

PEDAGOGIKA

PEDAGOGICS

Leidžiama nuo 1962 m.
Published since 1962

39



Vilnius, VPU leidykla, 1999
Vilnius VPU Publishers, 1999

Redakcinė kolegija:

prof. habil. dr. V. Rajeckas (ats. redaktorius - VPU),
doc. dr. A. Grabauskienė (sekretorė - VPU),
prof. habil. dr. V. Gudonis (ŠU),
prof. habil. dr. D. Beresevičienė (VPU),
prof. habil. dr. L. Jovaiša (VU),
prof. habil. dr. A. Katinienė (VPU),
prof. habil. dr. V. Kučinskas (KU),
prof. dr. K. Miškinis (LKKA),
prof. habil. dr. A. Matulionis (Kultūros ir meno institutas),
prof. habil. dr. K. Pukelis (KVDU),
prof. dr. J. Račkauskas (Čikagos valstybinis universitetas),
prof. dr. V. Savickytė (ŠU),
prof. habil. dr. J. Vaitkevičius (VPU).
doc. dr. J. Žilionis (VPU).

Redakcijos adresas: LT-2034 Vilnius, Studentų g. 39

Editorial Board:

prof. habil. dr. V. Rajeckas (Chief Editor, VPU),
doc. dr. A. Grabauskienė (Secretary, VPU),
prof. habil. dr. V. Gudonis (ŠU),
prof. habil. dr. D. Beresnevičienė (VPU),
prof. habil. dr. L. Jovaiša (VU),
prof. habil. dr. A. Katinienė (VPU),
prof. habil. dr. V. Kučinskas (KU),
prof. dr. K. Miškinis (LKKA),
prof. habil. dr. A. Matulionis (Institute of Art and Culture),
prof. habil. dr. K. Pukelis (KVDU),
prof. dr. J. Račkauskas (Chicago State University),
prof. dr. V. Savickytė (ŠU),
prof. habil. dr. J. Vaitkevičius (VPU).
doc. dr. J. Žilionis (VPU).

Išleista pagal Vilniaus pedagoginio universiteto užsakymą

© Vilniaus pedagoginis universitetas, 1999

Pedagogika 39

Vincentas Lamanauskas

DIDAKTINIO DIFERENCIJAVIMO MOKYMO PROCESE TEORINIAI ASPEKTAI

Įvadas

Kalbėdami apie integraciją negalime nepaminti šio proceso priešybės - diferenciacijos, ne mažiau svarbios už integraciją. Jos nebuvimas - vienas iš rimčiausių bendrojo ugdymo mokyklos trūkumų. Abu šie procesai būtini, nes tai patikimiausias žmogiškojo pažinimo bei žmogaus pažintinių galių tobulinimo kelias (J. Vaitkevičius, 1979).

Individo pažinimo galimybės visada mažesnės už visos visuomenės. Jau vien todėl žmogiškasis pažinimas, visuomeninė patirtis diferencijuojama. Mokyimo procese, ribojame mokyimo planų ir programų, dažnai ignoruojamos individualios moksleivių savybės. Moksleiviai, negalintys pakankamai gerai suprasti mokomąją medžiagą, yra perkraunami, o kitiems šis krūvis - nepakankamas. Taip nukenčia daugelio moksleivių bendrasis išsilavinimas, silpnėja ir vienu, ir kitų mokymosi motyvacija.

Mokslas įrodė, kad genetiniu požiūriu visi žmonės yra skirtingi. Genai lemia vaiko galimybes. Prigimtinus skirtumus dar labiau išryškina nevienodos auklėjimo bei aplinkos sąlygos. Vaikų individualumas mokykloje dažnai neįvertinamas.

Darbo tikslas - išanalizuoti kai kuriuos didaktinio diferencijavimo mokyimo procese teorinius aspektus.

Darbo uždaviniai:

1. Pagrįsti didaktinio diferencijavimo problemos aktualumą.
2. Atskleisti didaktinio diferencijavimo reikšmę individualizuojant mokyimo(si) veiklą.
3. Išnagrinėti kai kuriuos didaktinio diferencijavimo psichologinius-pedagoginius aspektus.

Darbo metodai: literatūros šaltinių analizė taikant interpretacinį-analitinį metodą, analitinės indukcijos metodas (darant išvadas).

1. Didaktinis diferencijavimas - aktuali pedagoginė problema

Mokymo diferenciacija - ne nauja pedagogikos problema. Ji buvo aktuali ir anksčiau. Vienas iš pirmųjų diferencijuoto mokymo idėją išskėlė J. A. Komenskis (1986 m.). Veikale "Didžioji didaktika" jis siūlė pedagogams atsižvelgti į skirtingus moksleivių gebėjimus ir kitas asmenybės savybes, patarė juos skirstyti į grupes. Pagrindus diferencijuotam vaikų mokymui padėjo psichologai V. Šternas ir E. Klaparedas. Rimtus šios srities bandymus atliko Vokietijoje Manheimo mokyklinės sistemos atstovai. Senos diferencijuoto ugdymo tradicijos yra ir kitose šalyse, ypač Didžiojoje Britanijoje, JAV, Prancūzijoje (T. Hiusenas, A. Anastasi, H. Bušė ir kiti, 1948). Šiandien diferencijuoto ugdymo idėjos vis labiau plinta Rusijos ir kitų rytų šalių mokyklose. Šias problemas nagrinėja V. M. Monachovas, V. A. Orlovas, V. V. Firsovas (1990) ir kiti mokslininkai.

Diferencijuotas ugdymas Lietuvoje taip pat turi savas tradicijas. Diferencijuoto ugdymo domėjosi Lietuvos filosofai ir pedagogai - A. Maceina, S. Šalcauskis ir kiti. Bene didžiausią darbą šioje srityje atliko J. Laužikas. Dabar diferenciacijos problemos vėl tampa labai aktualios. Kai kuriuos diferencijuoto ugdymo (mokymo) klausimus nagrinėja J. Vaitkevičius (1985), N. Večkienė (1991), L. Šiaučiukėnienė (1996), A. Budėnas (1991) ir kiti.

Šiuo metu Lietuvos mokyklose jau naudojamos įvairios diferencijuoto mokymo formos, tačiau to dar nepakanka. Jau 1992/93 m. m. buvo numatyti fakultatyviniai ir pasirenkamieji kursai. Mokyklos turėjo teisę pačios sudaryti pasirenkamųjų bei fakultatyvinių dalykų rejestrą. Tačiau neišryškinius esminių skirtumų tarp šių dalykų, daugelyje Lietuvos mokyklų ši iniciatyva taip ir liko neįgyvendinta. Todėl nuo 1993/94 m. m. trečiojoje bendrojo ugdymo mokyklos pakopoje įvestas ugdymas pagal lygius.

Tačiau diferencijuotas mokymas turėtų būti naudojamas ir bazinėje (pagrindinėje), ypač mažakomplektėje, mokykloje, kurioje mokosi daugiausia mokinių. Tai aktualu nedidelėms kaimo mokykloms, kuriose, esant mažam vaikų skaičiui, diferencijuoti mokymą nėra sąlygų.

Didaktinio diferencijavimo sistema yra pakankamai sudėtinga. Nei vienas ugdytojas neturėtų pamiršti, kad derinant mokykloje įvairias darbo formas kiekvienam vaikui (moksleiviui) reikia stengtis sudaryti kuo palankesnes sąlygas plėtoti gebėjimus. "Mokykloje svarbu sudaryti kiekvienam mokiniui tinkamas sąlygas jo intelektualiniam dvasiniam pasauliui tobulinti, padėti ir nuolat skatinti kiekvieną mokinį siekti tobulumo pagal individualią programą, suteikiant

mokiniui daugiau laisvės veikti, mokytis, ne užgniaužti, o skatinti jo originalumą” (J. Vaitkevičius, 1989).

Didaktinis diferencijavimas per pamoką vadinamas mokymas, kai klasės moksleiviai skirstomi į grupes pagal tam tikrus požymius. Pedagoginėje literatūroje galima rasti ir kitokių apibūdinimų. Kai kurie autoriai (L. Šiaučiukėnienė, 1996; M. Lukšienė, 1994 ir kiti) tokį diferencijavimą vadina vidiniu. L. Šiaučiukėnienės manymu, vidinis diferencijavimas - tai grupinio darbo per pamokas organizavimas. Atsižvelgiama į moksleivių skirtingas savybes, didaktinius tikslus bei dalyko specifiką. Kiti autoriai (J. Laužikas, 1974; K. Gražys, 1977; K. Simanonis, 1969; A. Simonova, 1974 ir kiti) vidinį diferencijavimą vadina didaktiniu (tiksliau, vartoja šį terminą, norėdami pabrėžti jo tikslą bei svarbą mokymo procese). J. Laužikas mano, kad “skirstant mokinius į grupes, tiksliausia būtų vadovautis šiais pagrindiniais kriterijais: mokinių žiniomis, gabumais, darbingumu ir požiūriu į mokymąsi”. Tačiau kyla abejonių, ar pakanka šių kriterijų, nes visiškai nekalbama apie psichologinius momentus skirstant vaikus į grupes. Ugdymo procese reikia atsižvelgti į visas individualias vaiko psichikos ypatybes: gebėjimą sutelkti ir paskirstyti dėmesį, atminties tipą bei lygį, mąstymo tempą, emocijas, nervinį tipą ir t. t. Lėto mąstymo vaikų gabumai dažnai esti tokie pat kaip ir greito mąstymo vaikų, tik jie lėčiau suvokia mokomąją medžiagą. Vaikai įvairiose situacijose nevienodai naudoja savo proto galias. Jų gebėjimai laikui bėgant ir įgyjant naujų žinių kinta, auga. Moksleivių skirstymas į grupes, neatsižvelgiant į jų gebėjimus, nepasiteisina dėl dviejų svarbiausių priežasčių:

- 1) remiamasi konkrečiau mokytojo požiūriu ir vertinimu, neretai ir diktatu;
- 2) ne visuomet vaikas apsisprendžia ir pasirenka pats - dažnai jis tiesiog paklūsta kitų asmenų norams ir sprendimams.

Per pamoką visiems moksleiviams turi būti sudarytos sąlygos tobulinti savo gebėjimus. **Tai gali būti pasiekta maksimaliai įtvirtinant vaiko savarankiškumą, jo, kaip asmenybės, laisvą pasirinkimą: ko, kaip ir kiek mokytis. Tikslinga ir būtina pateikti visapusišką informaciją, visiems moksleiviams keliant skirtingus reikalavimus. Visi moksleiviai turėtų pasiekti būtiną minimalų lygį (gauti patenkinamą įvertinimą), o norintys, besidomintys ir turintys gebėjimų galėtų pasiekti kur kas daugiau. Ir nesvarbu, kokia vertinimo sistema (penkiabalė, dešimtbalė ar kita) bus taikoma. Aišku tik viena - ji taip pat turėtų būti diferencijuojama.**

Anot Dž. Brunerio (1962), kiekvienas vaikas nori mokytis, tačiau mokyklinė sistema (nelankstūs, pasenę mokymo metodai, formos ir t. t.) nuslopina šį poreikį. N. Proskurinos tyrimai rodo, kad 23 proc. moksleivių nesuvokia pamokų metu atliekamų užduočių prasmės, 30 proc. moksleivių nesusimąsto, kokiu

tikslu atliekamos užduotys (N. Proskurina, 1986). Kiti tyrimai (K. Pukelis, 1987) patvirtina, kad tik 3,3 proc. bendrojo lavinimo vidurinių mokyklų mokytojų gilinasi į diferencijuoto mokymo problemas.

