ieškoti būdų ir skatinti, kad švietimo darbu būtų suinteresuotas privatus kapitalas, šeima ir visuomenė;

h) skatinti ir remti pedagogikos mokslo ir praktikos plėtotę, orientuotą į aktualių ugdymo problemų sprendimą; įvairiomis formomis (masinės informacijos priemonėmis, per bažnyčią, leidybą, kultūros renginius ir kt.) kelti visuomenės pedagoginę kultūrą.

II. ŠVIETIMO SISTEMOS STRUKTŪRA

Švietimo struktūra apima formalųjį ir neformalųjį valstybinį ir nevalstybinį švietimą.

Formalusis švietimas – valstybės reglamentuojamas ir kontroliuojamas švietimas, baigiamas egzaminais, kuriuos sėkmingai išlaikius išduodamas valstybės pripažįstamas diplomą arba pažymėjimas. Šią švietimo dalį apibrėžia jį reglamentuojančių dokumentų rinkinys, toliau vadinamas valstybiniu švietimo registru, kuriame pateikiama: bendrojo lavinimo standartai,

specialybių ir profesijų sąrašai, bendrieji reikalavimai programoms ir moduliams (atskiroms programų dalims), taip pat kvalifikaciniai reikalavimai.

Formalųjį švietimą sudaro: a) nuosekloji švietimo sistema, apimanti ikimokyklinio ugdymo įstaigas, vaikų ir jaunimo bendrojo lavinimo mokyklas (įskaitant specialiąsias), profesines, aukštesniąsias ir aukštąsias mokyklas; b) suaugusiųjų formalus švietimo sistema.

Neformalusis švietimas – tai asmeninės ar visuomeninės motyvacijos sąlygojama savišvieta, apimanti valstybės švietimo registro neapibrėžtą lavinimą.

Švietimo sistemos organizacinės struktūros (1 ir 2 pav.), įgyvendinančios ugdymo tikslus, yra glaudžiai susijusios tarpusavyje ugdymo perimamumo, mokslinio, informacinio, materialinio aptarnavimo, teisinio reguliavimo bei valdymo ryšiais.

Nuoseklaus švietimo sistema

Ji kuriama laikantis ugdymo perimamumo principo, laiduojant sistemos lankstumą ir variantiškumą.

Ikimokyklinis ugdymas vyksta šeimoje bei ikimokyklinėse vaikų ugdymo įstaigose. Atsižvelgiant į vaiko psichofizinės brandos dėsningumus, jo ugdymą ikimokyklinėse įstaigose rekomenduojama pradėti nuo 4-5 metų.

Mokyklinis ugdymas vyksta: pradinėse, dešimtmetėse, vidurinėse bendrojo lavinimo mokyklose, gimnazijose, jaunimo, profesinėse, aukštesniosiose ir aukštosiose mokyklose, specialaus ugdymo įstaigose. Moksleivių mokymasis bendrojo lavinimo arba kito tipo mokykloje yra privalomas iki 16 metų (imtinai).

Ateityje siekiama privalomo lavinimosi iki 18 metų amžiaus.

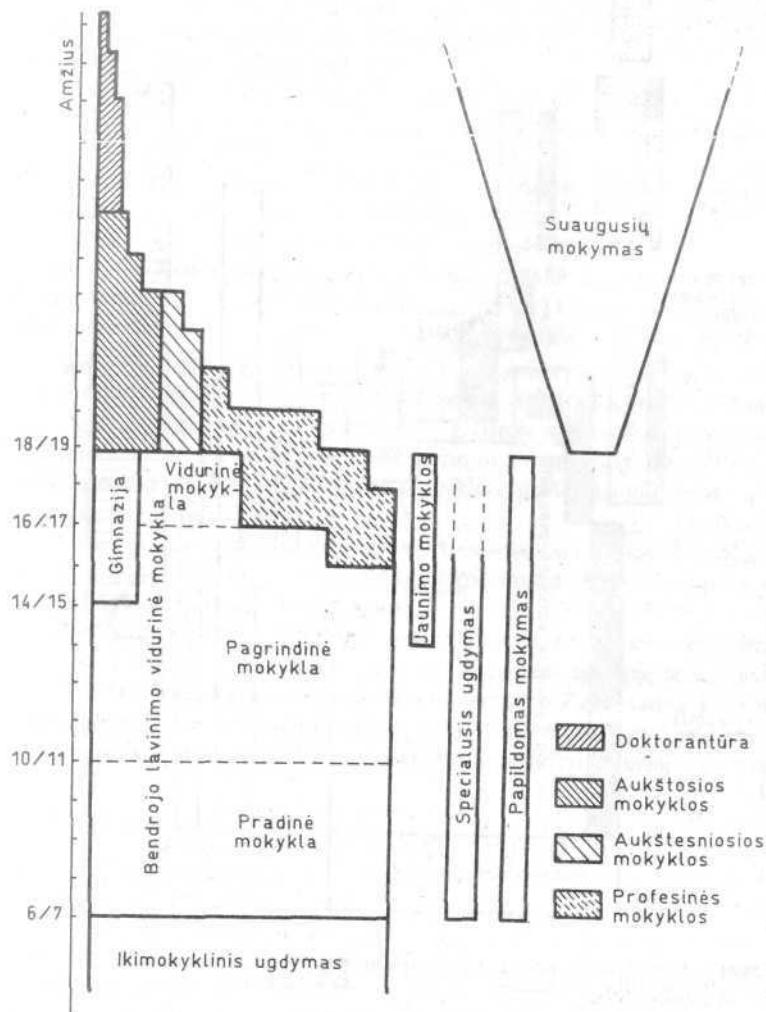
Bendrasis ugdymas vidurinėje mokykloje trunka 12 metų. Privalomas mokymasis (iki 16 metų) paprastai sutampa su dešimtmetės mokyklos baigimu.

Organizaciniu požiūriu bendrojo lavinimo mokykla gali būti pradinė, dešimtmetė ir vidurinė. Pastaroji gali neturėti pradinių klasių.

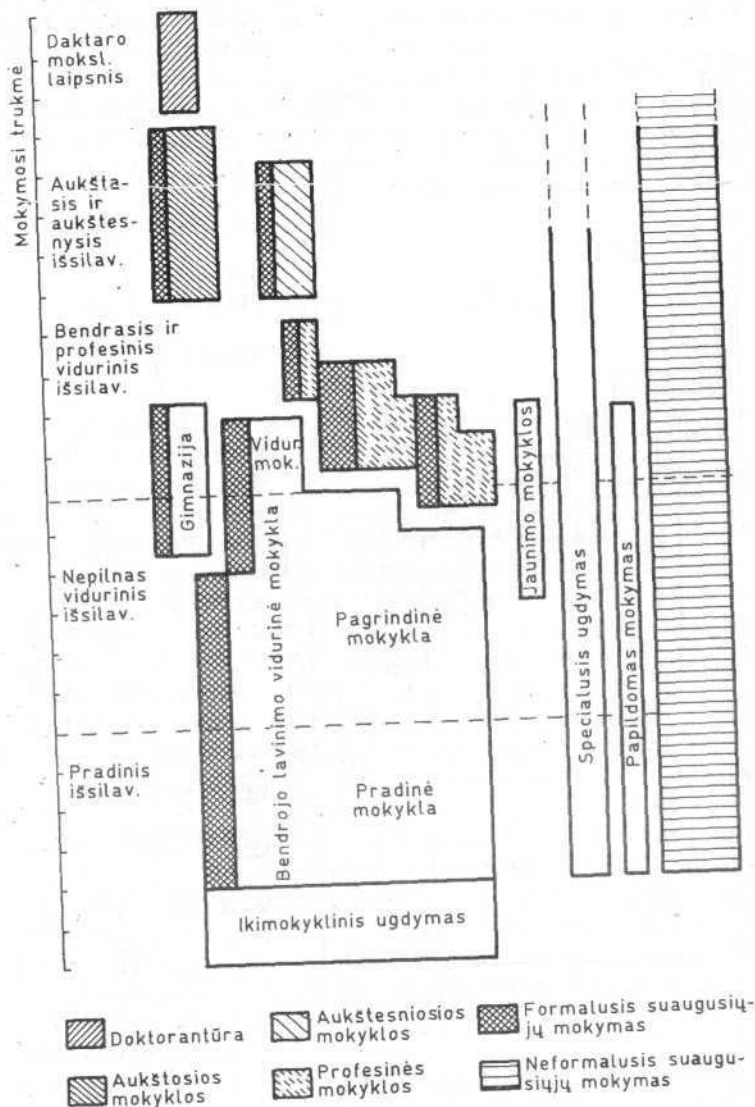
Į pradinę bendrojo lavinimo mokyklą (I klasę) priimami ne jaunesni kaip 6 metų vaikai, pasiekę reikiamą psichofizinės brandos lygį. Siekiant laiduoti darnų perimamumą tarp ikimokyklinio ugdymo ir pradinio mokymosi bendrojo lavinimo mokykloje, rekomenduojama darželiuose, mokyklose steigti parengiamąsias grupes (klases) 5-6 metų vaikams, nelankiusiems darželio.

Baigę pradinę mokyklą, moksleiviai tęsia mokymąsi (be baigiamųjų ar stojamųjų egzaminų) dešimtmetėje ar vidurinėje bendrojo lavinimo mo-

1 pav. Švietimo sistemos schema (besimokančiųjų amžiaus skalėje)



2 pav. Švietimo sistemos schema (pagal pasiektą išsilavinimo lygį)



kykloje. Baigę 8 klases, moksleiviai gali toliau mokytis aukštesnėse šių mokyklų klasėse, pereiti į gimnaziją (išlaikius stojamuosius egzaminus) arba profesinę mokyklą. Baigę 10 klasių (pereinamuoju laikotarpiu 9 klases), gali tęsti mokslą 11-12 klasėje arba eiti į profesinę mokyklą.

Gimnazija – pagilintą, profiliuotą bendrąjį išsilavinimą teikianti, aukštesnius reikalavimus kelianti mokykla. Ją paprastai sudaro 9-12 klasės, nes vengiama per ankstyvo diferencijavimo, apribojančio ir mažinančio asmens pasirinkimo bei savirealizacijos laisvę.

Vaikai, negalintys dėl rimtos fizinės negalios ar gilių vystymosi sutrikimų mokytis bendrojo lavinimo mokyklose, ugdomi specialiosiose mokyklose. Moksleiviai, turintys sunkumų mokslė dėl neišsiugdytos mokymosi motyvacijos ar dėl kitų priežasčių negalintys mokytis bendrojo lavinimo mokykloje, gali pereiti į jaunimo mokyklas. Iš jaunimo mokyklos jie gali grįžti į bendrojo ugdymo mokyklą arba įstoti į profesinę mokyklą.

Jaunimas profesijai rengiamas profesinėse, aukštesniosiose ir aukštosiose mokyklose. Profesinė mokykla, atsižvelgdama į regiono poreikius, turimą materialinę bazę, kadrus, tradicijas, optimalų mokymo proceso organizavimą, jungia grupę specialybių. Į profesines mokyklas priimama vadovaujantis atitinkamas norminiais aktais nustatytais reikalavimais. Moksleiviams sudaromos sąlygos pereiti į gretimas specialybes. Profesinio lavinimo sistema yra lanksti, derinama prie ekonominės konjunktūros ir pokyčių darbo rinkoje. Šios sistemos mokyklose profesinis mokymas derinamas su bendroju lavinimusi.

Plataus profilio specialistus ruošia aukštesniosios mokyklos (kolegijos). Šios mokyklos greitai atliepia kintančias darbo rinkos sąlygas. Į jas priimami moksleiviai su viduriniu išsilavinimu.

Aukščiausios kvalifikacijos specialistus profesinei, mokslinei ir kūrybinei veiklai ruošia aukštosios mokyklos. Į jas gali įstoti asmenys, įgiję bendrąjį vidurinį išsilavinimą. Aukštosios mokyklos yra autonomiškos studijų įstaigos. Atsižvelgdamos į Lietuvos poreikius, pasaulines tendencijas ir savo galimybes, jos savarankiškai nustato specialybių nomenklatūrą, mokymo turinį ir formas.

Papildomojo ugdymo sistema

Mokydamasis nuosekliojo švietimo sistemos įstaigose, mokinys (studentas) gali papildomai plėtoti savo gabumus, tenkinti pažintinius interesus ar saviraiškos poreikį. Tam tikslui yra skirtos valstybinės ir nevalstybinės muzikos, dailės, sporto, technikos mokyklos, būreliai, studijos, klubai, draugijos ir t.t.

Suaugusiųjų formalaus ir neformalaus švietimo sistemos.

Suaugusiųjų švietimas paprastai apima vyresnius negu 18 metų asmenis, nesimokančius nuoseklaus švietimo sistemoje. Formalusis suaugusiųjų švietimas aprėpia įvairių lygių bendrąjį bei profesinį lavinimąsi, įskaitant, aukštesnįjį ir aukštąjį mokslą. Tam skirtos ir specializuotos suaugusiųjų švietimo įstaigos (suaugusiųjų mokyklos, mokymosi centrai, atvirieji universitetai ir pan.), ir nuoseklaus švietimo sistemos mokymo įstaigų specialūs skyriai suaugusiems. Toks švietimas yra reglamentuojamas švietimo registro nustatyta tvarka. Būdingas suaugusiųjų formalaus lavinimosi bruožas – mokymasis pasirenkant pasiruošimo lygį atitinkančias atskirų dalykų mažiausias reglamentuojamas sudėtinės dalis – modulius. Mokymosi turinys ir tempas derinami prie besimokančiųjų patirties ir interesų. Įsisavintų modulių pagrindu galimi perėjimai iš suaugusiųjų formalaus švietimo į nuoseklaus švietimo sistemą.