Aišku, kad kiekvienas vaikas mokosi savaip, tai yra pagal savo mokymosi sistemą. Individualaus priėjimo prie vaiko būdų yra be galo daug. Taikant didaktinį diferencijavimą turėtų būti neatsiejama objektyviai vaikui perteikta informacija per pamoką nuo tos informacijos, kurią jis sugeba atgaminti.

Objekto (objektyviai) perteikta informacija

Subjekto (subjektyviai) priimta informacija

Išlaikyta (fiksauta) informacija

Informacija, kurią subjektas (vaikas) gali atgaminti

Kuo labiau pavyksta susieti informaciją, tuo geriau ji apdorojama ir tuo aukštesnė mokymo kokybė.

Gamtos mokslų dalykai yra specifiniai. Dėstant šiuos dalykus atsiranda daugiau galimybių organizuoti didaktinį diferencijavimą, kurį taikant atsiskleidžia moksleivių individualios savybės, ugdomas jų pasitikėjimas savo jėgomis, stiprėja mokymosi motyvacija.

2. Didaktinis diferencijavimas - mokymo (si) veiklos individualizavimo prielaida

Taikant didaktinį diferencijavimą, sudaromos palankios sąlygos realizuoti svarbiausius didaktikos principus: mokslėškumo (moksleiviai, turintys skirtingus interesus, skirtingai suvokia nevienodą mokymo turinį), mokymo proceso individualizavimo (individualus mokytojo požiūris į moksleivius kaip į veiklos subjektus, asmenybes), sąmoningo ir aktyvaus žinių perėmimo (moksleivių aktyvumas, savarankiškas darbas - kūrybiškumo pagrindas), praktiškumo (nuo praktinių savarankiškų darbų pereinama prie teorinių išvadų ir apibendrinimų; kaip rodo tyrimai, moksleiviai geriau išmoksta nuo konkretaus pereidami prie abstraktaus) ir kitus principus.

Šiandien ugdymo procese pirmenybė teikiama individualiam mokymui. Individualizavimo ir diferencijavimo sąvokos įvairiuose šaltiniuose aiškinamos skirtingai, iki galo neatskleidžiant jų esmės. Neretai šie terminai vartojami kaip sinonimai (A. Golantas ir kiti). JAV "individualizavimo terminu bandoma apibrėpti bet kuriuos mokymo metodus ir formas, jei tik jie maksimaliai atsižvelgia į moksleivių ypatybes" (I. Thomas). Kai kurie tyrinėtojai individualizuotą mokymą laiko ugdymo strategija (A. Gronlundas ir kiti), kiti - atsitiktiniu diferencijavimo atveju (M. Morawietzas, A. Fischeris ir kiti). Matyt, kad mokymo individualizavimą reikėtų laikyti vienu iš svarbiausių ugdymo tikslų, o mokymo diferencijavimą (didaktinį) - priemone siekiant šio tikslo.

Žinoma, individualizavimas nėra ir negali būti suabsoliutinamas. Tačiau nerada pamiršti, kad apie 50 metų mūsų mokyklose daugiau dėmesio buvo skiriama ne atskiram žmogui, o klasės kolektyvui. Dominavimo lenktyniavimas, o į atskiro individo gebėjimus ir galimybes praktiškai nebuvo atsižvelgiama. Tad nieko stebėtino, jog formavosi neigiamas moksleivių požiūris į mokslą, mokytojus, kad jie sąmoningai ėmė vengti mokyklos.

Pedagoginėje literatūroje vis daugiau autorių reiškia nepasitenkinimą įprastine (klasikine) klase bei jos darbo principais, randama teiginių, “jog būtina individualizuoti mokymą - suteikiant mokiniui galimybę atlikti tokias užduotis, kurios atitiktų jo individualius gabumus ir interesus, parenkant tokius mokymo būdus ir stilių, kurie atitiktų mokinio temperamentą; eiti į priekį konkrečiam mokiniui tinkamu tempu” (N. Gage, D. Berliner, 1994). Nagrinėjant diferencijuoto mokymo problemas nereikėtų orientuotis į vieną kurią mokymo formą. Užsienio šalių (pvz., JAV, Vokietijos ir kitų) mokyklų patirtis rodo, kad nei viena diferenciacijos forma (pvz., didaktinis diferencijavimas) nėra optimali. Galima teigti, kad realiausias kelias - jų derinimas, atsižvelgiant į moksleivių gebėjimus, interesus, polinkius, prigimtines galias.

Taikant didaktinį diferencijavimą, visų pirma iškyla moksleivių skirstymo į grupes problema, nes mokymo diferencijavimas dažniausiai suprantamas kaip mokinių skirstymas į grupes pagal tam tikrus kriterijus (gabumus, polinkius, interesus, intelektą). Daugelis Lietuvos pedagogų rekomenduoja skirstyti moksleivius į grupes (V. Bajorienė, 1976; J. Vaitkevičius, 1989; L. Jovaiša, 1989 ir kiti). Tuo tarpu daugelis užsienio šalių pedagogų pasisako prieš bet kokią skirstymą į grupes, vadindami tai socialine diskriminacija (R. E. Bills, 1981; I. Unt, 1990; G. Gozzer, 1991 ir kiti). M. Lukšienė taip pat mano, jog demokratinė švietimo samprata nesuderinama su diferencijavimu pagal socialinius, turtinius, kultūrinius, moksleivio sveikatos ar kitus požymius (M. Lukšienė, 1994).

Norint mokymo procese sėkmingai taikyti didaktinį diferencijavimą, svarbu sukurti tinkamą metodiką. Mokymo metodika, paremta diferencijuotomis užduotimis, kurias geba atlikti kiekvienas, skatina aktyvumą, savarankišką darbą (L. Šiaučiukėnienė, 1994). Taikant didaktinį diferencijavimą moksleiviui suteikiama galimybė pasirinkti mokymosi lygį turinio, mokymosi formų ir kt. atžvilgiu tiek per pamoką, tiek namuose. Svarbiausia, kad moksleiviui būtų sudaromos galimybės pasirinkti tam tikro lygio užduotis. Mokytojas tik rekomenduoja, pataria ir koreguoja.

Kai kurie autoriai (J. Gilbuch, 1991; L. Kondratenko, 1991 ir kiti) yra įsitikinę, kad taikant didaktinį diferencijavimą pasirinkimo laisvė negalima, kad

intelektas, gabumai ir gebėjimai plėtojami tik tuomet, kai mokinyms dirba įtempęs visas savo proto galias, t. y. didžiausiu tempu. Be to, toks diferencijavimas būtų neteisingas moksleivių, norinčių ir galinčių per pamoką atlikti daugiau užduočių, atžvilgiu. M. Levina, V. Zagviazinskis (1968) daugiausia dėmesio skiria diferencijuoto ir kolektyvinio darbo per pamoką derinimui ir pasisako už besąlygišką moksleivių skirstymą į grupes. Yra autorių, teigiančių, kad moksleivių skirstymas į grupes - tai palyginti labai švelni diferencijavimo forma (D. Mikalajūnas, 1993).

A. Būdėno nuomone, natūralus vaiko vystymasis susijęs su diferencijavimu: vaikas nuolat patiria integruojantį visuomenės gyvenimo būdą, pasaulėžiūrą, papročius. Individualios vaikų savybės susijusios su psichiniais procesais. Tai gi individualios moksleivių savybės neturėtų būti unifikuojamos ir niveliuojamos. Taisant didaktinį diferencijavimą reikia kuo įvairesnių metodų, o pati mokymo medžiaga turėtų būti suskirstoma dalimis (pvz., suprogramuoti algoritmai) (A. Budėnas, 1991). Dažnai viena iš moksleivių nepažangumo priežasčių yra mažas dėmesys mokymo diferencijavimui ir individualizavimui (D. Meškauskaitė, 1977). S. Molis taip pat akcentuoja individualių užduočių reikšmę mokymo procese. N. Roganovskis (1991), nagrinėdamas diferencijuoto mokymo klausimus, daugiausia dėmesio skiria tam tikro dalyko vadovėliui, V. Monachovas ir V. Orlovas (1990) akcentuoja skirtingą mokymą klasėje: skirtingas mokymo tempas, įvairaus pobūdžio mokytojo pagalba, mokomųjų užduočių įvairovė. Jie taip pat siūlo skirstyti moksleivius į grupes. I. Leonsas (1991) atkreipia dėmesį į mokymo individualizavimo svarbą. Jo įsitikinimu, tokio mokymo efektyvumas priklauso nuo konkrečios metodikos, užtikrinančios didaktinio diferencijavimo taikymą per gamtos mokslų dalykų pamokas. Tačiau būtina ir visapusiška individualizuota pagalba.

Panašias problemas sprendė ir kiti tyrinėtojai. J. Otsas (1975), tyręs užduočių individualizavimo efektyvumą, nustatė, kad individualizuojant užduotis moksleiviai yra aktyvinami, skatinami domėtis mokomuoju dalyku. Autorius išskiria trijų lygių užduočių sistemas bei pritaria moksleivius skirstyti į grupes.

Tai gi apibendrinant daugelio diferencijavimo problemas nagrinėjusių mokslininkų patirtį ir rekomendacijas galima būtų tvirtinti, kad būtina per pamokas plačiau taikyti didaktinį diferencijavimą, atsižvelgiant į skirtingą moksleivių mokymosi tempą per pamoką, į skirtingas jų psichofiziologines savybes (vaizduotę, nevienodą, troškimą žinių, mokymosi interesus bei motyvus, nevienodą mąstymo lankstumą, darbingumą, sąmoningumo lygį ir k. t.), įvairius mokymosi motyvus, interesus, polinkius ir pan. Didaktinis diferencijavimas per pamokas gali būti įgyvendinamas taikant įvairius metodus:

- atliekant skirtingo lygio užduotis bei pratimus;

- skatinant moksleivius užsiimti skirtinga veikla (praktine, kūrybine, teorine ir t. t.);
- esant įvairiai mokytojo pagalbai ir kita.

Dėstant integruotą gamtos mokslų dalykų kursą, atsiranda dar daugiau didaktinio mokymo diferencijavimo galimybių. Moksleiviams rekomenduojama parengti trijų lygių užduotis. Pirmojo - patenkinamo - lygio užduotys atitinka minimalius programos reikalavimus. Antrojo lygio užduotys skirtos vidutinių gabumų moksleiviams. Trečiojo lygio užduotys yra sudėtingiausios, kurias atlikti reikia daugiau žinių ir sudėtingesnio mąstymo. Svarbu, kad užduočių klausimai taip pat būtų diferencijuojami atsižvelgiant tiek į sudėtingumą (turinio apimtį), tiek į veiklos pobūdį. Moksleiviams reikia sudaryti sąlygas patiems pasirinkti užduočių lygį. Tai skatina juos kritiškai vertinti savo jėgas, moko savarankiškai veikti, gausina ir plėtoja jų žinias, sudaro sąlygas užsiimti įvairia veikla. Nediferencijuotos ir neindividualizuotos savarankiškų darbų užduotys paprastai esti mažai efektyvios (S. Molis, 1977).

Taigi individualizuojant bei diferencijuojant mokymą pagal gebėjimus, mokiniai pratinami veikti savarankiškai ir grupėmis (J. Laužikas, 1982). Svarbiausia, anot prof. J. Laužiko, “saugoti vaikus nuo nesėkmės, nuo nemalonių išgyvenimų atliekant mokyklinės užduotis” (85). Daugelio autorių nuomone, visų moksleivių aktyvi veikla įmanoma tik diferencijuojant ir individualizuojant darbą.

3. Didaktinio diferencijavimo psichologiniai-pedagoginiai aspektai

Vienas iš integruoto ugdymo tikslų - padėti moksleiviui orientuotis informacijos, materialinių vertybių gausoje, užkirsti kelią vaikui tapti besaikiu vartotoju, o pagrindinis diferencijuoto ugdymo (mokymo) tikslas - kiekvienam vaikui, tiek itin gabiam, tiek visai negabiam sudaryti visas įmanomas sąlygas ir galimybes fiziškai ir protiškaui ugdytis. Taigi įtraukus į mokymo procesą integruotus gamtos mokslų dalykų kursus reikėtų ignoruoti diferencijuoto ugdymo (mokymo) idėjų.

Taikant didaktinį diferencijavimą pagrindinės mokyklos V-IX klasių moksleiviams, galima efektyviai pasiekti šių tikslų:

- skatinti mokymosi motyvaciją;
- formuoti laisvą, atsakingą, gebančią apsispręsti, savarankišką asmenybę;
- ugdyti interesus bei polinkius;
- gausinti vaiko pasirinktos srities žinias;
- ugdyti kūrybingumą;
- plėtoti moksleivių profesinę orientaciją ir kt.

Įvairius pedagoginius, psichologinius ir kitus diferencijuoto mokymo aspektus nagrinėjo daugelis mokslininkų (J. Laužikas, 1993; L. Vygotskis, 1934; Ž. Pjažė, 1985; Dž. Bruneris, 1962; E. Rabunskis, 1974 ir kiti).

Kiekvienas pedagogas suvokia, kad moksleiviai per pamoką galėtų pasiekti kur kas daugiau, jeigu jiems būtų sudarytos tinkamos sąlygos: jeigu tam būtų savarankiško atmosferą, veikimo (pasirinkimo) laisvė, mažiau skiriama frontalaus darbo per pamoką ir daugiau individualių užduočių. Pedagoginio proceso požiūriu individualus darbas su moksleiviais yra pedagoginis veikimas, atsižvelgiant į auklėtinio išsivystymo lygį, turimą pasaulio pažinimo (žinių) lobyną, individualias psichines ypatybes, iki tol vyravusius auklėjimo ir mokymo būdus, santykių struktūrą, esamą situaciją, į auklėjimo procese bei gyvenime susidariusį dinaminį stereotipą ir momentinę psichinę būseną (J. Laužikas, 1974). Profesorius J. Laužikas, analizuodamas pedagoginius-psichologinius diferencijuoto mokymo aspektus, išskiria tris svarbiausius uždavinius: 1) pažinti mokinio individualiąsias savybes; 2) turėti tinkamų šaltinių bei medžiagos individualiai ir savarankiškai mokinių veiklai; 3) individualios veiklos formos. J. Laužikas itin akcentuoja psichinį aktyvumą, teigdamas, kad tik aktyviai veikiamas mokinys gali tinkamai lavinti savo gebėjimus (J. Laužikas, 1965). Į tai reikėtų atsižvelgti, turint omenyje, kad 7-10 metų vaikų gabumai negali visiškai atsiskleisti. Tai įrodo ir pastarųjų metų tyrimai. A. Golubeva, S. Iziumova, M. Kabardovas ir kiti (1991) tvirtina, kad:

1. Moksleivių polinkiai ir interesai dažnai nesutampa su jų gabumais. Gabumai ir polinkiai kartais nediferencijuojami.
2. Galimi įgimti gabumai ir polinkiai būna slepiami nuo mokytojų, tėvų ir pačių moksleivių.
3. Šalutiniai veiksniai, pavyzdžiui, prisirišimas prie mokytojų ir bendraklasinių, mokyklos prestižas, kai kada yra reikšmingesni už poreikį realizuoti savo įgimus gabumus.

Todėl, anot tyrėjų, būtina suvokti, kaip realios moksleivių psichofiziologinės galimybės, gabumai, polinkiai įvairiais jų amžiaus periodais gali pasireikšti mokymo procese. Dėl to reikia apibrėžti didaktinio diferencijavimo taikymo mokymo procese kriterijus. Autoriai teigia, kad svarbu moksleiviui nuolat teikti individualią psichofiziologinę ir psichologinę konsultaciją, tačiau nesigilina, kaip tai įgyvendinti praktiškai.

I. Jakimanskaja, G. Abramova ir kitų (1991) manymu, didaktinį diferencijavimą turi garantuoti specialių didaktinių priemonių visuma: mokomieji testai, uždavinių ir pratimų sistemos, savarankiški ir kontroliniai darbai ir k. t. Svarbiausia, kad šios priemonės būtų parengtos vadovaujantis esminiais psichologijos dėsninumuais ir padėtų siekti šių tikslų:

1. Atskleisti ne tik mokymo rezultatą (“išmoko”, “išsprendė”, “pritaikė” ir t. t.), bet ir šio rezultato pasiekimo procesą.
2. Patikrinti mokymosi veiklos būdų stabilumą.

Atliktais tyrimais autorės įrodė, kad jau šeštoje klasėje kiekvienas moksleivis individualiai dirba su mokomąja medžiaga. Apie didaktinių priemonių svarbą siekiant diferencijuoti mokymo (-si) veiklą rašo ir kiti autoriai (V. Firsovas, 1989; V. Monachovas, 1990).

Anot prof. J. Laužiko, taikant didaktinį diferencijavimą galima:

- a) greitai pergrupuoti mokinius, atsižvelgiant į pakitusias psichines savybes arba žinių lygį;
- b) skatinti mokinių savarankišką darbą ir dažnai jį skirti;
- c) sudaryti tinkamas sąlygas mokytojui dirbti su mažesne grupe;
- d) padėti kelti bendrąjį aktyvumą.

Vadinasi, mokymo procesas turi padėti kiekvienam, tiek silpnam, tiek gabiam, moksleiviui siekti mokymosi rezultatų pagal savo gabumus bei išmokyti kurį nors dalyką, kai jis jaučiasi pajėgus tai padaryti. Svarbiausia yra pasiekti gerų rezultatų mokymo(-si) pabaigoje, o mokymo(-si) etapai neturi jokios reikšmės (Dupont Jean, 1993). Norint pasiekti gerų rezultatų, reikia išspręsti du uždavinius:

- 1) sukurti efektyvią didaktinio diferencijavimo sistemą ir ją taikyti per gamtos mokslų dalykų pamokas;
- 2) parengti kuo daugiau įvairios gamtamokslinio turinio didaktiškai diferencijuotos mokymo (si) medžiagos (pvz., užduočių, testų, klausimynų, žaidimų ir t. t.) bei numatyti jos praktinio taikymo galimybes ir būdus.

Taigi diferencijuotos užduotys skatina moksleivį aktyviai mąstyti (pvz.: sudaryti temos planą, išrinkti esmines sąvokas, parašyti santrauką ir t. t.). A. Smirnovas (1966) įrodė, kad tuomet, kai daug svarbiau yra aktyvi veikla nei noras įsiminti, moksleiviai nagrinėjama medžiagą įsimena nevalingai. Esminiai tokios veiklos metodai: apibendrinimas, konkretinimas, klasifikavimas, lyginimas, sisteminimas. Vadinasi, mokytojas privalo gerai išmanyti didaktikos, psichologijos dalykus. Dabartiniai psichologiniai-didaktiniai tyrimai įrodo, kad geros didaktikos ir psichologijos žinios - racionalaus mokymo sąlyga (J. Grudenovas, 1985). Anot J. Grudenovo, svarbiausia, kad mokytojas per pamoką gebėtų sukurti tokias psichologines situacijas, kurios padėtų aktyvinti visų moksleivių mąstymo veiklą, duodamas diferencijuotų užduočių, skatintų moksleivių savarankiškumą, formuotų darbo su įvairiais šaltiniais įgūdžius.

Išvados

1. Integruojant mokymo turinį siekiama aukščiausio žinių sistemos lygio, o

diferencijuojant mokymo turinį skatinama atsigręžti į kiekvieną konkretų moksleivį.

2. Atlikdami diferencijuotas didaktines užduotis moksleiviai skatinami aktyviai mąstyti.
3. Dėstant integruotą gamtos mokslų dalykų kursą, atsiranda dar daugiau didaktinio diferencijavimo mokymo procese galimybių.
4. Taikant didaktinį diferencijavimą, ugdomas moksleivių pasitikėjimas savo jėgomis, stiprėja mokymosi motyvacija, vaikai orientuojami į sėkmę, labiau atsiskleidžia jų individualios savybės ir kt.

Literatūra

1. Anastasi A. Differential Psychology. - New York, 1945.
2. Bajorienė V. Didaktinis studentų grupavimas // Aukštojo mokslo pedagogika: Respublikinės konferencijos medžiaga. - K., 1976. - P. 22-25.
3. Bouchet H. L' individualisation d' enseignement. - Paris. - 1948.
4. Budėnas A. Diferencijuotas mokymas J. Laužiko požiūriu // Jonas Laužikas: asmenybė ir darbai. - K., 1991. - P. 32-38.
5. Dupont J. Nepažangumas mokykloje // Švietimo naujovės. - 1993. - Nr. 2. - P. 31.
6. Gage N. L., Berliner C. D. Pedagoginė psichologija. - V., 1994. - P. 362.
7. Husen T., Tuijnman A., Halls W.D. Schooling in Modern European Society: A Report of the Academia Europaea. - Pergamon Press, 1988. - P. 137-160.
8. Jovaiša L., Vaitkevičius J. Pedagogikos pagrindai. - K., 1989. - T. 2.. - P. 222.
9. Lamanuskas V. Didaktinio diferencijavimo galimybės gamtamokslinių dalykų pamokose // Švietimo reforma ir mokytojų rengimas: III tarptautinės mokslinės konferencijos medžiaga. - V., 1996. - P. 514-519.
10. Lamanuskas V. Ugdymo integracijos ir diferenciacijos klausimu // Tėvynės sargas - Guardian of the fatherland. - V., 1995. - Nr. 1(87). - P. 30-41.
11. Laužikas J. Mokinių pažinimas ir mokymo diferencijavimas. - K., 1974.
12. Laužikas J. Pradinių klasių mokinių mokymo ypatumai // Mokymo tobulinimas pradinėse klasėse. - K., 1982. - P. 6-18.
13. Laužikas J. Psichologinės mokymo ir auklėjimo problemos // Tarybinė mokykla. - 1982. - P. 10.
14. Lukšienė M. Prometėjiško žmogaus ugdymas // Mokykla. - 1994.- Nr.8.-P. 3-5.
15. Meškauskaitė D. Kurios-ne-kurios matematikos mokymo individualizavimo problemos // Mokymo ir auklėjimo klausimai. - V., 1977. - P. 27-29.
16. Mikalajūnas D. Mokymo formų kaita pamokoje: teorija ir praktika // Pedagogika. - 1993.- T. 29. - P. 97.
17. Pukelis K. Kai kurie bendrojo lavinimo vidurinių ir vidurinių profesinių technikos

- mokyklų pedagogų profesinės kvalifikacijos kėlimo bruožai // Pedagogika. - V., 1989. - P. 160-161.
18. Robert E. Bills. Self - Concept and Schooling. - Kappa Delta Pi. - 1981.
 19. Simanonis K. Diferencijuoto mokymo pamokos // Tarybinė mokykla. - 1969. - Nr. 6.
 20. Šiaučukėnienė L. Išorinis ir vidinis diferencijavimas // Socialiniai mokslai. Edukologija. - K., 1996. - Nr. 1(5). - P. 32-38.
 21. Vaitkevičius J. Mokymo procesas. - K., 1985. - P. 55.
 22. Večkienė N. Dėl chemijos mokymo diferencijavimo // Mokymo ir auklėjimo klausimai. - 1991. - T. 23.
 23. Брунер Дж. Процесс обучения. - Москва, 1962.
 24. Гильбух И., Кондратенко Л. Как не убить талант // Народное образование. - 1991. - №4. - С. 16-19.
 25. Гозер Г. Учебные программы и социальные проблемы // Перспективы: Вопросы образования. - 1991. - №1(73). - С. 7-19.
 26. Голубева А., Изюмова С. А. Опыт комплексного исследования учащихся в связи с некоторыми проблемами дифференциаций обучения // Вопросы психологии. - 1991. - №2. - С. 132-140.
 27. Груденов Я. И. Психолого - дидактические основы усвоения учебного материала // Химия в школе. - 1985. - №4. - С. 20-24.
 28. Загвязинский В. О дифференцированном подходе // Народное образование. - 1968. - №10. - С. 85-87.
 29. Левина М. Дифференцированный подход к учащимся в процессе обучения // Биология в школе. - 1968. - №3. - С. 30-33.
 30. Леонс И. Индивидуализация обучения в процессе решения физических задач // Автор дисс. канд. пед. наук. - 1991.
 31. Монахов В., Орлов В., Фирсов В. Дифференциация обучения в средней школе // Советская педагогика. - 1990. - №8. - С. 42-47.
 32. Отс Й. Эффективность индивидуализаций учебных заданий в V-VII классах // Автор. дисс. канд. пед. наук. - Тарту, 1975.
 33. Проскураина Н. А. Целепологание как метод нравственного воспитания в учебной деятельности // Автор. дисс. канд. пед. наук. - Ленинград, 1986. - С. 12-13.
 34. Рабунский Е. Индивидуальный подход в процессе обучения школьников. - Москва, 1974.
 35. Рогановский Н. Дифференцированное обучение - как его осуществить? // Народное образование. - 1991. - №3. - С. 41-43.
 36. Симонова А. Дифференцированный подход к учащимся в учебном процессе // Биология в школе. - 1974. - №2.