Suaugusiųjų neformalųjį švietimą teikia neformalaus švietimo įstaigos (liaudies aukštosios mokyklos, vakariniai kursai, įvairių bendrijų, visuomeninių organizacijų bei privačios švietimo įstaigos, muziejai, bibliotekos ir pan.). Tokį švietimą gali teikti ir formalaus švietimo sistemos mokymo įstaigos.

III. BENDRASIS VAIKŲ IR JAUNIMO UGDYMAS

1. Bendroji dalis

Bendrojo ugdymo ikimokyklinės ir mokyklinės įstaigos sudaro sąlygas žmogui – nuo kūdikystės iki jaunystės – atskleisti savo individualybę, gauti šiuolaikinius reikalavimus atitinkančią bendrąjį išsilavinimą, susikurti tvirtus dorinius pagrindus, aiškias vertybines orientacijas, įgyti tautinį ir pilietinį sąmoningumą, pasirengti gyvenimui demokratinėje visuomenėje.

Bendrasis vaikų ir jaunimo ugdymas, apimantis ikimokyklinį ir mokyklinį ugdymą, yra pagrindinė nuoseklaus švietimo sistemos grandis, žmogaus išsimokslinimo ir būsimos veiklos pamatas.

Visa mokyklos veikla yra persmelkta humanizmo dvasia, orientuota į vaiką, jo poreikius, polinkius ir gebėjimus. Mokytojų ir mokinių santykiuose laikomasi abipusės pagarbos, partneriško bendradarbiavimo, kolegialumo nuostatų. Palaikoma ir skatinama mokinių individuali ir grupinė iniciatyva, garantuojama teisė dalyvauti sprendžiant klasės ir mokyklos reikalus, ugdomas atsakomybės jausmas už darnų bendrabūvį ir bendrą reikalą. Puoselėjama tautos kultūros dvasia, pagarba kitų kultūrų vertybėms.

Svarbiausi bendrojo ugdymo uždaviniai mokykloje yra: a) padėti visų kultūrų sričių – etinės, religinės, kalbinės, mokslinės, meninės, sveikatingumo, ekologinės, politinės, socialinės, ekonominės, techninės, darbinės – pagrindus, kurie įgalintų jaunimą tęsti įvairiomis kryptimis mokymąsi (studijas) bei savišvietą; b) ugdyti bendruosius komunikacinius gebėjimus bei įgūdžius: kalbos (gimtosios ir užsienio), skaitymo, rašymo, skaičiavimo, bendravimo ir bendradarbiavimo; c) pažadinti norą ir ryžą mokytis visą gyvenimą.

Ugdymo turinys, formos ir metodai nuolat atnaujinami, atsižvelgiant į laiko dvasią, pedagogikos bei psichologijos mokslo raidos tendencijas pasaulyje, socialinius bei kultūrinius visuomenės poreikius.

Bendrojo ugdymo įstagose, atsižvelgiant į vaikų sveikatą, fizines bei intelektualines išgales, polinkius, interesus, ugdymo turinys ir formos yra diferencijuojamos ir, pagal galimybes, individualizuojamos, išskiriant ugdymo turinio privalomąją bei pasirenkamąją dalis.

Bendrojo ugdymo turinio programos sudaromos, remiantis spiralės bei koncentriškumo principais: prie temų, problemų, nagrinėjamų ikimokyklinėse įstaigose, pradinėse klasėse šioms amžiaus tarpmsniam pritaikytais būdais, grįžtama aukštesnėse klasėse, tik jau kitais lygmenimis. Mokymo dalykai grupuojami į blokus: humanitarinių, socialinių, estetinių, gamtos, tikslųjų bei techninių disciplinų, kurių programos yra integruotos, susietos glaudžiais tarpdalykiniais ryšiais. Vaikų nenoro mokytis problema spręstina: pertvarkant ugdymo procesą ir plačiai taikant diferencijavimo principą.

2. Ikimokyklinis ugdymas

Ikimokyklinio ugdymo uždaviniai yra: tenkinti pagrindinius vaiko poreikius – saugumo, aktyvumo, saviraiškos; skatinti jo savarankiškumą, iniciatyvą, kūrybiškumą, ugdyti jo sugebėjimus, puoselėti individualybę, saugoti ir stiprinti fizinę ir psichinę vaiko sveikatą.

Ikimokyklinis ugdymas vyksta šeimoje, lopšeliuose (iki 3 metų) ir darželiuose (iki 6-7 metų).

Darni šeima yra lemiamas žmogaus individualybės formavimosi veiksnys. Šeimoje dedami doroviniai ir kultūriniai augančiojo individo pagrindai, todėl ikimokykliniame amžiuje prioritetas teikiamas ugdymui šeimoje. Lopšeliuose ugdytini tik tie vaikai, kuriems reikalinga sociokultūrinė korekcija.

Darželių lankymas nėra privalomas, tačiau nuo ketverių ar penkerių metų – pageidautinas. Darželių uždavinys – glaudžiai bendradarbiaujant su šeima, ugdymą grindžiant jos atmosfera, tautinės kultūros vertybėmis, sudaryti prielaidas vaiko individualybei plėtotis, bręsti, socializuotis.

Ikimokyklinėse įstaigose atliekamas platus prevencinis darbas: siekiama kuo anksčiau atskleisti vystymosi sutrikimus, pasitelkus tėvus, globėjus bei specialistus, laiku suteikti reikalingą korekcinę pagalbą.

Ikimokyklinėse įstaigose vadovaujamosi Kultūros ir švietimo ministerijos aprobuotomis programomis, paliekant didelę laisvę jų varijavimui, darbo formų bei metodų įvairovei.

Ruošiant vaikus mokyklai, orientuojamasi į programose numatytus socialines, intelektines ir fizinės brandos rodiklius. Nepakankamai subrendusių šešerių metų vaikų siūloma į mokyklą neleisti, paliekant juos dar metus ikimokyklinėje įstaigoje.

Vaikams, nelankiusiems darželio, ir besiruošiantiems į pirmąją mokyklos klasę, organizuojamas priešmokyklinis rengimas, patikrinama jų mokyklinė branda.

3. Mokyklinis ugdymas

Bendrojo mokyklinio ugdymo struktūros yra šios: pradinė mokykla (1 – 4 klasės); darželio nelankiusiems gali būti organizuojamas priešklasis; vidurinė mokykla (5 – 12 klasės), kurios žemesnioji pakopa (5 – 10 klasės) paprastai jungiama su pradine mokykla ir vadinama dešimtmete mokykla.

Visose valstybinėse mokyklose mokomasi remiantis Kultūros ir švietimo ministerijos aprobuotose programose nustatytais reikalavimais. Mokyklos juos konkretizuoja, pasirinkdamos vadovėlius, kurdamos individualius programų variantus. Mokytojas individualizuoja programas, laisvai renkasi mokymo metodus ir priemones.

Pradinė mokykla – tai pirmoji vaiko bendrojo lavinimo mokykloje pakopa, pirmasis turinio koncentras. Pradinėse klasėse siekiama: perteikti vaikui savosios bei pasaulio kultūros (dorovinės, intelektinės, socialinės) pradmenis; mokyti svarbiausių žmogaus pažinimo formų ir būdų; suteikti elementarių žinių apie žmogų, gamtą, gimtąjį kraštą, tautą,

visuomenę; suformuoti gimtosios kalbos, rašymo, skaitymo, skaičiavimo pirmuosius įgūdžius, gebėjimą reikšti savo mintis nesudėtinga sakytine ir rašytine kalba; sukaupti bendravimo ir bendradarbiavimo, o taip pat meninės išraiškos patirtį.

Pradinėje mokykloje mokoma per patyrimą, veiklą, tiesioginį išgyvenimą, vengiama verbalizmo.

Pradinei mokyklai siūlomas integruotas mokymas. 3 – 4 klasėje iš dalies pereinama prie dalykinės sistemos, nors glaudi visų dalykų koreliacija išlieka. Mokymas diferencijuojamas, parenkant vaikui ar vaikų grupei uždavinius, reikalavimus, darbo formas bei metodus, kurie leistų kiekvienam mokytis pagal savo potencines galimybes.

Vidurinėje mokykloje (V – XII kl.), atsižvelgiant į moksleivių mokymosi poreikių bei socialinių interesų raidą, skiriami adaptavimosi, žvalgoma-sis, orientavimosi ir apsisprendimo tarpsniai.

A. A d a p t a v i m o s i tarpsnyje (V – VI kl.) – keičiasi mokymo organizavimo pobūdis (ne vienas, o keletas mokytojų), pereinama prie dalykinės sistemos, paliekant kai kuriuos kursus tarpusavyje integruotus.

B. Ž v a l g o m a j a m e tarpsnyje (VII – VIII kl.) plečiamas savęs, socialinio ir darbo pasaulio pažinimas, siūlant fakultatyvus, gilėja vidinė dalyko integracija, tęsiama tardalykinė integracija.

C. O r i e n t a v i m o s i tarpsnyje (IX – X kl.) baigiamas antrasis vidurinės mokyklos koncentras, apibendrinami išeiti kursai, tarpdalykiniuose ryšiuose stiprinamas conceptualumo lygmuo; sudaromos galimybės ieškoti savo kelio bei atskleisti savo gabumus, mokantis pasirenkamųjų dalykų ir renkantis fakultatyvus. Pasirenkamųjų dalykų sąrašą nustato Ministerija, tačiau gali siūlyti ir mokykla, bet jie įvedami tik Ministerijai aprobavus. Prasideda negilus profiliavimas ir kartu gilėja diferencijavimas: mokinys gali kai kurių pagrindinių dalykų mokyti vienu iš dviejų lygių – pagrindiniu (B) arba sustiprintu (A). Kurio lygio kursą lankyti, mokinys sprendžia pats, pasitaręs su tėvais ir mokykla; mokymosi metu galima pereiti iš vieno lygio į kitą. Lygis nurodomas ir mokyklos baigimo pažymėjime.

Baigdamas 10-tą klasę, mokinys laiko baigiamuosius egzaminus, gauna dešimtmetės mokyklos baigimo pažymą, suteikiančią teisę tęsti mokslą aukštesniojoje vidurinės mokyklos pakopoje, profesinėje mokykloje, arba gali pradėti darbinę veiklą.

D. A p s i s p r e n d i m o tarpsnyje (XI – XII kl.), apimančiame paskutinį vidurinės mokyklos koncentrą, vyksta gilesnis profiliavimas. Mokiniai gali rinktis humanitarinį, gamtamokslinį, techninį, ekonominį-komercinį profilius. Kiekvienas profilis gali būti skaidomas detalčiau. Diferencijacija čia yra didelė: apie du trečdalius disciplinų sudaro bendrojo išsilavinimo branduolį, o kitos yra profilinės. Atsižvelgiant į aukštą mokinių motyvaci-

ją, keliami didesni reikalavimai savarankiškam darbui, sudaromos sąlygos mokytis pagal individualų planą; gilinama dalykų viduje sistemiškumo samprata; tarpdalykiniuose ryšiuose keliamas konceptualumo lygmuo, orientuojamasi į probleminį mąstymą.

Vidurinė mokykla baigiama valstybiniais abitūros egzaminais. Egzaminų metu, mokiny pasirenka A arba B lygį. Išlaikęs egzaminus abiturientas gauna brandos atestatą, suteikiantį teisę stoti į aukštąsias, aukštesniąsias ar profesines mokyklas. Egzaminų neišlaikę, gauna mokyklos baigimo pažymą. Mokyklos sudaro sąlygas atestatą įgyti eksternu.

Gimnazijose besimokantiems moksleiviams keliami didesni profiliuoto humanitarinio, gamtamokslinio arba techninio komercinio bendrojo išsilavinimo reikalavimai, suteikiamos platesnės visų dalykų mokslinimosi galimybės. Vidurinės mokyklos mokinys, išlaikęs atitinkamus egzaminus, gali stoti į bet kurią gimnazijos klasę.

Gimnazija baigiama laikant valstybinius abitūros egzaminus pagal bendrus reikalavimus. Gimnazijos baigimo atestatas neteikia jokių papildomų privilegijų stojant į aukštąsias mokyklas.

Kaimo mokyklų reforma, perėjimas prie naujosios struktūros, jos juridiniai, ekonominiai, organizaciniai aspektai bus aptariami ir konkretizuojami švietimo reformos programoje.

Perėjimas prie naujos mokyklos struktūros (4+4+2+2), jo etapai nuryžymimi švietimo reformos programoje.

3.2.