37. Унт И. Индивидуализация и дифференциация обучения. - Москва, 1990.
38. Якиманская И., Абрамова С. и др. Психолого - педагогические проблемы дифференцированного обучения // Советская педагогика. - 1991. - №4. - С. 44-52.

Summary

Vincentas Lamanauskas

THE THEORETICAL ASPECTS OF DIDACTIC DIFFERENTIATION IN A TEACHING PROCESS

The aim of differentiated teaching is to create grounds for the child's structural type of thinking, to form possibilities for a learner to master knowledge according to the degree of abilities (individualized teaching) while teaching separate subjects (subject teaching). The application of differentiated teaching seeks to develop powers of learners. The presumption that individual differences of students are disregarded (psychological distinction in memory, comprehension and temperament) is not tolerated as the mentioned factors have a direct connection with the results that a particular student can achieve.

Differentiation can be comprehended and defined in the following two ways: first, as a result of splitting a particular whole into segments, levels etc. or, second, as the formation of new qualitative connections between the separate components of the system due to processes of integration. In the latter case the system acquires a new quality- it becomes more complex..

The article presents the possibilities of didactic differentiation in the classroom instruction system. In the educational process it is important to take into account all individual child's peculiarities of psychics. Didactic differentiation in the lesson may be realised by various methods. Differentiation of teaching creates conditions of favourable learning for each pupil.

The main directions of the present-day school are:

1. Education of individual abilities,
2. Development of differentiation of education taking into account child's needs and interests.
3. Changing of the group and individual instruction in all educational process,
4. Forming of the accumulation of information, systematisation, analyse and other habits.

*Šiaulių universitetas, Gamtos didaktikos katedra
Įteikta 1999 m. vasario mėn.*

Vladas Rajeckas

REIKALAVIMAI ŠIUOLAIKINIAM BENDROJO LAVINIMO MOKYKLOS MOKYMO TURINIUI

Mokykla – ugdymo institucija. Tačiau svarbiausia jos veikla – mokymas. Tai pedagoginis procesas, kurio metu mokiniai, mokytojo vadovaujami, įgyja žinių, mokėjimų bei įgūdžių; šiame procese kartu plėtojasi mokinių pažinimo jėgos ir intelektas, formuojasi jų pažiūros ir vertybės, t. y. jie lavinami ir auklėjami. Ypatingas jo bruožas – kad tai tikslingas, specialisto pedagogo organizuojamas, paprastai keliolika metų trunkantis procesas, kurio metu mokiniai perima būtiniausią ir svarbiausią visuomeninės patirties dalį. Mokymasis – svarbiausia mokyklinio amžiaus vaikų, paauglių ir jaunuolių veikla, kuri turi ypatingos reikšmės jų asmenybės raidai, jų socializacijai.

Vienas iš svarbiausių didaktikos, kaip mokymo teorijos, o kartu ir mokymo praktikos klausimų – ko mokyti, t. y. mokymo turinio problema. Viena vertus, mokymo turinys turi atspindėti svarbiausius žmonijos laimėjimus, visuomenės išsivystymą, t. y. atitikti mokslo, technikos, gamybos, meno, visos visuomenės kultūros raidos lygį, net turi būti orientuojamas į visuomenės raidos perspektyvą. Kita vertus, mokymo turinys turi būti prieinamas, pagal mokinių jėgas. Todėl šiuo metu, iš esmės pertvarkant mūsų bendrojo lavinimo mokyklos mokymo turinį, svarbu ne tik išstudijuoti kitų šalių ir mūsų šalyje sukaupą patirtį, atsisaikyti mokymo turinio ideologizavimo, bet ir kuo geriau atsižvelgti į visuomenės kultūros lygį, į mokinių galimybes, priklausančias nuo amžiaus.

Šio straipsnio tikslas – išryškinti mokymo turinio elementus, aptarti svarbiausius reikalavimus, keltinus šiuolaikiniam mokymo turiniui. Tai turėtų padėti geriau suprasti mokymo turinio sudarymo būdus: turinio elementus ir jų sąveiką, tas taisykles arba sąlygas, kaip jį geriau sutvarkyti ir išreikšti, t. y. kaip sudaryti mokymo planus, programas, vadovėlius ir kitas mokymo priemones.

Šis straipsnis yra teorinio apibendrinamojo pobūdžio. Jis parašytas, apibendrinus mokymo teorijoje atskleistas mūsų gyvenamajam laikotarpiui aktualiausias problemas, pastarųjų metų pedagoginėje literatūroje, įvairaus lygio diskusijose keltas mintis bei samprotavimus apie mokymo turinį, jo tobulinimo ke-

lius bei galimybes. Rengiant straipsnį, taip pat remtasi ilgamete autoriaus praktine bei moksline patirtimi, anksčiau paskelbtomis, tačiau ir dabar aktualiomis teorinėmis išvadomis bei praktiniais pasiūlymais.

Mokymo turinys – tai specialiai atrinkta svarbiausioji žmonijos kultūros dalis, prieinama ir būtina moksleiviui, kad jis pasirengtų gyvenimui ir darbui.

Negalima nepaminėti, kad šiuo metu labai ryški tendencija sąvoką mokymas keisti platesne sąvoka ugdymas [2, p. 34-61]. Tačiau būtina akcentuoti, kad mokymas yra ne tik žinių įgijimo, bet ir svarbiausia tiek lavinimo, tiek ir auklėjimo bendrojo lavinimo mokykloje priemonė: mokant bet kurio dalyko, siekiama ir mokyti, ir lavinti, ir auklėti, t. y. ugdyti. Todėl, kai kalbama apie didaktikos problemas, mokymą mokykloje, tikslingiausia vartoti ir mokymo esmę atspindinčias sąvokas: mokymo principai, mokymo procesas, mokymo priemonės, mokymo turinys, mokomieji dalykai ir pan. [7, p. 8-12].

Mokymo turinio elementai

1. Žinių apie gamtą, visuomenę, žmogų bei jo veiklą sistema.

Žinios – tai informacija apie faktus, daiktus, reiškinius, tai mokslinės sąvokos bei terminai, tai dėsniai, idėjos bei teorijos, aiškinančios objektų bei reiškinių esmę, turinį, svarbą, jų atsiradimo raidą. Kitaip sakant, žinios atspindi patirtį, yra žmonijos pažinimo produktas. Jų nuolat gausėja, yra tikslinamos, gilinašos ir pan. Mokiniamis stengiamasi žinias taip pateikti, kad jos būtų suprantamos, prieinamos, kuo lengviau perimamos.

2. Intelektinių bei praktinių mokėjimų (gebėjimų) ir įgūdžių sistema. Mokėjimai – tai išmokti veiksmo atlikimo būdai, įgūdžiai – automatizuoti mokėjimai (jų elementų nebereikia sąmoningai reguliuoti ir kontroliuoti). Mokėjimai bei įgūdžiai sudaro bet kurios veiklos pagrindą. Todėl jų formavimas ir tobulinimas – ypač svarbi pedagoginio darbo dalis.

Mokėjimai bei įgūdžiai yra labai įvairūs, būtent: elgesio, higieniniai, savitarnos, sportiniai, meniniai, gamybiniai ir kt. Intelektiniai įgūdžiai, skirti mokymuisi, – tai skaitymas, rašymas, konspektavimas, planavimas, naudojimas žinytais, žemėlapiams, kompiuteriu ir t. t. Jie formuojasi, taikant praktiškai žinias.

3. Pagrindiniai kūrybingumo, kūrybinės veiklos elementai. Kūrybinė veikla, kūrybingumas – tai dar ne žinios, mokėjimai ar įgūdžiai, jie tik kūrybiškumo prielaida. Daug žinoti ir mokėti dar nereiškia būti kūrybingu. Nors kūrybiškumui didelės įtakos turi asmeninės savybės, tačiau kūrybinei veiklai svarbu ir paruošti bei pasiruošti. Vadinas, žinių, mokėjimų ir įgūdžių pagrindu, atliekant mokyklinės užduotis, labai svarbu mokyti kūrybingai veikti, t. y. savarankiškai, konstruktyviai, kritiškai mąstyti, kelti naujas, originalias idėjas, argumentuotai

kritikuoti senus požiūrius, ieškoti naujų, originalių sprendimų, orientuotis probleminėje situacijoje ir pan. Taigi kūrybingumą turi skatinti mokymo turinys, jo pateikimo pobūdis. Šiuolaikinėmis sąlygomis tai ypač svarbu.

4. Vertybiniai-emociniai požiūriai į aplinką ir savo veiklą. Tai dvasinė žmogaus sfera – mokiniai, perimdami svarbiausias žinias apie gamtą ir visuomenę, svarbiausias vertybes, turi patikėti tų žinių bei vertybių teisingumu, tikrumu ir būtinumu, jos turėtų tapti asmenybės savastimi, t. y. pasaulėžiūros, įsitikinimų pagrindu, vertybinėmis nuostatomis. Todėl pateikiama mokymo medžiaga turi būti įtaigi, prieinama, veikti ne tik intelektą, bet ir emocijas, kuo giliau paveikti mokinio asmenybę. Mokiniai turėtų įsitikinti, kad tai, kas įgyjama mokymo metu, yra asmeniškai labai vertinga: padeda suprasti gyvenimą ir pasirinkti būsimą veiklą, sudaro prielaidas gauti naujos informacijos, ją suprasti, orientuotis gausiame informacijos sraute ir sudėtingame visuomenės gyvenime.

Šis vertybinis mokymo turinio aspektas – viena iš svarbiausių mokyklos humanizavimo prielaidų.

Tokia yra dabartinė mokymo turinio samprata, tačiau ji dar nėra įgyvendinta. Šiuo metu daugiausia dėmesio skiriama pirmiesiems dviem mokymo turinio elementams.

Mokymo turiniui būdingas istorinis pobūdis – jis keitėsi ir plėtojosi, keičiantis ir besivystant visuomenei. Jis atspindėjo objektyvius gamybos poreikius, kultūrines sąlygas, mokslo ir technikos vystymąsi, gyvenimo reikalavimus. O kadangi pastarajame šimtmečiuje ir pastaraisiais dešimtmečiais vyksta ypač sparti visos visuomenės kultūros (materialinės ir dvasinės) raida, mokymo turinio atrinkimo problema tampa vis sudėtingesnė. Mūsų šalyje, iš esmės pasikeitus socialinėms-ekonominėms sąlygoms, atkūrus Lietuvos nepriklausomybę, tuo labiau būtina iš naujų pozicijų žvelgti į mokymo turinį.

Reikalavimai bendrojo lavinimo mokyklos mokymo turiniui

1. Mokymo turinys turi padėti spręsti harmoningos, visapusiškos asmenybės ugdymo uždavinį.

Šį reikalavimą visų pirma lemia sparti visuomenės kultūros pažanga, mokslo, technikos ir gamybos ypač spartus vystymasis, visuomenės perėjimas iš industrinės raidos pakopos į informatyvinę. Jei Lietuva siekia neatsilikti nuo pasaulio kultūros progreso, mokykla turi rengti aukšto intelekto žmogų (o to neįmanoma pasiekti be gilių ir tvirtų mokslo pagrindų žinių). Toks žmogus, orientuodamasis visame visuomeniniame gyvenime, gamybos santykių sferoje, gebantis kūrybingai dirbti, naudotis visomis šiuolaikinėmis technologijomis (pvz., jau dabar būtinas visuotinas kompiuterinis raš-

tingumas) ir jas kurti, galės efektyviai prisidėti prie mūsų valstybės visapusiško suklestėjimo.

Pažymėtina ir tai, kad šiuolaikinėmis sąlygomis, susiformavus daugiapartinei sistemai, mokymo turinys turi būti depolitizuojamas ir deideologizuojamas, turi būti propaguojama pasaulėžiūros laisvė, alternatyviniai požiūriai, tolerancija kitų nuomonei. Todėl mokymas mokykloje privalo padėti ugdyti kritišką, savarankišką, kūrybingą asmenybę, siekiančią aktyviai dalyvauti visuomenės savivaldoje. To pagrindas – gilios, sąmoningai perimtos įvairių mokymo dalykų žinios.

Labai reikšmingi visapusiškos asmenybės bruožai – aukšta dorovė, pilietinis sąmoningumas, aukštas kultūrinis ir estetiškas lygis, įvairiapusiai dvasiniai ir materialiniai poreikiai. Ir šiems bruožams formuotis didžiulės įtakos turi mokymo turinys, tinkama jo dalykų nomenklatura.

Mūsų visuomenės narių ir visos valstybės ryšius su kitomis tautomis ir valstybėmis, jų kultūromis vėlgi daugiausiai lemia mokymo turinys.

Vadinasi, labai sudėtingas visuomeninis gyvenimas, mūsų valstybės siekimas būti lygiateisiu ir visaverčiu partneriu pasaulio valstybių bendrijoje lemia požiūrį į mokymo turinį kaip ypač reikšmingą visapusiškos asmenybės ugdymo komponentą.

2. Mokymo turinys turi padėti ugdyti aukštos tautinės savimonės asmenybę, t. y. padėti ugdyti visapusišką tautinę individualybę, suformuoti teisingą požiūrį į savo tautą. Šį reikalavimą taip pat lemia ugdymo tikslas, sociokultūriniai interesai.

Vaikui, mokiniui nuo pat mažų dienų svarbu perduoti tautos dvasinius lobius, tautos patirtį, jos kultūrinės vertybes. Todėl mokymo turinyje turi atsispindėti mokymo medžiagos sąsajos su gyvenimu, artimiausia mokinių aplinka, tautos tradicijomis, papročiais, jų patirtimi, tai dar vadinama sociokultūrinė integracija. Tai reiškia, kad mokymo turinys turi supažindinti su pagrindinėmis tautinės kultūros sritimis: mokslu, menu, dorove, technika ir pan. Ypč daug dėmesio turi būti skiriama gimtajai kalbai kaip tiesioginei tautos kultūros reiškėjai.

Taigi realizuojant mokymo procese tinkamai parengtą mokymo turinį, turi būti ugdomos jaunosios kartos patriotizmas – meilė savo tautai, jos kultūrai, istorijai, papročiams ir tradicijoms, tėvynės gamtai, ryžtas dirbti ir atiduoti savo jėgas gimtojo krašto gerovei, atsakomybė už tautos likimą. O tautinio sąmoningumo pagrindas – geras savo tautos praeities ir dabarties žinojimas, pagarba savo tautos kalbai.

Kiekviena asmenybė turi ne tik pažinti savo tautos kultūrą – ji turi tapti žmogaus savastimi. Jausdamas atsakomybę už savo tautos kultūrą, tikras tautietis turi padėti puoselėti pažangias šalies sociokultūrinės raidos tradicijas [1, p. 59-60].

Yra tvirtinimų, kad “ugdymo turinį sudaro nacionalinė kultūra. Ja remiantis einama į kitų šalių, pasaulio kultūrą” [8, p. 23]. Manychiau, kad pirmoji šio teiginio dalis – pernelyg kategoriškas tvirtinimas, tinkantis daugiau pradiniam mokymui.

Nepamirštinas ir toks dalykas, tiesiogiai susijęs su tautinės savimonės ugdymu, su mokymo turinio pertvarkymu: “Iš svetimųjų galima mokytis, tik jų negalima pamėgdžioti” [5, p. 116].

Vadinasi, galime prieiti prie išvados, kad visų dalykų mokymo turinyje turi atsispindėti tautiškumo idėja, nes, kaip teisingai tvirtino A. Maceina, tautinis auklėjimas mokykloje – mokymo ir auklėjimo principas.

3. Mokymo turinys turi suteikti mokslo žinių pagrindus, jų sistemą, t. y. kiekvienam būtinas svarbiausias žinias, gebėjimus ir įgūdžius; tai įgalina plėtoti ir intelektą, ir formuoti žmogaus vertybių sistemą, taip pat gebėjimą savarankiškai įgyti žinių, jas taikyti. Lietuvos Respublikos švietimo įstatyme, kalbant apie švietimo sistemai keliamus uždavinius, antras keliamas uždavinys – žinių svarba: “Suteikti jaunajai kartai bendrąjį ir profesinį išsilavinimą, atitinkantį dabarties mokslo ir kultūros lygį”. Tiesa, švietimo koncepcijose, tiek kalbant apie bendrojo lavinimo mokyklos uždavinius [8, p. 7-8], tiek ir apie svarbiausius ugdymo tikslus [4, p. 7], žinių svarba neminama.

Tuo tarpu mokymasis, kaip tikslinga, pedagogo vadovaujama, daugelį metų trunkanti besimokančiojo veikla, – tai visų pirma žinių, jų sistemų, kaip svarbiausios visuomeninės patirties dalies, įgijimo kelias ir šaltinis, svarbiausia mokinių lavinimo ir auklėjimo priemonė mokykloje. Juk sąmoningas mokslo žinių pagrindų perėmimas nėra savitiksliis, o tolesnės žmogaus veiklos pagrindas bei priemonė, taip pat ir savarankiško nenutrūkstamo (permanentinio) mokymosi, savišvietos bazė. Neturint svarbiausių žinių pagrindų neįmanoma suprasti ir naujų dalykų, orientuotis gausiame mokslinės, techninės, politinės ir kt. literatūros sraute, masinės komunikacijos priemonių pateikiamoje informacijoje. Jaunoji karta mokės greitai ir kompetetingai rasti tai, kas svarbiausia, reikalingiausia, toliau galės plėtoti mokslą, techniką, gamybą, meną ir t. t. tik tada, kai bus perėmusi svarbiausius šiuolaikinės visuomenės kultūros dalykus, t. y. mokslo žinių pagrindus.

Negalima nepabrėžti ir to, kad protinis, intelekto, lavinimas – viena iš ypač svarbių visapusiškos asmenybės ugdymo sąlygų. Juk tokio lavinimo specifika – mokslo žinių pagrindų perėmimas ir mokymas jas taikyti, tuo pačiu siekiant konstruktyviai daryti įtaką asmenybės psichikai, t. y. ugdyti mokinio protines galias, visų pirma mąstymą, skatinti pažinimo interesus, lavinti protinės veiklos būdus (mokyti analizės ir sintezės, lyginimo, abstrahavimo ir apibendrinimo,

išvadų formulavimo, klasifikacijos ir t. t.). Juk protas – pažinimo ir kūrybinės veiklos pagrindas, ir jis efektyviausiai plėtojamas perimant žinias.

Mokslo žinių pagrindai ir jų perėmimo procesas turi didžiulę įtaką ir mokinių auklėjimui – asmenybės dorovinių ir estetinių vertybių, idealų, dvasinių poreikių ir kitų savybių formavimui. Ne veltui sakoma, kad kas gerai moko, tas gerai ir auklėja.

Tiesa, yra ir kitas kai kuriose šalyse ir tam tikros pedagogų dalies apie šimtą metų propaguojamas požiūris, iš esmės neigiantis mokslo žinių pagrindų svarbą, ugdant jaunąją kartą, besiremiantis pirmiausia pedocentristinėmis idėjomis, teikiantis prioritetą mokinių interesams ir poreikiams. Todėl mokant daugiausia dėmesio siūloma skirti arba mokinių veiklai (darbinei, meninei), arba remtis mokinių asmenine patirtimi, kaip svarbiausiu žinių šaltiniu. “Bendrasis ugdymas visų pirma grindžiamas mokinio, mokinės patirtimi...”, rašoma Bendrosiose programose [1, p. 10].

Tokiam požiūriui, kad mokymas – tik mokinio patirties įprasminimas arba kad žinios turi būti įgyjamas įvairios praktinės veiklos metu, pritarti negalima. Juk taip iš esmės siūloma rengti tik stropius kažkieno tai valios vykdytojus, o ne kūrybingas asmenybes, gebančias įvairiose gyvenimo srityse kūrybingai veikti ir kurti.

Galima padaryti išvadą, kad norint pasiekti mažos tautos ir valstybės piliečių aukšto intelekto, aukštos kultūros, mokymo turinį bendrojo lavinimo mokykloje turi sudaryti mokslo pagrindų žinios, jų sistemos, t. y. svarbiausioji ir būtiniausia visuomeninė patirtis. Žinoma, mokiniai naują informaciją sėkmingai gali perimti tik tada, kai atsižvelgiama į jų patirtį, jau turimas žinias, jų interesus – tai elementarus ir kartu su didaktika atsiradęs pedagogams visuotinai žinomas reikalavimas, garantuojantis mokymo prieinamumą.

4. Mokymo turiniu turi būti siekiama įdiegti bendražmogiškąsias vertybes, t. y. šiuo reikalavimu mokymo turinys turi būti mokymo ir auklėjimo vienovės pagrindas, jame turi kuo ryškiau atsispindėti tautos kultūra. Pedagogikoje kaip ugdymo tikslas nurodomas žmogaus laimė arba toks jo parengimas, kad žmogus būtų naudingas visuomenei, tarnautų tiesai, grožiui, gėriui, teisingai suprasčių savo santykį su tauta, o kai kalbama apie harmoningą žmogaus ugdymą, tai visais atvejais turima galvoje bendražmogiškosios vertybės. O svarbiausia, didžiausia vertybė – žmogus, todėl jam reikia skirti ypatingai daug dėmesio, išryškinant, kad pagrindiniai žmonių santykių bruožai yra lygybė ir teisingumas: laisvas žmogus laisvoje visuomenėje. Todėl viena iš sąlygų – mokymo turinio humanizavimas ir humanitarizavimas.