Kitos bendrąjį vidurinį išsilavinimą teikiančios mokyklos

Bendrąjį vidurinį išsilavinimą, be vidurinių mokyklų ir gimnazijų, Lietuvoje dar teikia: kai kurios profesinės, sanatorinio, internatinio tipo, jaunimo mokyklos, specialaus režimo ugdymo įstaigų, kalėjimų mokyklos ir suaugusiųjų bendrojo lavinimo mokyklos.

3.3.

Specialiosios mokyklos

Vaikai su fiziniais ar psichiniais vystymosi trūkumais gali būti mokomi kartu su sveikaisiais vaikais, gaudami jiems reikalingą papildomą pagalbą. Sveikieji ugdytų savyje dėmesį silpniesiems, jautrumą ir pasiryžimą padėti,

o silpnesnieji lengviau integruotųsi į visuomenę. Jeigu bendras mokymasis dėl fizinės negalios ar intelekto sutrikimo nėra įmanomas, steigiamos specialiosios mokyklos. Į specialiąją mokyklą vaikas siunčiamas tik tais atvejais, kai mokyklos psichologo, vaikų mokytojo pedagogo, specialaus pedagogo korekcinė pagalba neduoda laukiamų rezultatų. Šiose mokyklose sudaromos tinkamos sąlygos vaikų psichinio ir fizinio vystymosi korekcijai, kompensacijai, asmenybės vystymuisi, jų pasirengimui būsimai veiklai, profesinei adaptacijai ir integracijai į visuomenę.

3.4.

Tautinių mažumų vaikų ir jaunimo ugdymas

Lietuvoje veikia tautinių mažumų ikimokyklinio ugdymo institucijos ir visų pakopų bendrojo lavinimo mokyklos, kurios ugdymo procesą organizuoja pagal bendruosius šios koncepcijos principus. Jose sudaroma galimybė vaikams ir jaunimui įsigyti savąja tautine kultūra paremtą bendrąjį išsilavinimą, dalį dalykų dėstant jų gimtąja kalba.

Kartu ši mokykla padeda vaikams ir jaunimui integruotis į Lietuvos kultūrą, Lietuvos valstybės ir visuomenės gyvenimą. Šiose mokyklose vartojami Lietuvoje parengti vadovėliai bei Kultūros ir švietimo ministerijos aprobuoti užsienio vadovėliai. Viena iš dėstomų šiose mokyklose kalbų yra valstybinė lietuvių kalba, kurios mokinys baigdamas mokyklą turi būti išmokęs tiek, kad galėtų tęsti mokslą (taip pat studijuoti aukštojoje mokykloje) dėstomąja valstybine lietuvių kalba.

Tautinių bendruomenių iniciatyva gali būti steigiamos šeštadieninės (sekmadieninės) mokyklos.

4.

Ugdymo organizavimas

Mokykloje taikomos įvairios mokymo formos: pamoka, seminaras, konsultacija, paskaita, disputas, ekskursija ir t.t. Mokymo procesas organizuojamas ne tik klasėse ir pedagoginiu požiūriu tikslinguose kabinetuose, bet ir bibliotekose, muziejuose, parodose, gamtoje ir kt. Atsiliekantiems, taip pat itin gabiems vaikams sudaromos galimybės mokytis pagal individualias programas.

Veiklos organizavimo būdus pasirenka mokytojas. Derinamas individualus ir grupinis, savarankiškas ir mokytojo vadovaujamas, klasės ir namų darbas.

Pažymys suprantamas kaip būdas žinių lygiui įvertinti, paskatinti mokinių daryti pažangą pagal savo galimybes, informuoti jį ir tėvus apie mokymosi poslinkius, remiantis dabartinių mokinio rezultatų lyginimu su ankstesniais.

Mokinių elgesys pažymiu nevertintinas. Esant elgesio sutrikimams, klasės vadovas ieško būdų mokinio elgesiui koreguoti, pasitelkdamas dėstančius mokytojus, klasės draugus, tėvus, psichologinę tarnybą, tikintiesiems – kunigą. Baismės ir paskatinimai, kaip elgesį koreguojanti priemonė, naudojami individualiai, saikingai, nepažeidžiant mokinio ir kitų orumo.

Kėlimo į aukštesnes klases, egzaminų laikymo tvarką, mokslo metų, pamokų trukmę, atostogų laiką ir pan. nustato Kultūros ir švietimo ministerija.

Atskirų dalykų programas permelkia universaliosios ugdymo programos, orientuojančios į visuotines, bendražmogiškąsias, kultūros vertybes. Gimtosios kalbos, dorinio, pilietinio, etnokultūrinio, ekologinio, sveikatos, darbinio, technologinio, estetinio ugdymo programos siekia suteikti atskirų dalykų studijoms vertybines prietacijas, supažindinti moksleivius su atitinkamais veiklos būdais.

Nevalstybinių mokyklų, siekiančių suteikti bendrąjį išsilavinimą, ugdymo turinio programų branduolys sutampa su valstybinių. Šios mokyklos privalo gauti LR Kultūros ir švietimo ministerijos licenciją.

IV. PROFESINIS JAUNIMO UGDYMAS

Profesinis jaunimo ugdymas yra integrali nuoseklaus švietimo sistemos grandis, garantuojanti galimybę įgyti pirminį profesinį išsilavinimą darbui įvairiose ūkinės ir kultūrinės veiklos srityse. Tai besiformuojanti grandis. Konceptijoje aptariami tik bendrieji jos bruožai, o detalės išryškės vykdant profesinio jaunimo ugdymo reformą.

Pagrindiniai profesinio ugdymo uždaviniai yra:

– sudaryti jaunimui galimybes įgyti profesinį bei bendrakultūrinį išsilavinimą, atitinkantį šiuolaikinį mokslo, technikos ir kultūros lygį bei pasirinktą profesinės veiklos sritį keliamus reikalavimus;

– puoselėti žmogaus fizines, psichines ir dvasines galias sudarant sąlygas konstruktyviam jo įsijungimui į vaisingą profesinę veiklą, socialinį bei kultūrinį krašto gyvenimą;

– ugdyti nusiteikimą nuolat tobulinti profesinę kvalifikaciją, kelti savo kultūros lygį, siekti prasmingos ir įvairiapusiškos asmenybės savirealizacijos.

Daugelis šiuolaikinių profesinės veiklos sričių reikalauja gilių bendrojo lavinimo žinių, socialinio ir kultūrinio subrendimo, nuolatinio profesinės kompetencijos atnaujinimo ir tobulinimo, sąlygojamų šiandieninės technikos ir technologinių procesų kaitos. Atsižvelgiant į tai: a) vengiama pernelyg ankstyvo moksleivių profesinio rengimo (paprastai jo pradžia nukeliant po privalomojo mokymosi laikotarpio), b) siekiama suteikti moksleiviams gana gilius teorinius bendrojo ir profesinio išsilavinimo pagrindus, nes tai įgalina lengviau persikvalifikuoti, lanksčiau prisitaikyti prie tolydžio kintančių gamybos ir darbo rinkos sąlygų.

Profesinio rengimo sistema yra glaudžiai susijusi su kultūrine, ekonomine sferomis, o jos veiklos rezultatai daro tiesioginį poveikį socialinėms gyvenimo sąlygoms. Visa tai reikalauja bendro požiūrio, derinančio socialinių partnerių – valstybės, darbdavių, dirbančiųjų – interesus. Socialiniai partneriai dalyvauja, nustatant strateginius jaunimo profesinio ugdymo tikslus, turinį, metodus ir formas, koordinuojant ir vertinant profesinio ugdymo įstaigų veiklą, priimančią sprendimus dėl jų steigimo, reorganizavimo bei likvidavimo. Siekiant laiduoti glaudžią socialinių partnerių veiklos koordinaciją, informuoti visuomenę, tikslinga kurti efektyvią informacijos sistemą apie darbo rinkos perspektyvas, profesinio rengimo, tobulinimosi ir persikvalifikavimo poreikius, profesinio ugdymo sistemos teikiamas paslaugas.

Jaunimo profesinio ugdymo sistema apima profesines ir aukštesniąsias mokyklas (kolegijas). Profesinės mokyklos rengia kvalifikuotus darbininkus bei įvairių aptarnavimo, verslo sričių darbuotojus. Aukštesniosiose mokyklose rengiami specialistai, tarnautojai su aukštesniuoju išsilavinimu įvairioms gamybos, aptarnavimo ir kultūros sritims, taip pat būsimieji individualūs verslininkai.

Profesinės mokyklos

Profesinių mokyklų sistema vienija įvairaus profilio ir akademinio lygio valstybines bei nevalstybines profesines mokyklas. Valstybinės mokyklos yra pavaldžios Lietuvos Respublikos Kultūros ir švietimo ministerijai arba kitoms ministerijoms (departamentams). Šalia profesinių mokyklų, turin-

čių formalaus švietimo įstaigų statusą, gali veikti įvairios neformalaus profesinio ugdymo funkcijas atliekančios įstaigos, kurių steigėjai gali būti juridiniai ir fiziniai asmenys.

Į profesines mokyklas paprastai priimami ne jaunesni kaip 16 metų moksleiviai. Išimties tvarka į kai kurias iš jų priimama ir nuo 15 metų. Prie profesinių mokyklų gali būti steigiamos jaunimo mokyklos, priimančios jaunesnius nei 16 metų moksleivius.

Profesinėse mokyklose įgyvendinamos įvairios profesijos įsigijimo programos, besiskiriančios trukme, skirtos įvairaus amžiaus ir išsilavinimo jaunimui.

1. Pagrindinė profesijos įsigijimo programa skiriama jaunuoliams, ne jaunesniems kaip 16 metų, baigusiems 10 bendrojo lavinimo mokyklos klasių. Mokslas trunka 2-3 metus. Jie čia įgyja atitinkamą profesinę kvalifikaciją ir bendrąjį išsilavinimą, reikalingą įstoti į atitinkamo profilio aukštąsias mokyklas.

2. To paties amžiaus ir išsilavinimo jaunuoliams, nepageidaujantiems įsigyti bendrojo išsilavinimo, skiriama tik profesinės kvalifikacijos programa.

3. Bendrojo lavinimo vidurinę mokyklą arba gimnaziją baigusiems jaunuoliams, norintiems įsigyti profesiją, skirta iki 2 m. trukmės profesijos įsigijimo programa.

4. Nebaigusiems bendrojo lavinimo vidurinės mokyklos 10 klasių ir ne jaunesniems kaip 15 metų jaunuoliams skirta 2 arba 3 metų profesijos įsigijimo programa. Profesinėje mokykloje sudaroma galimybė visiems norintiems įgyti bendrojo lavinimo mokyklos žinių. Visiems kitiems moksleiviams profesinės mokyklos skiria pagrindinių bendrojo lavinimo disciplinų supaprastintas programas, supažindinančias moksleivius su užbaigto bendrojo lavinimo mokyklos koncentro turiniu.

Organizaciniu požiūriu profesinės mokyklos gali įgyvendinti kelias ar visas išvardintas programas arba apsiriboti tik viena kuria nors programa.

Siekiant, kad profesinių mokyklų tinklas virtų gerai tarpusavyje suderintų mokymo įstaigų sistema, užtikrinamas mokymo perimamumas tarp atitinkamų tipų mokyklų, taip pat profesinių mokyklų ryšiai su bendrojo lavinimo vidurinėmis, aukštesniosiosmis bei aukštosiomis mokyklomis.

Koordinuojant profesinių mokyklų veiklą, dalyvauja trys socialiniai partneriai – valstybė, darbdaviai, dirbantieji. Valstybę atstovauja Kultūros ir švietimo ministerija bei vietiniai švietimų skyriai, taip pat kitos ministerijos (departamentai), turinčios savo žinioje profesinių mokyklų; darbdaviai – Pramonės ir prekybos, Žemės ūkio ir kiti Rūmai; dirbančiuosius – profesinės sąjungos. Sudaromos trišalės valdymo struktūros – Lietuvos profesinio rengimo taryba bei vietiniai Profesinio rengimo komitetai. Socialiniai partneriai daro įtaką profesiniam mokymui, finansuojant jį iš valsty-

bės bei vietinio biudžeto ir iš įvairių fondų, taip pat dalyvauja nustatant reikalavimus profesijoms bei įvertinant kvalifikacijas. Be to, socialiniai partneriai, atsižvelgdami į darbo rinkos poreikius, reguliuoja priėmimą į mokyklas. Toks bendradarbiavimas yra profesinės mokyklos koncepcijos pamatas.

Konkrečios profesinės mokyklos profilis, tipas, struktūra, mokymo trukmė joje nustatoma atsižvelgiant į darbo rinkos poreikius, profesijų sudėtingumą, mokykloje teikiamą bendrojo ir profesinio išsilavinimo lygį, pedagogų kadrus, techninę bazę ir kt.

Profesinės mokyklos dirba pagal programas, kurios yra aprobuojamos, dalyvaujant visų suinteresuotų socialinių partnerių atstovams. Jos yra tvirtinamos Kultūros ir švietimo ministerijos arba nustatyta tvarka derinamos su ja.