Kiekvieno mokymo dalyko turinyje savitai atsispindi auklėjamoji įtaka. Ži-

nios – apibendrinta patirtis, todėl jas perimdami mokiniai ir formuojasi savo požiūrį į aplinką, gamtos reiškinius, kitus žmones, susipažįsta su įvairiomis idėjomis, pažiūromis, vertinimais, teorijomis ir t. t. Pavyzdžiui, žinios apie gamtą turi auklėjamosios įtakos, kai jos išryškina pasaulio raidą, akcentuojama priešasties-padarinio ryšiai, išryškinama tų žinių pažintinė ir praktinė reikšmė, gamtos ir žmogaus ryšiai, pateikiama mokslininkų gyvenimo ir veiklos pavyzdžių, parodomas savos tautos atstovų indėlis į pasaulio kultūrą ir pan. Vadinasi, iš humanizmo pozicijų turi būti vertinamas ir gamtos mokslų turinys – tiksliesiems, gamtos mokslams būtinas kultūrinis ir socialinis kontekstas.

Diegiant bendražmogiškąsias vertybes ypač reikšmingi humanitarinių ir meno dalykų turinys, kurie gali ypač daug padėti ugdant dvasingumą, aukštą dorovę, gerą estetinį skonį. Pavyzdžiui, literatūros pamokų turinys privalo padėti suvokti žmogaus vidinio pasaulio sudėtingumą, individualumą, pažinti žmones ir save, suprasti dvasinio gyvenimo esmę, perprasti žmonių tarpusavio santykius, jų sudėtingumą, suvokti bendražmogiškąją moralę ir reikalavimus, savo tautos dvasinio gyvenimo bruožus, tradicijas ir pan., padėjusius išsilaikyti mūsų tautos savitumui, ir t. t. Taip pat padeda skiepyti sąžiningumą ir teisingumą, ištikimybę ir dorovinį tyrumą, paprastumą ir kuklumą, darbštumą ir paareigingumą, gailėtingumą ir daugelį kitų vertybių. Meno dalykai, emociškai įtaigiai pateikdami socialines idėjas, moko teisingai suprasti tiek meno kūrinį, tiek ir gyvenimo grožį, skatina diegti gėrio ir grožio elementus į visas darbo ir gyvenimo sritis, žmonių tarpusavio santykius.

Šis reikalavimas Bendrosiose programose taip aiškinamas: “Ugdymo humanizavimas remiasi svarbia šiuolaikinių gamtos ir humanitarinių mokslų metodologine nuostata: mokslininkas, tyrinėtojas yra ne aprašomo pasaulio išorėje, bet jo viduje; jis – tyrinėjamo pasaulio dalis. Todėl mokslinis pasaulio pažinimas neįmanomas be nuolatinės žmogaus autorefleksijos, jo savižinos. Todėl ne tik humanitariniams, bet ir socialiniams bei gamtos mokomiesiems dalykams turėtų būti būdingas asmens egzistencijos matmuo, egzistencinė žmogaus problematika” [2, p. 36].

5. Labai reikšmingas reikalavimas, keliamas šiuolaikiniame mokymo turiniui, – mokymo turinio integracija (lot. integratio – atnaujinimas; tai dalių, elementų jungimas į visumą, suartėjimas, susilieėjimas).

Mokymo turinys bendrojo lavinimo mokykloje pagal istoriškai susiklosčiusią mokslų diferenciaciją yra suskirstytas į atskirus mokymo dalykus. Tuo tarpu pasaulis yra vieningas, objektyviai egzistuoja įvairių mokslo šakų vidiniai ryšiai, taigi ir mokymo dalykų ryšiai. Mokyklos uždavinys – ugdyti visapusišką asmenybę, gerai suvokiančią daiktų ir reiškinių esmę, jų visumą, žinių būtinumą

ir jų reikalingumą gyvenime, tautinį sąmoningumą. Todėl dalykų ryšių (arba tarpdalykinių ryšių), taip pat mokymo turinio ryšių su gyvenimu, tautos kultūra problema dalykinėje mokymo sistemoje įgyja didžiulę reikšmę. Vadinasi, mokymo turinyje turi atsispindėti tarpdalykinė ir sociokultūrinė integracija.

Šiuo metu, kada taip sparčiai plėtojama visuomenės kultūra, visų pirma materialinė (gamyba, technika, mokslinė informacija), ne tik didėja mokymo medžiagos apimtis, bet ji tampa vis sudėtingesne. Todėl siekiant, kad mokymo turinys daugeliui būtų prieinamas, kuo įdomesnis ir lengvesnis, labai svarbu mažinti mokymo programų, vadovėlių apimtį, mokymo turinio akademiškumą, ne retai per didelį jo teoretizavimą, susiskaidymą į daugelį tarpusavyje nesusijusių disciplinų, atitrūkimą nuo gyvenimo, mokinių patirties, tarpdalykiniai ryšiai tada įgyja ypatingą svarbą. Juk visiems gerai žinoma, kaip glaudžiai tarpusavyje susijęs atskirų mokymo dalykų turinys, pvz.: matematika, fizika ir chemija; literatūra, istorija ir geografija; kalbos ir pan. Todėl mokymo turinyje turi būti numatyta, pavyzdžiui, užsienio kalbos gramatikos mokymo seka, derinant su gimtosios kalbos mokymu, literatūros ir istorijos mokymo ryšiai, kada ir kokių grožiniu kūriniu tikslinga remtis per atitinkamą istorijos pamoką ir t. t.

Ypač pabrėžtina integracijos svarba formuojant dėsningumus, principus, o ypač – sąvokas. Kadangi tos pačios sąvokos vartojamos per įvairių dalykų pamokas, mokymo turinys turi atitinkamai mokytoją orientuoti, kad jam būtų aišku, kuriais aspektais tas sąvokas gilinti ir plėsti.

Sociokultūrinės integracijos esmę aptarėme kalbėdami apie tai, kad mokymo turinys turi padėti ugdyti aukštos tautinės savimonės asmenybę. Tam lemiamos reikšmės turi mokymo turinyje akcentuojam tautos kultūros, jos raidos, ryšių su aplinka klausimai. Ši integracija turi atsispindėti įvairių mokymo dalykų turinyje, tačiau šiuo aspektu ypač reikšmingi yra humanitariniai dalykai.

Su integracija susijęs ir istoriškumas – kiekvienas faktas ar reiškinys, jo pažinimas ar atradimas turi savo istoriją. Istoriniame kontekste parodant gamtos ir visuomenės raidos procesus, taip pat geriau ir lengviau perimama informacija.

6. Mokymo turinio diferencijavimas – šis reikalavimas ypač glaudžiai siejasi su mokymo medžiagos prieinamumu. Išeities pozicija – mokykla turi remtis įgimtomis vaiko galiomis. Tik tada bus sudaryta galimybė bendrojo lavinimo mokykloje sėkmingai mokytis skirtingų gebėjimų, interesų ir polinkių mokiniams. Juk vaikų fizinės ir intelektualinės galimybės yra iš prigimties skirtingos, vaikai skiriasi ne tik bendroju išsivystymu, bet ir gebėjimais, darbingumu, drausmingumu ir pan. Todėl pernelyg sudėtingas kai kuriems mokiniams mokymo turinys tiesiog atgraso nuo mokymosi. Tuo tarpu gabiesiems, tam tikrų polinkių ir interesų mokiniams, kai pernelyg lengva, yra neįdomu, slopinamas jų intelek-

tas, gebėjimų vystymasis. Talentas, gebėjimai – tai ne tik juos turinčios asmenybės, bet ir visos tautos vertybė. Todėl svarbu pastebėti ir ugdyti gabius žmones, sudaryti kuo geresnes sąlygas jų talentams atsiskleisti.

Vadinasi, mokymo turinys negali būti visiems vienodas, t. y. netikslinga visus daugelį metų mokyti vieno ir to paties. Dar daugiau – įrodyta, kad tik tada galima sudaryti palankiausias sąlygas intensyviai plėtoti kiekvieno gebėjimus, kai kiekvienas gali dirbti, įveikdamas didžiausius sunkumus.

Ypač sudėtinga diferencijuoto mokymo organizavimo problema – kurioje klasėje (t. y. kokio amžiaus) ir kokių pagrindų atrinkti bei skirstyti besimokančiuosius.

Diferencijuojama arba lygmenimis, arba profiliais. Diferencijavimas profiliais dar vadinamas profiliavimu.

Lietuvoje šiuo metu mokymo turinį bendrojo lavinimo mokykloje sudaro privalomieji ir pasirenkamieji dalykai. Jau nuo V klasės kai kurių dalykų (užsienio kalbos, dailės, muzikos ir pan.) gali būti mokama pagal sustiprintą programą, o IX-X pagrindinės mokyklos bei I-II gimnazijos klasėse nėra aiškaus profiliavimo. XI-XII bei gimnazijos III-IV klasėse mokymui suteikiami tokie keturi profiliai: humanitarinis, realinis, technologinis ir meninis [2, p. 38-39]. Vadinasi, šiose klasėse mokymas plačiai ir įvairiapusiškai diferencijuojamas.

Be abejonės, įvairių diferencijavimo būdų ieškojimas, atitinkamo mokymo turinio rengimas – teigiami mokyklos reformos žingsniai.

Galimas ir kitas variantas: diferencijavimas pradedamas gerokai anksčiau, žinoma, atlikus atitinkamą eksperimentą. Nuo VII (o gal ir nuo VI) klasės galimos tokios trys šakos: 1) visi mokosi tų pačių dalykų (kai dar neišryškėję mokinių polinkiai ir interesai); 2) sustiprintas tikslųjų mokslų (gamtos dalykų ir matematikos) mokymas; 3) sustiprintas humanitarinių-visuomeninių dalykų mokymas t. y. humanitarinė kryptis.

Svarbiausias ir kartu sudėtingiausias dalykas, siekiant tikslingiau įgyvendinti diferencijuotą mokymą, yra atitinkamų mokymo planų ir viso mokymo turinio parengimas. Būtinis įvairių lygių, alternatyvios mokymo programos, vadovėliai ir mokymo priemonės. Tik tada mokyklos turės realią galimybę pasirinkti ir klasę, kurioje pradėti diferencijavimą, ir profiliuoto mokymo šaką, taip pat realizuoti pačių mokytojų sudarytas individualias mokymo programas.

7. Mokymo turinyje turi būti organiškai siejama materialiojo ir formaliojo lavinimo pusės, t. y. mokymo turiniu turi būti siekiama teikti tiek gyvenime reikalingų, praktinių žinių, tiek ir mokslo žinių pagrindus, o naudojant tas žinias ugdyti mokinių intelektą, formuoti jų protines operacijas.

Formaliojo lavinimo šalininkai, remdamiesi racionalizmu, teigia, kad pro-

tas esąs tikro pažinimo šaltinis ir kriterijus. Vadinasi, žinios atsiranda ne iš jutiminės patirties, o iš idėjų, esančių žmogaus sieloje. Žinios turtinamos tik lavinant protą. Todėl šios teorijos atstovai visų pirma reikalavo ugdyti protinius mokinių gebėjimus – jų atmintį, vaizduotę, mąstymą. Vadinasi, mokslo žinias, jų perėmimą šie pedagogai laikė ne mokymo tikslu, o tik mokinių protinių gebėjimų ugdymo priemone. Svarbiausia yra ne mokslo pagrindų žinios apie tikrovę, bet mokymosi įtaka ugdant mokinio protinius gebėjimus, juos tobulinant. Todėl svarbiausiais dalykais jie laikė senąsias kalbas, ypač lotynų ir graikų, ir matematiką.

Materialiojo lavinimo šalininkai, remdamiesi sensualizmu, jutiminę patirtį laikė vieninteliu žinių šaltiniu. Todėl į pirmą vietą iškėlė praktinių žinių reikšmę. Mokymo medžiagos parinkimo kriterijumi laikė tos medžiagos naudingumą, praktiškumą, jos reikalingumą gyvenime. Todėl tvirtino, jog mokymo turinys turi būti taip sudarytas, kad mokiniai kuo daugiau įgytų praktinių žinių, naudingų ir gyvenime reikalingų dalykų. Gi mokinių gebėjimų, protinių galių raida vyksta savaime, be specialių pastangų, perimant naudingas žinias.

Abi šios teorijos, akcentuojančios esminius ir labai reikšmingus mokymo turinio atrinkimo, mokymo esmės klausimus, visgi yra vienašališki požiūriai į mokymo turinį. Neįmanoma atskirti proto ir gebėjimų plėtotės nuo faktinių žinių apie tikrovę, konkrečių faktų ir reiškinį supratimo. Vaizduotės, atminties, mąstymo ir kt. protinių gebėjimų vystymasis galimas tik įgyjant svarbiausių žinių sistemas, perimant svarbiausią žmonijos patirties dalį. Bet mokant orientuotis vien į praktines žinias, praktinius mokėjimus bei įgūdžius, kaip ir vien į praktinę ar meninę veiklą taip pat netikslinga – mokslinių žinių pagrindai dabarties ir juo labiau ateities žmogui yra būtinybė.

Išvados

1. Mokymo turinį bendrojo lavinimo mokykloje visų pirma lemia svarbiausias ugdymo tikslas – harmoningos, aukštos tautinės savimonės asmenybės ugdymas.
2. Mokymo turinys turi suteikti mokslo žinių pagrindus, būtiniausius intelektinės bei praktinės veiklos mokėjimus (gebėjimus) bei įgūdžius, formuoti vertybines nuostatas, mokyti kūrybinės veiklos.
3. Mokymo turinio prieinamumui lemiamos įtakos turi ne tik rėmimasis mokinio patirtimi (be šito iš viso neįmanomas sėkmingas mokymas), bet ir mokymo turinio diferencijavimas bei integravimas, ryšys su gyvenimu.
4. Didinant mokymo turinio auklėjamąją bei lavinamąją įtaką, būtina jame organiškai sieti (jungti) materialiojo ir formaliojo lavinimo galimybes.

Literatūra

1. Lietuvos bendrojo lavinimo mokyklos bendrosios programos. Projektai.– V., 1994.
2. Lietuvos bendrojo lavinimo mokyklos bendrosios programos. I-X klasės.– V., 1997.
3. Lietuvos švietimo koncepcija. – V., 1992.
4. Lietuvos švietimo reformos gairės.– V., 1993.
5. Maceina A. Pedagoginiai raštai.– K., 1990.
6. Pukelis K. Mokytojų rengimas ir tautos kultūra.– K., 1995.
7. Rajeckas V. Mokymas – ugdymo pagrindas.– V., 1997.
8. Tautinė mokykla. Lietuvos vidurinės bendrojo lavinimo mokyklos koncepcija.– V., 1989.

Summary

Vladas Rajeckas

REQUIREMENTS FOR THE MODERN CONTENT OF TEACHING AT THE SECONDARY SCHOOL

School is an institution of education with teaching as its main type of activity.

Appropriate content of teaching is exceptionally important for successful organization and implementation of teaching. The following four components of the content of teaching should be given proper consideration: knowledge (1), a system of cognitive and practical skills (2), values orientation and attitude (3), elements of creativity in teaching activities (4).

With reference of the above-mentioned components, the following requirements for the modern content of teaching are discussed in the article. They all signal the need to: educate a multi-faceted and harmonious personality, promote national identity; provide the scientific knowledge basis; assert common human values; involve different processes through integration and differentiation of content; and relate the aspects of material and formal development of personality.

*Vilniaus pedagoginis universitetas, Pedagogikos katedra
Įteiktas 1999 m. vasario mėn.*

Vilija Saliënė

LIETUVIŲ KALBOS MOKYMO METODIKOS DIDAKTINIŲ NUOSTATŲ IR PROGRAMŲ KAITA

Dabartinis mokslas eina integracijos link. Edukologija, kaip mokslų grupė, be integracijos neišgyventų. Viena iš edukologijos mokslo krypčių - didaktika. Pedagoginiame procese išskiriama bendroji didaktika, institucinė (bendrojo lavinimo, specialiųjų, aukštųjų mokyklų) didaktika ir dalinė (dalykų grupių ir vieno dėstomojo dalyko) [8, p. 8]. Vieno dėstomojo dalyko didaktika dar dažnai vadinama dalyko metodika. Bendroji didaktika paremta dalykų metodikų patirtimi ir tyrimų rezultatais, todėl abipusis bendrosios didaktikos ir dalykų metodikos ryšys neabejotinas. Šio straipsnio tikslas - apžvelgti, kaip buvo mokyta lietuvių kalbos, kaip kito mokymo metodikos turinys, principai bei programos, kokios problemos kyla rengiant lituanistus šiandien.

Lietuvių kalbos mokymo metodikos raidos apžvalga iki 1940 metų

Nuo pirmosios mokyklos įsteigimo (1387 m.) Lietuvoje buvo gyva didaktinė mintis. Rašte fiksuota ji buvo tik XVI a.

Pirmasis prabilęs apie gimtosios kalbos mokymo svarbą buvo Martynas Mažvydas. Jis pabrėžė tokias gimtosios kalbos mokymo idėjas: mokymas turi būti vaikui pagal jėgas, nuolat reikia lavinti įgūdžius ir praktikuoti pratybas. Martynas Mažvydas itin akcentavo skaitymo svarbą, pabrėždamas skaitomo teksto turinio suvokimą.

1570-1579 m. įsteigus Vilniaus kolegiją ir Vilniaus universitetą, didaktinių klausimų svarbą lėmė Jėzuitų ordino instrukcijos: daug dėmesio skirta atminties, loginio mąstymo, retorikos pratyboms. Daug dėmesio retorikai skyrė Žygimantas Liauksminas darbe "Oratoriaus menas" (1648), aptardamas bendruosius mokymo principus ir metodus, išskirdamas sąmoningumo, vaizdumo ir aiškumo principus. Akcentuodamas įvairaus pobūdžio pratybas, Ž. Liauksminas

teigė, kad tik kartoiant (pabraukta V. S.) ne viską įmanoma išmokti - labai svarbu suvokti loginio mąstymo taisykles: sąvokas, sprendimus, samprotavimus; todėl, jo manymu, mokymą reikia pradėti nuo lengvesnių dalykų, juos nuosekliai sunkinant.

Jėzuitų pedagogikoje, kuri XVIII a. buvo giliai išsisknijusi Lietuvoje, mokymo metodika buvo paremta verbaliniu mokymu, mokymo turinys pateikiamas logiškai ir sistemingai. Taikant verbalinį metodą buvo žadinamas mokinio aktyvumas [13, p. 27]. Jėzuitų metodika buvo paremta scholastine metodologija. Tuo metu mokyklose buvo mokoma lotynų kalbos, buvo siūloma kalbos mokymo neperkrauti gramatikos dalykais, kalbą sieti su kalbos praktika, mokyti remiantis tekstu.

XVIII a. Lietuvoje mokymo turinį, metodus ir didaktines nuostatas lėmė Šviečiamąjo amžiaus idėjos. I. Masalskis veikale “Nurodymai parapiėnėms mokykloms” (1774) akcentuoja stebėjimo ir indukcinį- analitinį mokymo metodą, mokymo svarbą gimtąja - krašto - kalba. K. Narbutas, didelis scholastikos priešininkas, akcentuoja mokymo nuoseklumo, aiškumo ir prieinamumo principus, pabrėždamas, kad mokytojas turi gerai suprasti tai, ką dėsto, ir mokėti tai perteikti savo žodžiais (“Logika”, 1769).

Po 1831 m. sukilimo atgijo nacionalinė pedagoginė mintis. XIX a. pasirodė K. Nezabitauskio-Zabičio “Naujas mokslas skaitymo dėl mažų vaikėlių”. Autorius pabrėžia vaizdumo, nuoseklumo ir prieinamumo principų laikymąsi siekiant skatinti vaiko domėjimąsi. S. Daukanto darbe “Abėcėlė lietuvėjų, kalnėnų ir žemaičių kalbos” jau pridėti trumpi nurodymai, kaip mokyti(s) skaityti. Pirmą kartą garsinis skaitymas buvo susietas su rašymu.

K. Aleknavičiaus “Elementoriaus” antroje dalyje “Kalbesiai” yra nemaža vertingų didaktinių minčių, galima išvelgti pirmuosius apibrėžtus mokymo principus (sistemingumą, prieinamumą, individualumą). Mokymas, pasak K. Aleknavičiaus, turi vaikui teikti džiaugsma.

Nemažą indėlį į didaktinės minties raidą įnešė M. Valančius. Nors jis ir nekūrė didaktinės teorijos, iš jo kūrinėjų (“Vaikų knygelės”, “Paaugusių žmonių knygelė”, “Pasakojimas Antano tretininko”) aiškėja didaktinių teorijų visuma. Aiškiausias M. Valančiaus siekiamas didaktinis tikslas - mokyti vaikus lietuvių kalba. Tai jis bandė realizuoti rašydamas grožinius kūrinius, kuriuose labai aiški didaktinė pakraipa.

Pradinio mokymo ir švietimo turinį sudarė: gimtoji kalba (skaitymas, rašymas), liaudies kultūros, kur svarbiausia papročiai, tradicijos, apeigos ir su jomis susiję priežodžiai, patarlės, žinojimas ir kiti mokėjimai, tautos istorijos ir religijos pagrindai, moralės normos. Mokymo turinyje aiškūs vaizdumo, nuoseklu-

mo, pagrįstumo, taktiško bendravimo principai. M. Valančius netgi nurodo, kad reikia derinti ir kaitalioji užsiėmimų formas ir metodus (pasakojimą ir rašymą, žaidimą ir pamoką).

Naujai į didaktines problemas Lietuvoje pažvelgė J. Šliūpas, skatinęs mokyti tų dalykų, kurie svarbūs praktinėje vietoje, gyvenime, skatina mokinių interesus, ugdo mąstymą. Remdamasis filosofija, psichologija, pedagogika, jis skatino pažinti mokinį ir mokant eiti nuo konkretaus prie abstraktaus, nuo paprasto prie sudėtingo, nuo neapibrėžto prie apibrėžto. Reikalaudamas, kad žinios lavintų mąstymą, J. Šliūpas pasisakė ir už formalųjį mokymą, kuris turi vykti gimtąja kalba.

XX a. pradžioje pasikeitus Lietuvos kultūrinei situacijai, buvo leidžiami pedagogikos žurnalai. Be žymiausių to meto pedagogų (J. Vabalas-Gudaičio, S. Šalkauskio, A. Maceinos), įvairiais mokymo klausimais daug rašė J. Jablonskis, G. Petkevičaitė-Bitė, Vydūnas.

J. Vabalas-Gudaitis išsamiai nagrinėja psichologinius mokymo principus (suvokimo, atminties, mąstymo, vaizduotės metodiką). Tai, kad dėmesio centre - mokinys, labai svarbu ir šiandienos pedagogikai. Mokymo turinys J. Vabalas-Gudaičio veikaluose ("Pedagogika" (1932), "Eksperimentinė psichologija" (1931)) yra grindžiamas pradinių ir vidurinių mokyklų mokymo turiniu, pabrėžiama gimtosios kalbos mokymo svarba.