Ugdymo procesas profesinėje mokykloje apima teorinį mokymą bei profesinio darbo įgūdžių įsisavinimą. Teorinė mokymo dalis turi sudaryti galimybę moksleiviams įgyti arba gilinti a) bendrakultūrinį išsilavinimą, b) matematikos ir gamtos mokslų pagrindus, c) žinias apie darbo pasaulį (socialiniai, ekonominiai, teisiniai, psichologiniai, medicininiai aspektai), d) bendruosius profesijos bei veiklos srities teorinius pagrindus (įskaitant informatiką), e) konkrečios profesinės veiklos (specialybės) specifiką pertekiančias žinias.

Galimi keli skirtingi mokymo proceso organizavimo būdai: 1) moksleivis sudaro sutartį su įmone ir praktinį mokymąsi atlieka įmonėje; 2) po pirmųjų mokslo metų profesinėje mokykloje, mokyklai tarpininkaujant, sudaro sutartį su licenciją gavusia įmone ir joje tęsia praktinį mokymąsi; 3) praktinis mokymas vyksta praktinio mokymo centruose, kuriuose sudaromos sąlygos, panašios į darbo sąlygas įmonėse.

Visais tais atvejais teorija išmokstama mokykloje. Taigi mokykla yra atsakinga už teorinį parengimą, o įmonė (centras) – už praktinį mokymą. 4) Teorinis ir praktinis mokymas vyksta mokykloje. Šiuo atveju praktinis kvalifikacinis egzaminas laikomas tik įgijus praktinio darbo patirtį. 5) Gamykla (įmonė) gali turėti savo mokyklą, kur moksleiviams sudaroma galimybė įgyti tiek reikalingas teorines žinias, tiek praktinius darbo įgūdžius.

Profesinėse mokyklose plačiai naudojamas modulinis mokymas, įgalinantis lanksčiai organizuoti mokymo procesą, greičiau prisitaikyti prie kintančių darbo rinkos poreikių, technikos ir technologijos pažangos.

Norint gauti kvalifikacijos pažymėjimą, reikia išlaikyti teorinį ir praktinį egzaminus. Kvalifikacines komisijas sudaro socialiniai partneriai.

Teorinis egzaminas laikomas mokykloje. Praktinis egzaminas laikomas įmonėse arba praktinio mokymo centruose.

Kvalifikaciją patvirtinantį dokumentą išduoda Pramonės ir prekybos, Žemės ūkio ir kiti Rūmai. Profesinėje mokykloje išlaikyti kai kurių bendrojo lavinimo dalykų egzaminai gali būti užskaitomi kaip baigiamieji vidu-

rinės bendrojo lavinimo mokyklos egzaminai, jeigu Kultūros ir švietimo ministerija pripažįsta, kad minėtų dalykų mokymo programos profesinėje mokykloje atitinka viduriniam išsilavinimui keliamus reikalavimus.

Aukštesniosios mokyklos

Aukštesniųjų mokyklų (kolegijų) tikslas yra suteikti jaunimui aukštesnį išsilavinimą, sudaryti galimybes tapti gerais specialistais, tarnautojais, pilietiškai brandžiais žmonėmis. Šie specialistai gali savarankiškai dirbti ūkio ir kultūros srityse, asistuoti specialistams, turintiems aukštąjį išsilavinimą. Studijos aukštesniojoje mokykloje tęsiasi iki 4 metų ir baigiamos valstybiniais egzaminais arba diplominio projekto gynimu.

Aukštesniosios mokyklos gal būti valstybinės bei nevalstybinės.

Aukštesniųjų mokyklų struktūrą, specialybių nomenklatūrą, ugdymo turinį ir trukmę reglamentuoja švietimo registras. Registrą sudarant, dalyvauja socialiniai partneriai. Jie atsižvelgia į Lietuvos ūkio ir kultūros struktūrą bei jų raidos perspektyvines tendencijas, darbo rinkos poreikius ir prognozuojamus pokyčius, taip pat reikalavimus, keliamus atitinkamų profesijų specialistus rengiančioms mokykloms.

Pagal moksleiviams teikiamo išsilavinimo lygį aukštesniosios mokyklos užima tarpinę vietą tarp vidurinių ir aukštąjį išsilavinimą teikiančių mokyklų. Todėl aukštesniųjų mokyklų veikla itin glaudžiai siejama su aukštųjų, profesinių ir vidurinių bendrojo lavinimo mokyklų veikla. Aukštesnioji mokykla gali būti asocijuota su atitinkama aukštąja mokykla arba turėti savo žinioje asocijuotą profesinę mokyklą. Užtikrinamas ugdymo turinio perimamumas tarp aukštesniųjų, profesinių, vidurinių bendrojo lavinimo ir aukštųjų mokyklų, tuo būdu sudarant moksleiviams bei studentams galimybę pereiti iš aukštesniosios mokyklos į aukštąją ir atvirkščiai. Į aukštesnias mokyklas priimami asmenys, turintys vidurinį išsilavinimą.

Siekiant laiduoti glaudžią aukštesniųjų mokyklų sąveiką su gamybos, komercijos, aptarnavimo, aukštojo mokslo sferomis, gali būti kuriamos koordinuojančios institucijos. Jos vienija aukštesniųjų bei aukštųjų mokyklų, Kultūros ir švietimo ministerijos, Pramonės ir prekybos, Žemės ūkio, Amatų rūmų, Profesinių sąjungų atstovus.

Priklausomai nuo konkrečios profesijos specialistų rengimui keliamų reikalavimų mokslas aukštesniosiose mokyklose gali trukti nuo dviejų iki ketverių metų. Aukštesniosios mokyklos ugdymo turinį sudaro bendrosios kultūros, fundamentalieji, veiklos srities ir specialieji dalykai. Bendrosios kultūros ir fundamentaliųjų dalykų turinys yra santykinai pastovus. Specia-

liųjų dalykų turiniui būdingas dinamiškumas, kurį sąlygoja mokslinė, techninė, technologinė pažanga, kintantys ūkio poreikiai. Aukštesniosios mokyklos, atsižvelgdamos į bendruosius asmenybės ugdymo tikslus bei specifinius profesinio rengimo uždavinius, rengia konkrečius ugdymo turinio projektus, derindamos juos su suinteresuotais socialiniais partneriais bei teikia tvirtinti (derinti) Kultūros ir švietimo ministerijai.

Aukštesniosios mokyklos ugdymo procesas organizuojamas derinant būsimųjų specialistų teorinį ir praktinį mokymą. Plačiai taikomas modulinis mokymas, įvairios moksleivių savarankiško darbo formos. Ugdymo procesas vyksta studijų principu. Asmenys, besimokantys aukštesniosiose mokyklose (kolegijose), turi studento statusą. Aukštesniosios mokyklos įstatymų nustatyta tvarka gali ruošti studentus bakalauro akademiniam laipsniui, kurį suteikia aukštosios mokyklos.

Moksleivių bendrojo ir profesinio pasirengimo lygį įvertina valstybinės baigiamųjų egzaminų komisijos, kurios sudaromos bendru visų suinteresuotų socialinių partnerių susitarimu.

V. AUKŠTASIS MOKSLAS

1. Bendroji dalis

Aukštasis mokslas įgyjamas įvairaus profilio bei akademinio statuso aukštosiose mokyklose, kurios sudaro aukščiausiąją Lietuvos nuoseklaus švietimo sistemos grandį.

Pagrindinis aukštųjų mokyklų uždavinys – suteikti besimokantiems aukštąjį išsilavinimą, leidžiantį perimti gilius bendrosios ir profesinės kultūros pagrindus, kūrybiškai ir profesionaliai dirbti įvairiose ūkinės ir kultūrinės veiklos srityse, plėtoti demokratinės kultūros ir gyvenimo būdo tradicijas. Svarbus aukštųjų mokyklų uždavinys taip pat yra sudaryti sąlygas asmenims, jau turintiems aukštąjį išsilavinimą, papildyti žinias, tobulintis, pakeisti turimą kvalifikaciją ar įgyti naują, tenkinti dvasinius poreikius tiesiogiai nesusijusius su profesine veikla.

Aukštojo mokslo sistemoje įgyvendinamas studijų ir mokslo ar kitos kūrybinės veiklos vienovės principas, pedagoginis darbas tikslingai derinamas

su moksline tiriamąja veikla. Siekiama, kad aukštosios mokyklos taptų savarankiškais laisvos mokslinės minties centrais, reikšmingais mokslo ir kultūros židiniais, žymiu mastu lemiančiais Lietuvos mokslo, technikos, kultūros raidą, įgyvendinančiais demokratiškumo, humaniškumo, tolydinio atsinaujinimo principus. Studijos aukštojoje mokykloje sudaro sąlygas studentams įsisavinti humanistines tautos ir pasaulinės kultūros vertybes, suvokti šiuolaikinio mokslo perspektyvas, kūrybingai ir savarankiškai spręsti aktualius profesinio, kultūrinio bei socialinio gyvenimo uždavinius, išsiugdyti poreikį nuolatos lavintis bei tobulinti įgūdžius.

Aukštosiose mokyklose kuriama demokratinio bendravimo aplinka, laiduojanti nuolatinį dėstytojų, mokslininkų bei studentų kolegiską dialogą, kurio dėka gilėja aukštosios mokyklos kolektyvo pedagoginė, mokslinė, kultūrinė bei socialinė branda, susidaro sąlygos demokratinėi asmenybei formuotis. Aukštosios mokyklos, kaip didžiausią autonomiją turinčios švietimo įstaigos, veikia atvirumo principu – numatant galimybę kurti ir plėtoti naujas mokslo idėjas, reaguoti į visuomenės poreikius, nuolat atsinaujinti, laisvai keistis studentais ir profesoriais su kitomis aukštosiomis mokyklomis. Jos aktyviai dalyvauja tarptautinėse bendradarbiavimo programose (TEMPUS, ERASMUS, LINGUA ir kt.).

Aukštojo mokslo reforma keičia teorines prielaidas ir praktines sąlygas, kurios lemia aukštųjų mokyklų vidaus gyvenimo formas ir turinį bei jų santykį su valstybinėmis ir kitomis įstaigomis. Reforma remiasi konkurencija tarp aukštųjų mokyklų, laisvos iniciatyvos skatinimu jų viduje, saikingu valstybiniu reguliavimu. Šios prielaidos sąlygoja aukštojo mokslo struktūros, studijų bei aukštojo mokslo įsigijimo variantų įvairovę.

2. Struktūra

Lietuvoje veikia įvairaus akademinio statuso valstybinės ir nevalstybinės aukštosios mokyklos. Aukštosios mokyklos akademinį statusą daugiausia lemia jos teikiamo bendrojo lavinimo ir specializuoto profesinio mokymo vieta ir lygis, fundamentinio ir taikomojo mokslų mastas, santykis bei visuomeninis pripažinimas, taip pat išvardintų veiksmų sąlygojama mokyklos teisė teikti akademinis bei mokslo laisvius ir (arba) aukštą profesinę kvalifikaciją. Valstybinių ir nevalstybinių aukštųjų mokyklų akademinį statusą nustato, peržiūri ar koreguoja valstybė.

Siekiama maksimaliai panaudoti aukštųjų mokyklų privalumus ir galimybes, plėtoti mokslinius tyrinėjimus. Ilgalaiškės ir trumpalaikės mokslo ir technologijos programos grindžiamos aukštųjų mokyklų moksliniu poten-

cialu, kurį valstybė remia ir stiprina. Universitetuose plėtojami fundamentalieji moksliniai tyrimai, lemiantys kultūros ir mokslo pažangą, o neuniversitetinėse aukštosiose mokyklose vyrauja taikomieji tyrimai, svarbūs mokslo, technikos ir ūkio modernizavimui. Šiais tikslais mokslo institucijose gali būti kuriamos savarankiškos mokslinės struktūros (laboratorijos, institutai, tyrimų centrai ir kt.). Plėtodamos fundamentinius ir taikomuosius tyrimus, aukštosios mokyklos bendradarbiauja su valstybiniais mokslo institutais.

Nevalstybines aukštąsias mokyklas gali steigti privatus asmenys, visuomeninės ir kitos nevalstybinės organizacijos. Pereinamajame etape nevalstybinėse aukštosiose mokyklose parengtų kai kurių sričių specialistų (mokytojų, teisės, medicinos, farmacijos ir veterinarijos) profesinės kvalifikacijos suteikimo klausimus sprendžia valstybė. Atskirą valstybinių aukštojo mokslo institucijų grupę sudaro aukštosios karo ir policijos mokyklos (akademijos), kurių veiklą reglamentuoja ne tiktai švietimo ir mokslo sferas reguliuojantys įstatymai, bet ir specialūs įstatymai (statutai). Specialistai diplomatinėms tarnyboms rengiami valstybinėse aukštosiose mokyklose. Lietuvoje veikia aukštosios dvasininkų rengimo mokyklos (seminarijos). Jos remiasi Konstitucijos įteisintais Bažnyčios ir Valstybės santykių principais. Teologijos studijos galimos ir valstybinėse aukštosiose mokyklose bažnyčios hierarchų ir šių institucijų tarpusavio susitarimu.

Lietuvoje veikia universitetai ir neuniversitetinės aukštosios mokyklos.

Universitetų veiklos pagrindas yra tarpusavyje susiję ir vienas kitą papildantys universitetinis mokymas ir fundamentalūs moksliniai tyrimai. Jie remiasi aukščiausia dėstytojų ir mokslininkų kompetencija, plačiomis informacinėmis ir mokymo galimybėmis bei šiuolaikine moksline baze. Universitetų doktorantūra aprėpia įvairias mokslo šakas.

Skiriami tradiciniai ir specializuoti (technikos, technologijos, pedagogikos ir kt.) universitetai. Tradiciniuose universitetuose vyrauja humanitariniai ir gamtos mokslai, o technologijos ir technikos profilio universitetuose – humanitarizuoti inžineriniai mokslai.

Neuniversitetinės aukštosios mokyklos yra, palyginti, glaudžiai susijusios su viena ar kita kultūros ir mokslo šaka, konkrečiai žmonių praktinės veiklos sritimi.

Aukštosiose mokyklose gali vykti vienos, dviejų ir trijų pakopų studijos, kurias sėkmingai baigus suteikiamas atitinkamai bakalauro, magistro ar daktaro akademiniai laipsniai. Universitetuose paprastai vyksta visų trijų pakopų studijos. Neuniversitetinės aukštosios mokyklos gali būti trijų, dviejų ir vienos pakopos lygio. Dviejų ir vienos pakopos institucijos gali būti tiek savarankiškos struktūros, tiek subordinuotos aukštesnio lygio institucijų sudėtyje. Galimi įvairūs šių institucijų asocijuoti ryšiai. Bakalauro ir magistro kvalifikaciniai laipsniai įvardija išsimokslinimo lygį ir suteikia

teisę imtis profesinės veiklos arba studijuoti aukštesnėje studijų pakopoje. Be to, jie apibūdina ir įgytos profesinės kvalifikacijos lygį.

Daktaro ir habilituoto daktaro moksliniai laipsniai apibūdina mokslinę asmens kompetenciją.

3. Priėmimas ir studijos

Stojimas į valstybines aukštąsias mokyklas yra organizuojamas atviro priėmimo tvarka arba konkurso tvarka, taikant riboto priėmimo principą (numerus clausus). Aukštosios mokyklos gali rengti stojamąjį egzaminą ar kitaip patikrinti stojančiųjų žinias. Jos taip pat gali reikalauti iš stojančiųjų praktinio darbo įgūdžių, meistriškumo patvirtinimo arba mokslinių rezultatų. Į pirmąją studijų pakopą turi teisę stoti kiekvienas asmuo, turintis brandos atestatą arba kitą lygiavertį dokumentą, liudijantį vidurinį išsilavinimą. Nustatydamos stojamuosius reikalavimus, aukštosios mokyklos remiasi valstybiniais reikalavimais abiturus egzaminams. Į magistratūrą gali įstoti kiekvienas asmuo, turintis bakalauro laipsnį bei magistro studijoms būtina bazinių dalykų žinių kiekį ir apimtį. Aukštosios mokyklos gali patikrinti stojančiuosius, ar turimas išsilavinimas pakankamas tęsti studijas. Į doktorantūrą priimami asmenys, turintys magistro laipsnį ir pajėgūs savarankiškai dirbti mokslinį darbą.

Aukštųjų mokyklų mokymo programos turi atitikti asmenybės, galėsiančios savarankiškai save realizuoti besikeičiančioje aplinkoje, reikmes. Programos (curriculum) turi būti lanksčios ir nuolat atnaujinamos. Jos turi skatinti studentus pačius projektuoti savo studijas. Studentų žinių vertinimo sistema grindžiama tarptautinėje praktikoje taikomais principais. Pagrindinis pirmosios pakopos tikslas – bazinis išsimokslinimas. Šios pakopos programa apima bendrųjų teorinių, specialiųjų teorinių ir praktinių dalykų modulius. Specialiųjų teorinių ir praktinių dalykų moduliai suteikia galimybę konkretizuoti studijų kryptį.

Studijos pirmoje pakopoje trunka iki 4 metų. Sėkmingai baigus studijas, suteikiamas bakalauro kvalifikacinis laipsnis ir (arba) profesinė kvalifikacija. Profesinei kvalifikacijai įgyti tose srityse, kuriose kvalifikacinius klausimus reguliuoja valstybė, būtina išlaikyti valstybinį egzaminą.

Aukštosios mokyklos bakalauro kvalifikacinį laipsnį gali suteikti ir specialiai pasirengusiems aukštesniųjų mokyklų absolventams.

Magistratūros programa susideda iš teorinių ir specialiųjų dalykų pagilintų modulių bei tarpdisciplininių kursų. Pagrindinis magistratūros studijų

jų bruožas – programos, atveriančios galimybes individualizuoti studijas laisvai pasirenkant kursus, savarankiško studentų mokslinio darbo įgūdžių įtvirtinimas. Universitetų magistratūra siūlo platų teorinių modulių ir tarpdisciplininių kursų spektrą. Neuniversitetinių institucijų magistratūros moduliai ir kursai pasižymi siauresne profesine orientacija.

Studijos magistratūroje trunka iki 3 metų. Magistratūra baigiama magistro disertacijos arba kitų rašto darbų gynimu. Kai kuriose valstybės reglamentuojamose srityse su magistro laipsniu susijusiai profesinei kvalifikacijai patvirtinti gali būti reikalingas valstybinis egzaminas.

Baigus antrąją studijų pakopą, gali būti suteikiami ne tik magistro, bet ir kitokie, pvz., diplomuoto inžinieriaus, kvalifikaciniai laipsniai.

Doktorantūros – aukščiausios studijų pakopos – tikslas yra parengti aukščiausios kompetencijos mokslininkus ir pedagogus. Doktorantūra susideda iš dalykų studijų ir disertacijos rengimo.

4. Valstybinis reguliavimas

Teisiniu atžvilgiu aukštųjų mokyklų veikla grindžiama Lietuvos Respublikos mokslo ir studijų įstatymu, įtvirtinančiu aukštųjų mokyklų autonomiją. Kūrybinis, tiriamasis bei pedagoginis aukštųjų mokyklų darbas yra nepriklausomas nuo politinės, ideologinės ir ekonominės valdžios. Aukštosios mokyklos veikia Vyriausybės arba atskirų ministerijų reguliavimo ir koordinavimo sferoje, tačiau visiškai savarankiškai priima savo vidaus gyvenimo – vadovavimo ir valdymo, studijų ir mokslinio darbo – organizavimo bei reorganizavimo, finansų tvarkymo ir kitos veiklos sprendimus.

Aukštųjų mokyklų autonomija turi padėti joms tapti brandžiomis akademinėmis bendrijomis, garantuojančiomis savo narių akademinės teisės ir laisvės, pajėgiančiomis tenkinti su aukštuoju mokslu susijusius visuomenės poreikius.

Pagrindiniai valstybinio aukštojo mokslo reguliavimo svertai yra valstybinių aukštųjų mokyklų dalinis finansavimas ir valstybinių bei nevalstybinių institucijų akreditacija ir licencijavimas. Aukštojo mokslo diferencijuotą finansavimo mastą nustato valstybė, remdamasi specialistų poreikiais ir valstybinės mokslo politikos principais. Mokamas aukštasis mokslas gali būti įvedamas tik sukūrus specialius stipendijų ir lengvatinių kreditų (paskolų) fondus nepasiturintiems studentams. Akreditacijos tikslas – įvertinti aukštojo mokslo institucijos potencialą teikti kvalifikacinius ir mokslo laipsnius, pirmiausia, tarptautinio lygiavertiškumo ir pripažinimo

kontekste. Akreditacijos metu aukštosioms mokykloms suteikiama teisė rengti specialistus, plėtoti mokslinius tyrimus ir išduoti valstybės pripažintus diplomus bei pažymėjimus aukštosios mokyklos profilį atitinkančioje srityje. Aukštasis mokyklas akredituoja Vyriausybė Lietuvos mokslo tarybos teikimu.

Teisė rengti specialistus, išduoti diplomus ar pažymėjimus, nenumatytas aukštosios mokyklos steigimo arba akreditacijos sąlygomis, įgyjama Vyriausybės nustatyta tvarka, gavus atitinkamą licenciją.

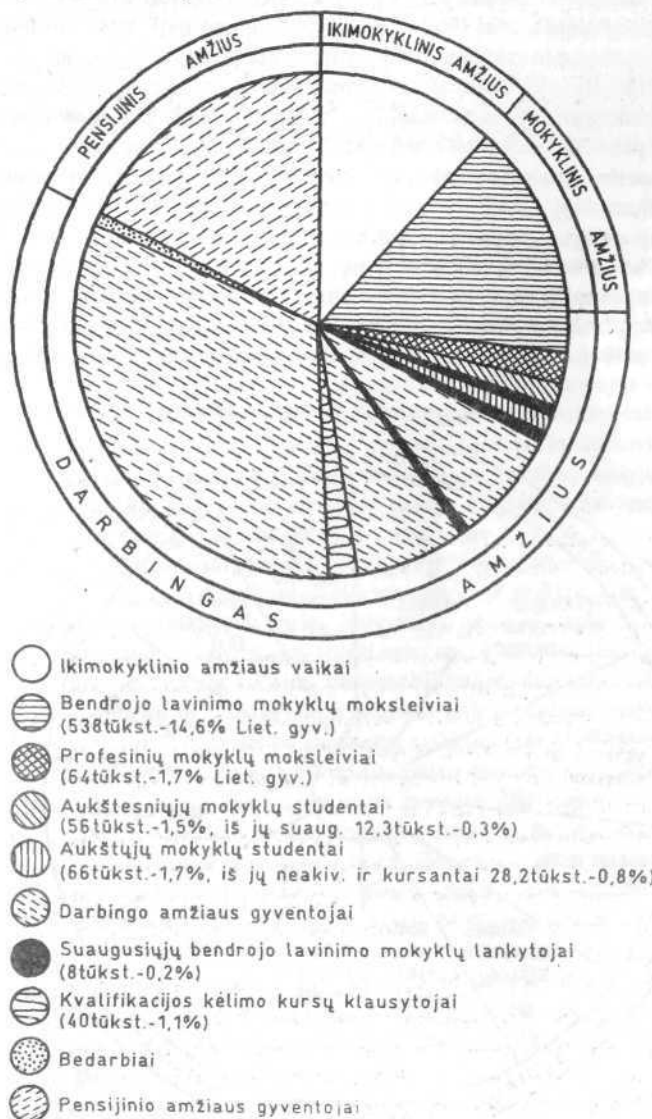
VI. SUAUGUSIŲJŲ ŠVIETIMAS

Suaugusiųjų švietimas yra didžiausia permanentinės švietimo sistemos dalis, apimanti asmenis, paprastai vyresnius kaip 18 metų ir nesimokančius nuoseklaus švietimo mokyklų sistemoje (3 pav.). Suaugusiųjų švietimui būdingas savanoriškas lavinimosi sričių pasirinkimas bei specifiniai ugdymo metodai.

Suaugusiųjų švietimas nėra vien tik jaunimo švietimo tęsą. Jis leidžia, esant atitinkamam asmens apsisprendimui ir pasiruošimui, pradėti nuo bet kurio išsilavinimo lygio lavintis nauja kryptimi ir tą lavinimąsi tęsti. Šios sistemos paskirtis yra dvejopa. Viena vertus, turint tą patį tikslą – asmenybės fizinių, dvasinių ir psichinių galių plėtotę – suaugusiųjų švietimas leidžia asmeniui vystyti savo galimybes pasirinktoje profesinės veiklos srityje. Kita vertus, jis leidžia suaugusiam žmogui dėl visuomeninių aplinkybių arba dėl individualių paskatų keisti savo veiklos kryptį, profesiją. Pastaroji aplinkybė suteikia naują atspalvį suaugusiųjų švietimui – moralinį, suprantamą kaip visuomenės parama asmeniui, negalėjusiam anksčiau pasirinkti profesijos pagal sugebėjimus ir polinkius. Jam sudaroma galimybė vėl pasirinkti savo veiklos kryptį.

Mažųjų Europos šalių, neturinčių didesnių gamtinių resursų, patirtis rodo, jog ypač svarbus yra profesinio suaugusiųjų švietimo paslankumas. Poreikis prisitaikyti prie nuolat kintančios ekonominės raidos ir tarpvalstybinis profesinis suderinamumas sąlygoja dažną asmenų profesinės veiklos krypties kaitą. Valstybės priedermė yra per suaugusiųjų švietimą sudaryti palankiausias sąlygas tokiai kaitai. Šiai kaitai reikia atitinkamo as-

3 pav. Lietuvos gyventojų švietimas pagal amžiaus grupes (1991/92 m. m.)



mens bendrojo pasiruošimo, noro ir drąsos tai padaryti. Toks asmens ugdymas taip pat yra suaugusiųjų švietimo tikslas.

Pagrindinės švietimo įstaigos, (4 pav.), kuriose vyksta formalusis mokymasis, yra suaugusiųjų kursai (klasės) bendrojo lavinimo mokyklose, profesinių mokyklų, kolegijų ir aukštųjų mokyklų specialūs skyriai suaugusiems (dieniniai, vakariniai, neakivaizdiniai) arba savarankiškos mokymo įstaigos – suaugusiųjų bendrojo lavinimo mokyklos, švietimo centrai, persikvalifikavimo centrai ir pan. Toks mokymasis gali vykti ir kitose valstybės pripažintose suaugusiųjų švietimo įstaigose ir mokymo įmonėse, tiek valstybinėse, tiek nevalstybinėse. Formalųjį mokymąsi reglamentuoja valstybės švietimo registras. Formalaus mokymo įstaigose gali būti dirbantieji perkvalifikuojami arba keikiama jų kvalifikacija. Skatinamas naujų programų kūrimas neformaliajam mokymuisi ir tokio švietimo organizavimas formalaus mokymosi įstaigose. Suaugusiųjų formalaus švietimo sistema apima įvairaus lygio švietimo įstaigas, o perėjimai iš vieno jos lygio į kitą reglamentuojami nustatyta tvarka. Suaugu-

4 pav. Suaugusiųjų švietimo įstaigų tipai



siųjų formalaus švietimo sistema laiduoja tą patį išsilavinimo lygį, kaip ir nuoseklaus švietimo sistema, todėl galimi perėjimai tame pačiame lygyje iš vienos sistemos mokymo įstaigos į kitos mokymo įstaigą.

Neformalusis suaugusiųjų švietimas apima visas į valstybės švietimo registrą neįtrauktas švietimo rūšis – bendrąjį ir profesinį lavinimąsi, jei jo apimtis nesudaro reglamentuoto modulio, pomėgių ugdymą, bendrą savišvietą. Neformalųjį švietimą teikia valstybinės ar nevalstybinės oficialiai įregistruotos švietimo įstaigos, klubai, bibliotekos, muziejai, sąjungos ir organizacijos.

Akcentuotinos dvi formalaus ir neformalaus suaugusiųjų švietimo dalys: tiesiogiai su darbo rinkos poreikiais susijęs suaugusiųjų mokymasis ir valstybės remiamų socialinių grupių švietimas. Pirmoji dalis – bedarbių mokymas ir dirbančiųjų mokymas darbdavio iniciatyva išskiria savo specifiniais tikslais (pirmiausia, siekia kuo geresnio prisitaikymo prie darbo rinkos sąlygų) ir finansavimu. Bedarbių mokymą finansuoja darbo biržos, o darbdaviai apmoka jiems reikalingą dirbančiųjų mokymąsi. Mokymasis gali būti formalus ir neformalus. Mokymas vyksta pagal sutartis tarp darbo biržos, darbdavių ir švietimo įstaigų. Jį teikia valstybinės ir nevalstybinės švietimo įstaigos, tarp jų ir specializuotos perkvalifikavimo įstaigos, konkurencijos pagrindu. Šioje suaugusiųjų švietimo srityje valstybė skatina visų tipų valstybinių mokymo įstaigų aktyvų dalyvavimą ruošiant programas ir jas įgyvendinant.

Antroji išskirtinė suaugusiųjų švietimo dalis – valstybės remiamų socialinių grupių švietimas. Tokioms grupėms priklauso invalidai, privalomoios karo tarnybos kariai, imigrantai, nuteisti asmenys. Švietimas gali būti formalus ir neformalus turėti savo specifinius tikslus, pvz., imigrantų pradinę adaptaciją, ruošimą podemobilizacinei darbinei veiklai ir pan.

Formaliojo suaugusiųjų švietimo tyrinys reglamentuojamas švietimo registro reikalavimais programoms, atskiroms disciplinoms ir jų dalims (moduliams) bei šio registro kvalifikaciniais reikalavimais. Neformalaus švietimo tyrinys nereglamentuojamas, jei jo nedraudžia valstybės įstatymai. Neformalaus švietimo skiriamasis bruožas – aktyvi jo dalyvių veikla rengiant programas, nustatant jų trukmę ir turinį. Formalusis mokymasis baigiamas valstybės pripažįstamo dokumento išdavimu arba atskiros reglamentuotos programos dalies – modulio baigimo pažyma. Modulinis formalusis mokymasis leidžia racionaliai pagal savo galimybes pasirinkti mokymosi tempą ir modulių seką, kuri reikalinga norint įgyti norimą formalaus išsilavinimo lygį arba specialybę. Suaugusiųjų švietimo programos ir ugdymo tyrinys priderinamas prie suaugusiųjų išsilavinimo lygio ir atsiželdama į jų patirtį. Tokį derinimą atlieka suaugusiųjų švietimo įstaigų dėstytojai.

Formalaus suaugusiųjų švietimo sistemos mokytojai (dėstytojai) turi turėti ne mažesnę kvalifikaciją, kaip atitinkamo lygio nuosekliojo švietimo

sistemos mokytojai (dėstytojai). Jie ruošiami, laikantis bendrųjų pedagogų rengimo nuostatų. Šiai sistemai pedagogai gali būti rengiami ir specializuotai. Suaugusiųjų švietimui rengiami bibliotekų, muziejų ir klubų darbuotojai.

Formalųjį suaugusiųjų švietimą valstybė remia taip, kad praktiškai jis būtų prieinamas visiems. Neformalųjį valstybė skatina ir iš dalies finansuoja. Sąlygos, kurių reikia valstybės paramai gauti, reglamentuojamos.

VII. PEDAGOGŲ RENGIMAS

1. Bendroji dalis

Lietuvos švietimo plėtotės bei visuomenės atsinaujinimo tikslai gali būti sėkmingai įgyvendinti tiksliai parengus pedagogus, gebančius kuo pilniau išugdyti besimokančiojo žmogaus prigimtines fizines, psichines ir dvasines galias, sudaryti sąlygas laisvai skleisti individualybei ir tobulėti asmenybei. Todėl svarbiausia, kad būsimieji pedagogai būtų kūrybingos asmenybės – žmogaus ugdytojai, o ne vien tik dalykinių žinių perteikėjai.

Besimokančiojo ir pedagogo sąveika grindžiama partneryste, dialogu, tolerancija, dvasiniu bendrumu, teisingumu, reiklumu, pagarba, kūrybiškumu, lankstumu bei nuoširdumu. Tokiais principais pagrįstas pedagogų rengimas, jų tobulinimosi ir persikvalifikavimo sistema yra ypač svarbi Lietuvos švietimo reformos bei plėtotės dalis.

Lietuvos švietimo įstaigų pobūdį, jų tikslą ir uždavinių realizavimo keičius lemia pedagogai, jų vertybinės nuostatos ir profesinė kompetencija. Siekiama, kad visų lygių ir pakopų švietimo įstaigų pedagogai būtų aukštos kultūros, dorovės, inteligencijos, pedagoginės, dalykinės ir mokslinės kompetencijos.

Pedagogų rengimą Lietuvoje reglamentuoja Lietuvos Respublikos švietimo įstatymas, Mokslo ir studijų įstatymas bei poįstatyminiai aktai. Šiame dokumente aptariamos pedagogų rengimo, jų tobulinimosi ir persikvalifikavimo pagrindinės nuostatos.

Švietimo sistemai gali būti specializuotai rengiami šie pedagogai:

- ikimokyklinio ugdymo pedagogai;
- pradinė klasių mokytojai;
- dalykų mokytojai (bendrojo lavinimo mokyklos II ir III pakopoms bei gimnazijai);
- profesijų mokytojai ir dėstytojai (amatų, profesinėms, aukštesnioms mokykloms);
- sutrikusio vystymosi asmenų ugdymo pedagogai (visų amžiaus grupių mokymo įstaigoms);
- socialiniai pedagogai;
- pedagogai tautinių mažumų mokykloms;
- pedagogai aukštesnioms mokykloms;
- pedagogai suaugusiųjų švietimo sistemai.

2. Pedagogų rengimo sistema

Pedagogus rengia pedagoginio profilio aukštesniosios ir aukštosios mokyklos, kurioms tokią teisę suteikia LR Kultūros ir švietimo ministerija. Teisę rengti pedagogus gali būti suteikiama ir kitų aukštųjų mokyklų atskiriems fakultetams. Specialybių ir pedagogų poreikį tiria Kultūros ir švietimo, Socialinės apsaugos ministerijos bei pačios pedagogus ruošiančios įstaigos.

Pedagogų rengimas yra keturių pakopų:

- I – studijos aukštesniojoje pedagoginėje mokykloje;
- II – studijos aukštojoje mokykloje (bakaluro laipsniui gauti);
- III – magistratūra;
- IV – doktorantūra.

Studijoms į aukštesniąsias ir aukštąsias pedagogines mokyklas priimama pagal bendrąsias stojimo į aukštesniąsias ir aukštąsias mokyklas taisykles, tačiau specialiais testais papildomai patikrinama, ar turi stojantysis būsimajam pedagogui būtinas vertybines nuostatas.

I-oje pakopoje pedagogai rengiami aukštesniosiose pedagoginėse mokyklose, kurios gali būti asocijuotos su aukštesniomis mokyklomis. Į šias mokyklas priimami asmenys, turintys vidurinį išsilavinimą. Mokymosi trukmė 3 metai. Mokymosi forma – tik dienis mokymas, kuris baigiamas valstybiniais egzaminais. Baigusieji aukštesniąsias mokyklas gali dirbti ikimokyklinio ugdymo bei pradinė mokyklų pedagogais arba gali tęsti studijas aukštojoje pedagoginio profilio mokykloje.

II-oje pakopoje gali būti rengiami visų specialybių pedagogai. Į II-os pakopos studijas priimami asmenys, turintys vidurinį išsilavinimą, arba

kitos specialybės aukštąjį (nepedagoginį) išsilavinimą. Studijų trukmė: 4-5 metai. Studijų forma: baigusiems vidurines mokyklas – tik dieninė, baigusiems panašios specialybės aukštesniąsias mokyklas – dieninė, vakarinė, neakivaizdinė studijų formos. Studijos baigiamos valstybiniais egzaminais. Baigusieji II-os pakopos studijas įgyja teisę dirbti bendrojo lavinimo vidurinėse ir jų lygi atitinkančiose profesinėse mokyklose arba tęsti studijas magistratūroje.

III-oje pakopoje (magistratūroje) gali tęsti studijas visų specialybių pedagogai bei švietimo vadybos specialistai. Į magistratūrą priimami asmenys, turintys bakalauro laipsnį ir paprastai bent vienerių metų pedagoginės veiklos patirtį. Studijų trukmė: 1-2 metai. Studijų formą nustato aukštoji mokykla. Studijos baigiamos magistro darbo gynimu. Baigusieji III-sios pakopos studijas įgyja teisę dirbti gimnazijose bei aukštesniosiose mokyklose arba tęsti studijas doktorantūroje.

IV-oje pakopoje (doktorantūroje) rengiami aukščiausios kvalifikacijos pedagogai aukštosioms ir aukštesniosioms mokykloms. Įstojimo sąlygos, studijų trukmė ir tvarka reguliuojami įstatymais.

Baigus bet kurią pedagogų rengimo pakopą absolventui įteikiamas diplomas, kuriame įrašoma įgyta specialybė(s) (specializacija) bei kvalifikacinis (mokslo) laipsnis. Pedagogams suteikiami šie kvalifikaciniai ir mokslo laipsniai:

bakalauro – baigusiems II-ąją pedagogų rengimo pakopą; magistro – baigusiems III-ąją pedagogų rengimo pakopą; daktaro – baigusiems IV-ąją pedagogų rengimo pakopą; habilituoto daktaro.

I-III pakopų studijas baigusiems absolventams pedagoginė kvalifikacija suteikiama nustačius jų atitikimą valstybiniams kvalifikaciniams reikalavimams per vienerius metus įgijus praktinės pedagoginės patirties ir, esant reikalui, išklausus papildomus teorinius kursus. Valstybinius kvalifikacinius reikalavimus nustato Kultūros ir švietimo ministerija.

Aukštos kvalifikacijos pedagogams, apgyvusiams daktaro ar habilituoto daktaro disertaciją, valstybės nustatyta tvarka suteikiami pedagoginiai docento ir profesoriaus vardai.

Nepedagoginio profilio aukštųjų mokyklų absolventai norimą pedagoginį išsilavinimą gali įgyti aukštosiose mokyklose, pagal akreditacijos sąlygas turinčiose teisę rengti pedagogus. Studijų trukmę (paprastai ne mažesnę kaip 1 metai) ir formą nustato aukštoji mokykla.

Profesijos mokytojus gali rengti ir specializuotos nepedagoginės aukštosios mokyklos. Profesijos mokytojams būtinas profesinis išsilavinimas, darbo patirtis toje profesijoje ir pedagoginis išsilavinimas, kuris gali būti įgyjamas specializuotuose licencijuotuose kursuose (studijose).

Pedagogų rengimo studijų planus ruošia pačios studijų įstaigos, tačiau siekiama, kad kiekvienas studijas baigęs pedagogas galėtų dėstyti ne ma-

žiau kaip dvi disciplinas. Kiekvienos pedagoginių specialybių grupės humanitarinių ir socialinių disciplinų, pedagogikos, psichologijos, atskirų dalykų metodikos kursų apimtį bei pedagoginės praktikos trukmę nustato studijų įstaiga, suderinusi su Lietuvos Respublikos Kultūros ir švietimo ministerija.

3. Pedagogų kvalifikacinis tobulinimasis, persikvalifikavimas

Pedagogo kvalifikacinis tobulinimasis – nenutrūkstamas procesas, suaugusiųjų švietimo sudėtinė dalis. Mokymosi įstaiga, kurioje dirba pedagogas, sudaro tam reikiamas sąlygas. Per 5 metus pedagogui skiriamas ne mažiau kaip 2 mėnesių trukmės laikas, kurio metu, gaudamas visą atlyginimą, jis laisvai pasirinktu būdu tobulina savo kvalifikaciją.

Pedagogų kvalifikacinis tobulinimasis skirstomas į formalųjį ir neformalųjį. Formaliojo kvalifikacinio tobulinimosi formos yra šios:

– dėstomojo dalyko ir jo metodikos, pedagogikos, psichologijos, humanitarinių, socialinių ar kultūrologinių disciplinų kursai;

– tikslinės stažuotės.

Kvalifikacinio tobulinimosi kursų užsakovas gali būti LR Kultūros ir švietimo ministerija, savivaldybių kultūros ir švietimo skyriai, mokyklos. Išklausiems kursų išduodamas Ministerijos patvirtintos formos pažymėjimas.

Teisę rengti kvalifikacinio tobulinimosi kursus suteikia Kultūros ir švietimo ministerija. Pedagogai pastoviai informuojami apie galimybes tobulinti savo profesinę kvalifikaciją.

Neformalusis pedagogų kvalifikacijos tobulinimasis – tai savanoriška pedagogo saviugda, kurią skatina švietimo įstaigos ir valstybė remia tiek, kiek kursų turinys atitinka mokyklos interesus.

Pedagogo profesinio pasirengimo lygis nustatomas suteikiant kvalifikacinę kategoriją atestacijos metu. Norėdami nuolat tobulinti savo kvalifikaciją, pedagogai gali periodiškai atestuotis. Pagrindinis atestacijos principas – savanoriškumas. Atestacijos metu pedagogas turi galimybę objektyviai įvertinti savo profesionalumo lygį, gebėjimą atsinaujinti. Pedagogų atlyginimo dydis priklauso nuo įgytų kvalifikacinių kategorijų, kurių suteikimo tvarką nustato Kultūros ir švietimo ministerija.

Kultūros ir švietimo ministerija nuolat tiria pedagogų poreikį. Su ja suderinusios aukštosios mokyklos ir kitos įstaigos, turinčios arba pasitelkiančios aukščiausiųjų kvalifikacijų pedagogus, organizuoja pedagogų persikvalifikavimo kursus.

VIII. MOKSLINIS-INFORMACINIS, PSICHOLOGINIS BEI MEDICININIS APRŪPINIMAS

1. Mokslinio-informacinio Lietuvos švietimo sistemos aprūpinimo tikslas – sudaryti informacines sąlygas, leidžiančias švietimo sistemai efektyviai funkcionuoti ir tolydžiai ją tobulinti. Tuo tikslu kuriama švietimo informacinė sistema, aprėpianti mokslinės informacijos generavimo, kaupimo, perdavimo, saugojimo ir paskleidimo procesus.

2. Pagrindiniai mokslinės informacijos vartotojai yra: a) pedagogai, studentai ir moksleiviai; b) švietimo mokslinio tyrimo, mokymo, kvalifikacijos kėlimo ir švietimo reformos institucijų darbuotojai; c) švietimo valdymo ir administracijos darbuotojai (nacionaliniu, regioniniu, lokaliu mastu); d) moksleivių tėvai, vietinės bendruomenės vartotojai aprūpinami jiems aktualiais ir pritaikytais informacijos šaltiniais tokia tvarka ir terminais, kokiais to pageidaujama ir kokiais tai leidžia padaryti turimi informacijos resursai (šaltiniai, techninės ir kitos informacijos perdavimo priemonės).

3. Pagrindiniai informacijos šaltiniai:

a) dokumentiniai (pirminiai ir antriniai); b) faktografiniai. Pirminiai informacijos šaltiniai: a) publikuoti (knygos, periodiniai leidiniai, išradimų aprašymai ir kt.); b) nepublikuoti (moksliniai tyrimų darbai, užsienio komandiruočių ataskaitos, įvairūs kompiuterizuoti, audio ar audiovizualinės informacijos šaltiniai). Antriniai dokumentinės informacijos šaltiniai: bibliografinė informacija, įvairūs pirminių šaltinių analizės bei sintezės produktai (apžvalgos ir kt.). Faktografinės informacijos šaltiniai: a) publikuoti faktografinių duomenų rinkiniai (enciklopedijos, statistikos ir kiti žinyai); b) faktografinės duomenų bazės.

4. Tikslinės paskirties požiūriu informacijos vartotojams pateikiama mokslinė informacija turi atspindėti: a) pagrindines pasaulinės pedagoginės minties ir švietimo raidos tendencijas; b) Lietuvos švietimo būklės diagnostikos (nacionaliniu, regioniniu ir lokaliu mastu) rezultatus; c) švietimo reformą ir inovacijas (nacionaliniu, regioniniu bei lokaliu mastu); fundamentinius Lietuvos pedagoginės minties, švietimo istorijos, teorijos ir psichologijos tyrimų rezultatus.

Atskirą, itin svarbią informacinių dokumentų grupę sudaro informacijos šaltiniai, būtini mokymo procesui (mokyklose, aukštojo mokslo persikvalifikavimui bei papildomam mokymuisi, tenkinančiam savišvietos ir kitus kultūrinius žmogaus interesus.

5. Informacijos šaltinių generavimas. Pagrindiniai švietimo sistemai reikalingos informacijos generatoriai Lietuvoje yra Respublikos mokslinio tyrimo ir mokymo įstaigų, ypač aukštųjų, specialistai, įvairaus lygio švietimo valdymo institucijų darbuotojai, pedagogai (ypač eksperimentatoriai, inovacijų diegėjai), šiuolaikinės masinės informacijos bei kompiuterizuotos mokslinės informacijos sistemos. Atskirai minėtini publikuojami užsienio informacinių dokumentų vertimai. Respublikoje generuojamų informacijos šaltinių fondą iš esmės papildo įvairaus tipo ir paskirties užsienio informacijos šaltiniai.

Plėtojant Lietuvos švietimo sistemos informacinį aprūpinimą, tikslinga: a) kurti Lietuvos mokyklų kompiuterinį tinklą, automatizuotą juridinių ir direktyvinų dokumentų (tekstų) švietimo klausimais banką, prieinamą visiems regionams (savivaldybėms) bei publikuoti atitinkamus informacijos leidinius; b) kurti automatizuotą Respublikos pedagoginių inovacijų banką (kartu jame kaupiant ir reikšmingiausių užsienio šalių inovacinę patirtį); c) kurti Respublikoje užsienio dokumentinių bei faktografinių duomenų bazių naudojimo sistemą; d) steigti Respublikoje sukuriamų kompiuterinių didaktinių programų bei audiovizualinių priemonių (medžiagos) banką; e) kurti Lietuvos faktografinį švietimo informacijos banką; f) skatinti vyriausybinių institucijų bei sponsorų inicijuojamus ir finansuojamus specialius švietimo mokslinius tyrimus; g) įkurti nacionalinę mokomosios literatūros leidyklą, skatinti privačių ar atskiroms mokslo bei mokymo institucijoms priklausančių specializuotų leidyklų, leidžiančių pedagoginės informacijos šaltinius, steigimąsi ir bendradarbiavimą su analogiškais užsienio šalių leidyklomis.

6. Dedant mokslinius Lietuvos švietimo reformos bei tolesnio švietimo sistemos tobulinimo pagrindus, būtina plėtoti mokslinius tyrimus, skirtus profesinio mokymo, specialaus ugdymo (vaikų su vystymosi sutrikimais), suaugusiųjų švietimo, socialinės pedagogikos ir kt. problemoms, steigti problemines darbo grupes, laboratorijas, numatant jų perspektyvą išaugti į savarankiškus mokslo centrus.

Atliekant pedagogikos mokslo tyrimus, remiamasi moderniais pedagogikos filosofijos, psichologijos, didaktikos ir kitų pedagogikos mokslo šakų teoriniais postulatais. Tuo tikslu plečiami minėtų sričių moksliniai tyrimai Pedagogikos institute, Lietuvos mokytojų kvalifikacijos institute, pedagogus rengiančiose Lietuvos aukštosiose mokyklose. Plėtojamas Kultūros ir švietimo ministerijos Informatikos ir prognozavimo centras, siekiant, kad jis išaugtų į reikšmingą pedsagoginės statistikos kaupimo ir analizės centrą. Siekiama ugdyti jaunos pedagogikos mokslininkus, sudarant sąlygas jiems studijuoti ir stažuotis užsienio mokymo bei mokslo įstaigose. Ypač skatinami Lietuvos pedagogikos mokslo institucijų ryšiai su atitinkamomis užsienio ir tarptautinėmis organizacijomis. Visokeriopa skatinami aktualūs Lietuvos švietimo sistemos tyrimai, atliekami remiantis įvairių fondų, organizacijų (Lietuvos ir tarptautinių), labdaros organizacijų ir privačių asmenų teikiama subsidijomis.

Plėtotinas mokslinio tyrimo ir mokymo institucijų (ypač aukštojo mokslo) bendradarbiavimas, skatintini glaudūs ryšiai tarp švietimo reformą vykdančių bei pedagogus rengiančių ar jų profesinę kvalifikaciją tobulinančių institucijų. Skubiai plėstinos ir modernizuotinos mokslo darbų rezultatų publikavimo ar (ypač periodikos) galimybės.

7. Mokslinės informacijos šaltinių kaupimas ir saugojimas.

Pagrindiniai mokslinės informacijos švietimo klausimais kaupimo centrai yra Respublikos universaliosios paskirties bei mokslinės bibliotekos, mokslo ir mokymo įstaigų (mokyklų) bibliotekos (informacijos bei dokumentacijos centrai), įvairių audiovizualinės bei kompiuterizuotos informacijos sistemų informaciniai bankai (videotekos, filmotekos, duomenų bankai ir kt.). Gerinant ugdymo proceso informacinį aptarnavimą siekiama, kad bibliotekos, ypač mokslo ir mokymo įstaigų, palaipsniui peraugtų į informacijos bei dokumentacijos centrus, vaidinančius esminį vaidmenį mokymo ir mokslinio tyrimo procesuose. Labai svarbi švietimo informacinio aprūpinimo gerinimo sąlyga yra gaunamos užsienio literatūros, ypač periodikos, fondo plėtimas bei kompiuterizuotos Lietuvos švietimo informacijos sistemos įsijungimas į Europos ir pasaulio kompiuterizuotas informacijos sistemas, atveriantis naujus šiuolaikinės dokumentinės bei faktografinės informacijos šaltinius. Be to, būtina informacijos sistemas aprūpinti priemonėmis, padedančiomis tinkamai saugoti bei, reikalui esant, atnaujinti informacijos saugojimui reikalingą įrangą.

8. Mokslinės informacijos paskleidimas ir naudojimas.

Mokslinė informacija skleidžiama įvairiais kanalais: a) per leidybos sistemą; b) bibliotekas; c) masinės informacijos priemonės; d) kompiuterizuotas mokslinės informacijos sistemas; e) specialias mokslo bei mokymo įstaigų tarnybas. Plečiantis mokslinės informacijos srautui, perteikiamam

per šiuolaikines kompiuterizuotas telekomunikacijos priemones, būtina Respublikoje sukurti telekomunikacinę sistemą, skatinti audiovizualinės didaktinės medžiagos platų naudojimą mokymosi procese (mokymo įstaigose, namuose), plėtoti distancinio mokymosi galimybes (telekonferencijas, informacijos bankus, perduodamus kompiuterizuotais kanalais ir kt.).

Ugdymo turinys ir procesas įvairaus lygio mokyklose turi padėti ugdyti šiuolaikinį informacijos vartotoją, kelti jo informacinę kultūrą. Labai svarbu nedelsiant sukurti ir operatyvią antrinės informacijos sistemą, leidžiančią informacijos vartotojus supažindinti su naujais pirminiais informacijos šaltiniais rūpima tematika.

Siekiant užtikrinti sėkmingą švietimo įstaigų funkcionavimą, kuriamos: informacinė tarnyba, psichologinė tarnyba, vystymosi sutrikimų tarnyba bei medicinos tarnyba.

1. Informacinė tarnyba

Informacinė tarnyba – tai mokinių (studentų) ir mokytojų (dėstytojų) individualaus bei grupinio darbo vieta, mokymo ir mokymosi, kultūros centras. Informacinės tarnybos kuriamos švietimo įstaigose, palaipsniui plečiant informacines jų bibliotekų funkcijas. Be to, gali būti kuriamos ir kolektyvinio naudojimo informacinės tarnybos, pasitelkus tam tikslui specialiujų ar universaliųjų bibliotekų turimus informacinius bei materialinius-techninius resursus.

Informacinės tarnybos funkcijos yra: informacinė, koordinacinė, organizacinė. Jos bazę sudaro: grožinė, pažintinė, mokslinė, publicistinė literatūra; vadovėliai, žodynai, enciklopedijos; pedagoginė, psichologinė, metodinė literatūra; periodika; audiovizualinės priemonės, kompiuteriai.

2. Medicininė tarnyba

Švietimo įstaigų medicininė tarnyba rūpinasi saugios ir sveikos darbo ir poilsio atmosferos sudarymu; atlieka medicininę besimokančiųjų sveikatos priežiūrą, teikia medicininę pagalbą; teikia metodinę ir dalykinę pagalbą; teikia metodinę ir dalykinę pagalbą švietimo įstaigų direktijai, klasių vadovams, mokyklos savivaldos institucijoms, sprendžiant sveikatos išsaugoji-

mo ir stiprinimo, sveikos gyvensenos propagavimo, susirgimų prevencijos, sanitarijos ir higienos normų laikymosi uždavinius.

Švietimo įstaigos medicininė tarnyba yra tarpininkas tarp mokyklos ir sveikatos apsaugos įstaigų: čia atliekama pirminė besimokančiojo sveikatos diagnozė, ir, reikalus esant, jis nukreipiamas į sveikatos apsaugos įstaigas.

Švietimo įstaigos medicininė tarnyba palaiko glaudžius ryšius su jų moksleivius aptarnaujančiomis poliklinikomis, seka moksleivių sveikatos būklės raidą, rūpinasi, kad laiku būtų užbėgta už akių jos pablogėjimui. Iškilus neaiškumams dėl vaiko mokymosi sutrikimo laipsnio, pobūdžio ir priežasčių mokyklos psichologas kreipiasi konsultacijos į vystymosi sutrikimų diagnostikos tarnybą.

Švietimo įstaigų medicininė tarnyba vadovaujasi Lietuvos Respublikos sveikatos įstatymais ir savo veiklos nuostatais.

3.

Psichologinė tarnyba

Psichologinės tarnybos įstaigų tinklas apima visą Respubliką su koordinaciniu ir konsultaciniu centru Vilniuje.

Švietimo įstaigų psichologinė tarnyba rūpinasi besimokančiųjų ir pedagogų psichine sveikata, sveiko psichologinio klimato švietimo įstaigose sudarymu ir palaikymu.

Švietimo įstaigų psichologinė tarnyba (atsirais atvejais – įstaigos psichologas) teikia konsultacinę bei korekcinę pagalbą moksleiviams, turintiems mokymosi, elgesio, motyvacijos problemų, emocinių sutrikimų, bendravimų sunkumų; šeimoms, turinčioms auklėjimo problemų; pedagogams, iškilus sunkumams bendraujant su klase, atskirais mokiniais, kolegomis, sprendžiant pedagoginiame darbe išskylančias sudėtingas situacijas; administracijai bei savivaldos institucijoms, siekiančioms pagerinti mokyklos gyvenimo psichologinę atmosferą.

Švietimo įstaigų psichologinės tarnybos darbuotojams sudaromos sąlygos įsigilinti į mokyklos gyvenimą, stebėti popamokinę veiklą, bendrauti su moksleiviais, jų tėvais bei pedagogais, gauti visą reikalingą informaciją.

4.

Vystymosi sutrikimų diagnostinė tarnyba

Vystymosi sutrikimų diagnostinės tarnybos įstaigų tinklas išsidėstęs per visą Lietuvos Respubliką.

Vystymosi sutrikimų diagnostinė tarnyba teikia diagnostinę bei korekcinę pagalbą vaikams, turintiems ryškių vystymosi sutrikimų. Į tarnybą gali kreiptis tėvai, iškilus klausimui dėl jų vaiko psichinės raidos; pedagogai, pastebėję vaikų profinio ar psichinio brendimo sutrikimus. Tarnybos darbuotojai seka vaikų, turinčių vystymosi sutrikimų, ugdymą ikimokyklinėse įstaigose, mokymąsi bendrojo lavinimo vidurinėse mokyklose, teikia pagalbą jų pedagogams. Tarnyba glaudžiai bendradarbiauja su savivaldybių švietimo skyriais, mokyklų psichologinėmis tarnybomis, siekdama pastebėti ir laiku suteikti konsultacinę ar korekcinę pagalbą vaikams, nelankantiems ikimokyklinių įstaigų.

Vystymosi sutrikimų tarnybos specialistai (psichologas, logopedas, defektologas, neuropatologas), kompleksiskai ištyrę vaiką, sudaro individualios korekcinės pagalbos programą, teikia konsultacijas, ją vykdančią, pedagogams, tėvams.

IX. VALDYMAS IR FINANSAVIMAS

Švietimo valstybinio valdymo paskirtis – laiduoti švietimo sistemai keliamų tikslų įgyvendinimą.

Valstybė valdo tik formalųjį švietimą. Aukštosios mokyklos turi valstybės suteiktą autonomiją. Nevalstybinių ir neformaliųjų švietimo įstaigų veikla reguliuojama įstatymų ir Vyriausybės nutarimų nustatyta tvarka.

Švietimo valstybinio valdymo principai:

1. Švietimo politiką reglamentuojančių valstybinių institucijų ir visuomenės iniciatyva kuriamų savivaldos institucijų veiklos derinimas.

Abi pusės teikia projektus ir pasiūlymus, skatina kitas organizacijas ir privačius asmenis siūlyti projektus ir programas.

Švietimo valdymo institucijos	Švietimo savivaldos institucijos
Ugdymo įstaiga	Ugdymo įstaigos taryba
Savivaldybės švietimo padalinys	Savivaldybės švietimo taryba
	Profesinio rengimo komitetas
	Ekspertų dalykinės komisijos
	Gimnazijų tarnyba
	Ugdymo turinio tarnyba
	Inspektavimo kolegija
Vyriausybė (Kultūros ir švietimo ministerija) Darbdavių organizacijos	Profesinės sąjungos
	Ugdymo įstaigų vadovų tarybos
	Kultūros ir švietimo skyrių vedėjų taryba
	Lietuvos profesinės sąjungos
	Lietuvos profesinio rengimo taryba
Seimas	Lietuvos aukštųjų mokyklų rektorių konferencija
	Lietuvos mokslo taryba
	Lietuvos švietimo taryba

2. Centralizuotai valdomas ne ugdymo procesas, bet ugdymo rezultatas.

Valstybė reglamentuoja:

- profesijų registrą;
- būtinus reikalavimus mokymo programoms ir atskiriems jų moduliams, palikdama mokyklai ir savivaldybei galimybę nustatyti dalį ugdymo turinio;
- kvalifikacinius reikalavimus pedagogams, kuriuos nustatydama atsižvelgia į esančius pasaulinius standartus ir visuomenės poreikius, išreiškiamus profesinių organizacijų, tėvų bei darbdavių.

– mokymosi sąlygas, kurių laikymąsi prižiūri įvairių lygmenų inspekcija (globa, stebėjimas, kontrolė).

– įgytų žinių ir įgūdžių vertinimo kontrolę.

3. Kiekvienas sistemos organizavimo lygmuo (ugdymo įstaiga – savivaldybės švietimo padalinys – ministerija) atsakingas už formaliojo švietimo sistemos funkcionavimą savo kompetencijos ribose.

Ugdymo įstaiga atsako už:

- valstybės nustatytų švietimo standartų įgyvendinimą;
- optimalių mokymosi sąlygų sudarymą;
- nuolatinį ugdymo turinio ir metodų atnaujinimą;
- kultūrinių programų rengimą ir įgyvendinimą;
- pedagogų kūrybinės veiklos ir jų kvalifikacijos tobulinimo skatinimą;
- ugdymo įstaiga laisvai disponuoja savo lėšų fondu programoms, inovacijoms ir iniciatyvoms remti.

Savivaldybės švietimo padalinys atsako už:

- regioninių švietimo plėtotės programų rengimą ir įgyvendinimą;
- inspektavimo organizavimą;
- sąlygų optimaliam ugdymo įstaigų darbui sudarymą;
- galimybių pedagogų kvalifikacijos tobulinimui sudarymą;

Vyriausybė (Kultūros ir švietimo ministerija) atsako už:

- valstybinės švietimo politikos formavimą ir įgyvendinimą;
- valstybinių švietimo plėtotės programų rengimą ir įgyvendinimą;
- valstybinių švietimo standartų nustatymą ir jų įgyvendinimo kontrolę;
- švietimo finansavimo kriterijų ir metodikų nustatymą;
- optimalių mokymosi sąlygų tiesiogiai pavaldžiose ugdymo institucijose sudarymą;
- inspektavimo organizavimą;
- pedagoginių tyrimų skatinimą;
- pedagogų rengimą, kvalifikacijos tobulinimo koordinavimą, atestacijos rengimą.

Seimas atsako už:

- Lietuvos švietimo sistemos pagrindų įteisinimą;
- strateginių švietimo plėtotės krypčių nustatymą;
- finansavimo dydžio atskiroms švietimo grandims nustatymą.

Švietimas yra prioritetiškai valstybės finansuojama sritis. Švietimui skiriamos lėšos laiduoja normalias švietimo įstaigų veiklos sąlygas, sudaro prielaidas mokytis praktiškai visiems Respublikos gyventojams.

Jaunimo bendrasis ir profesinis ugdymas yra visiškai finansuojamas valstybės. Aukštasis mokslas ir neformalusis švietimas yra valstybės finansuojami iš dalies.

Kultūros ir švietimo ministerija nustato bendruosius švietimo įstaigų finansavimo principus, tiesiogiai ar per apskritis finansuoja jos reguliavimo sferai priskirtas švietimo įstaigas, finansuoja valstybines švietimo programas.

Savivaldybės užtikrina bendrųjų finansavimo principų įgyvendinimą savivaldybei pavaldžiose švietimo įstaigose, finansuoja ir išlaiko pavaldžias švietimo įstaigas, finansiškai remia nevalstybines bendrojo lavinimo, papildomo ugdymo ir kitas švietimo įstaigas.

Kultūros ir švietimo ministerijai, savivaldybių švietimo skyriams numatomos lėšos įvairioms pedagoginėms inovacijoms remti. Lėšos skiriamos atlikus viešą inovacinių projektų svarstymą ir aprobavimą.

Valstybė visokeriopai skatina švietimo finansavimą iš nevalstybinių finansavimo šaltinių, plėtoja daugiakanalio švietimo finansavimo sistemą.

Švietimo darbuotojams deramai atlyginama už darbą, atsižvelgiant į jų kvalifikacines kategorijas, finansiškai skatinant jų kūrybiškumą.

Valstybės lėšos švietimui skiriamos centralizuotai, vadovaujantis patvirtintomis išlaidų skaičiavimo metodikomis bei normatyvais.

TURINYS

Pratarmė 5

I. BENDRIEJI ŠVIETIMO REFORMOS

METODOLOGIJOS KLAUSIMAI 7

Ž.Jackūnas. Lietuvos švietimo plėtotė Europos edukacinių nuostatų kontekste 8

M.Lukšienė. Pedagogika ir kultūra 25

J.Daukšytė. Humanistinis požiūris į ugdymą 43

R.Žibaitis. Ugdymo doroviniai aspektai 51

R.Žibaitis. Estetinis ugdymas 63

A.Bagdonas. Daugiamatis žmogus 70

Ž.Jackūnas. Ugdymo integracijos metmenys 86

M.Lukšienė. Atsinaujimo (kaitos) nuostata ir poreikis . . . 102

II. STRUKTŪRINIŲ ŠVIETIMO SISTEMOS

POKYČIŲ METMENYS 113

D.Beresnevičienė. Nuolatinio mokymosi idėja 114

V.Targamadžė, N.Večkienė. Profesinio rengimo sistemos gairės 127

A.Ališauskas, J.Ambrukaitis. Dėl specialiojo mokymo reformos 137

A.G.Davidavičienė. Sveikatos ugdymas 149

E.Trečiokienė. Suaugusiųjų švietimo kryptys ir problemos . 156

I.Zaleskienė. Papildomo ugdymo sistemos metmenys 167

III. UGDYMO TURINYS REFORMUOTOJE

MOKYKLOJE 173

V.Jonynienė. Ugdymo turinio programų pertvarka 174

O.Monkevičienė. Ikimokyklinio ugdymo reforma 179

V.Jonynienė. Pradžios mokyklos pertvarkymo gairės 185

E.Marcelionienė. Praktiniai pradžios mokyklos pertvarkymo keliai 191

V.Plentaitė. Lietuvių kalbos mokymas 199

A.Stasiulevičiūtė, E.Narbutas, V.Januškevičius. Kokį kelių siūlome 208

I.Musteikienė. Užsienio kalbų ir lietuvių kaip negimtosios dėstyto bendrieji bruožai 217

I.Čeponienė. Etninės kultūros integravimo programiniai uždaviniai	226
J.Rimkutė, E.Motiejūnienė. Gamtamokslinių dalykų integracija	230

IV. UGDYMO PROCESO ORGANIZAVIMO

KLAUSIMAI	239
V.Černius. Mokykla: organizacija, bendravimas, vadovavimas	240
G.Butkienė. Valios ugdymas	263
G.Butkienė. Mokykime bendradarbiauti	274
G.Valickas. Neigiami vertinimai, baudmės ir asmenybės formavimasis	287
R.Dobranskienė. Mokyklos savivalda	296
D.Beresnevičienė, G.Butkienė, M.Teresevičienė. Mokytojas nuolatinio mokymosi sistemoje	302

Priedai:

Reziūmė (anglų kalba)	313
Lietuvos švietimo koncepcija	323