S. Šalkauskis, tyrinėdamas mokymo turinį, sistemino geriausias to meto pedagogines mintis, parengė savitą didaktikos teoriją: didaktinės S. Šalkauskio pažiūros paremtos realios tikrovės pažinimo metodologija, logika ir empirine psichologija. Didaktiką S. Šalkauskis suprato kaip "protinio mokslą"- tai, be abejo, tik vienpusis didaktikos supratimas. S. Šalkauskis daug dėmesio skyrė mokymo turinio organizavimui, siūlydamas taikyti indukcinį- analitinį metodą, ugdyti abstraktų mąstymą ir formuoti teorinius bei praktinius įgūdžius. Pabrėždamas sąvokų, terminų, taisyklių, apibrėžimų svarbą mokymo procese (o tai ir dabar nemažas diskusijas kelianti problema), S. Šalkauskis teigė, kad tai padeda perteikti mokiniams teorines žinias ir formuoti jų praktinius įgūdžius.

Įdomi šiandien turėtų būti M. Mačernio mintis, kad didaktikos dalykas - ne vien mokymas ir lavinimas, didaktika - ne vien protinio lavinimo, bet ir mokymosi mokslas. Daugiausia dėmesio skirdamas pradinei mokyklai, kertiniu savo didaktikos akmeniu laiko mokinį.

A. Maceina, analizuodamas tautos santykius su kalba, akcentavo, kad kalboje glūdi tautos mąstysena, pasaulėžiūra, todėl labai svarbu mokyti gimtosios kalbos. Mokymo prasmę A. Maceina grindžia mąstymu (mąstymas kuria kalbą, o kalba - mąstymą), pasaulėvaizdžiu (kalba - tautos dvasios reiškėja ir palaiky-

toja, o kalboje glūdinti pasaulėžiūra - ištiesų kartų gyvenimo rezultatas) ir kultūra (kalba kinta su tautos istorija ir kartu su ja vystosi). Gimtosios kalbos mokymo uždaviniai, pasak A. Maceinos, turi būti glaudžiai susiję su gimtosios kalbos mokslu ir gimtosios kalbos istorija: gramatika turi nagrinėti ne tiek žodžio kilmę, darybą, vietą sakinyje, kiek jo reikšmę; gramatika turi nagrinėti gyvus žodžius, o ne parašytus. Filologija kalbą atskiria nuo gyvenimo, paverčia ją mokslo objektu, todėl kalbos istorija turėtų apibendrinti gramatikos mokymą, nes, kaip teigia A. Maceina, kalbos istorijoje kalba atgyja, įgyja prasmę, atskleidžia kalbos kilmę, kitimas, tautos pasaulėžiūros vystymasis. A. Maceina vienas pirmųjų išsamiau aptarė gimtosios ir svetimos kalbų mokymo(si) skirtumus. Minėtos A. Maceinos nuostatos svarbios pertvarkant lietuvių kalbos mokymo turinį šiandienos mokykloje.

Nuosekliau lietuvių kalbos mokymo nuostatas savo darbuose apibrėžė M. Vasiliauskas (“Lietuvių kalbos metodika”), J. Murka, J. Norkus. Šiuo laikotarpiu mokymo tikslai buvo formuluojami atsižvelgiant ne tik į ideologiją, bet ir į vaiko kalbos vartosenos poreikius. Todėl viena svarbiausių nuostatų buvo ugdyti šnekamąją ir rašomąją kalbą bei savarankišką skaitymą. Didaktiką plėtojant daug nusipelnė Jonas Laužikas, Vladas Rajeckas, Juozas Vaitkevičius, Bronislovas Bitinas, Vytautas Šernas ir kiti edukologijos mokslininkai, tyrinėję benradidaktines problemas, tačiau pertvarkant lietuvių kalbos mokymo turinį ir keičiant lietuvių kalbos mokymo metodikos programą, svarbiausias didaktines nuostatas formavo M. Vasiliauskas, J. Murka, J. Norkus, A. Maceina, J. Budzinskis, L. Kadžytė-Kuzavinienė, B. Dobrovolskis, analizavę siūlomus lietuvių kalbos mokymo būdus.

Lietuvių kalbos mokymo metodikos programų kaita 1970-1998 m.

Kiekvieno dėstomojo dalyko programa paremta vidine dalyko logika ir bendraisiais pedagogikos bei psichologijos principais.

Lietuvių kalbos mokymo metodikos, kaip mokslo, pradininkas - prof. J. Budzinskis. Svarbiausias jo darbas, skirtas lietuvių kalbos mokymui - “Lietuvių kalbos mokymas aštuonmetėje mokykloje“ [3] - tai pirmasis lietuvių kalbos mokymo metodikos praktinis vadovėlis.

Ilgus metus VPU lietuvių kalbos mokymo metodikos kursas buvo dėstomas pagal L. Kadžytės-Kuzavinienės parengtą programą¹, kurią sudarė trys dalys: įvadas, pagrindiniai lietuvių kalbos metodikos klausimai, atskirų lietuvių kalbos kurso skyrių mokymo metodika.

Programoje akcentuojama sisteminė lietuvių kalbos prigimtis, realizuoja-

¹ Lituaništų kalbos disciplinų programos. - V., 1980.

mos didaktinės nuostatos: bendradidaktinių mokymo principų svarba mokant lietuvių kalbos, loginio mąstymo ugdymas, rišliosios kalbos ugdymas. Apskritai buvo eita aiškinamojo mokymo keliu, t. y. siekta, kad mokykla suteiktų mokslo žinių sistemą. Tokio mokymo pavyzdžiai yra ir P. Gailiūno lietuvių kalbos metodikos vadovėlis [6] bei A. Šoblinsko “Lietuvių kalbos didaktika” [12]. Toks mokytojų rengimo kelias buvo nulemtas vienos nekintančios mokymo krypties (tradicinis mokymas vengė drąsesnių permainų).

Keičiantis mokyklos struktūrai bei mokymo turiniui, neišvengiamai turėjo kisti ir dalyko metodikos programa. Pereinamojo laikotarpio (santykinai taip vadinamas laikotarpis, kai buvo kuriamos Bendrosios programos, pertvarkoma mokyklų struktūra, keičiamas dalyko mokymo turinys, pereinama prie naujų studijų programų aukštosiose mokyklose) lietuvių kalbos mokymo metodikos programoje (sudarė Z. Nauckūnaitė, V. Salienė) akcentuojamas ne tik sisteminis kalbos mokymo principas, bet ir kalbos bei literatūros integracijos problemos. Bandoma atsiskaidyti pedagogikos ir psichologijos temų kartojimo, daugiau dėmesio skiriama monologinės ir dialoginės kalbos mokymui, sakinio ir rašytinio teksto kūrimo pagrindams, kartu aptariant ir kalbos, kaip sistemos, mokymo principus.

Pereinamojo laikotarpio lietuvių kalbos mokymo metodikos programa neatitinka šių dienų mokyklos poreikių ir mokytojams keliamų reikalavimų: ji iš dalies kartoja kai kurias pedagogikos temas, neatspindi kalbos ir literatūros integracijos dalykų, nepakankamai akcentuoja tarpdalykinius ryšius. Programoje nerealizuojamos didaktinės nuostatos, akcentuotos Bendrojo lavinimo mokyklos bendrosiose programose [11], be to, ji neatitinka mokymo standartų projekto.

Lietuvių kalbos mokymo metodika, kaip dėstomasis dalykas aukštosiose mokyklose, neturėtų kartoti pedagogikos, ugdymo filosofijos, psichologijos dalykų, o tik remtis tų dalykų teiginiais, svarbiais dalyko mokymo metodikai (bendradidaktiniais mokymo principais, mokomaisiais ir lavinamaisiais mokymo(si) uždaviniais, mokymo(si) metodais ir būdais ir kt.). Svarbiausi mokslai, kuriais remiasi kalbos mokymo metodika, būtų: kalbotyra, literatūrologija, filosofija, semiotika, amžiaus tarpsnių psichologija, pedagogika.

Naujos programos būtinybę pirmiausia lėmė pasikeitusi kalbos mokymo kryptis, nusakyta “Lietuvių kalbos ugdymo koncepcijoje” [1], pasirodžiusios naujos programos, pagal jas rengiami nauji vadovėliai bei mokymo standartų projektai, taip pat pasikeitusi mokyklų struktūra. Be to, pasikeitus sociokultūriniam kontekstui, pasikeitė ir lietuvių kalbos didaktinės nuostatos. Vis labiau akcentuojama komunikacinė kalbos paskirtis, atsigręžiama į mokinį, pabrėžiama ne tik mokymo, bet ir mokymosi svarba.

B. Bitinas [2] išskiria tris mokymo tipus: aiškinamąjį, ugdomąjį ir progresy-

vinį. Dabartinių lietuvių kalbos programų analizė rodo, kad aiškinamąjį mokymą keičia ugdomasis bei progresyvinis. Bandoma suderinti atskirus mokymo tipus. Iki šiol buvusios kalbos mokymo metodikos rengė mokytoją, kuris rėmėsi aiškinamuoju mokymu, t. y. siekė suteikti mokiniams kalbos sistemos žinių, dažnai atskirtų nuo kalbos praktikos bei asmenybės ugdymo.

Ugdomuoju mokymu akcentuojamas komunikacinis mokymo principas bei žinių vertinimas, argumentavimas, išvadų formulavimas. Ugdomojo mokymo svarba pabrėžiama “Lietuvių kalbos ugdymo koncepcijoje [1], G. Čepaitienės ”Lietuvių kalbos programoje V-X kl.” [5], R. Jarienės ir R. Lapelienės “Lietuvių kalbos programoje V-X kl.” [7]. Komunikacinė lietuvių kalbos mokymo kryptis akcentuojama “Lietuvos bendrojo lavinimo mokyklos bendrosiose programose” [11], jose aptariamos ir mokymo integracijos problemos. Pasirodę mokymo standartų projektai skatina būsimojus mokytojus keisti požiūrį į mokinių žinių bei įgūdžių vertinimą.

Atnaujinto lietuvių kalbos mokymo metodikos kurso struktūra VPU Lituanistikos fakultete

Aptariant lietuvių kalbos mokymą šių dienų mokyklose bei mokytojų rengimą išskiriamos kelios jo kryptys:

1. Lietuvių kalbos mokymas, remiantis tradicinėmis programomis;
2. Lietuvių kalbos mokymas (įgyvendinant komunikacinę mokymo kryptį) (pagal naujas programas ir vadovėlius);
3. Valstybinės kalbos mokymas nelietuviškose mokyklose (tai turėtų būti sudėtinė lietuvių kalbos metodikos mokymo dalis) bei metodiniai nurodymai dirbant su vaikais iš mišrių šeimų (lietuviškose klasėse).

Rengiant mokytojus, dirbančius pagal tradicinį, aiškinamąjį, mokymo būdą, yra sukaupta nemaža metodinės patirties. Todėl lietuvių kalbos mokymo metodikos programą galėtų sudaryti:

Ivadas: kalbos mokymo metodikos metodologiniai pagrindai; lietuvių kalbos mokymo metodikos ryšys su kitais mokslais; svarbiausios didaktinės nuostatos; įvairių mokomųjų programų bei koncepcijų analizė (mokymo kryptių bei dalykinės medžiagos pateikimo požiūriu).

Mokymo programos turinys: aiškinamasis ir empirinis mokymas - lietuvių kalbos mokymas, remiantis tradicinėmis mokymo programomis; ugdomasis mokymas - lietuvių kalbos mokymas, įgyvendinant naują kalbos mokymo kryptį bei remiantis naujomis programomis ir vadovėliais (Bendrųjų programų reikalavimai); valstybinės kalbos mokymas nelietuviškose mokyklose (galėtų būti diskutuojama dėl atskiros programos būtinumo).

Bendrosiose programose nurodoma, jog “bendriausia lietuvių kalbos kaip dalyko paskirtis - išugdyti asmens gebėjimą suvokti, interpretuoti ir kurti įvairių stilių, įvairių lygmenų gimtosios kalbos tekstus, išmokyti gimtąja kalba reikšti įvairių gyvenimo patirtį [11, p. 171]. Todėl dėstant lietuvių kalbos metodiką bei rengiant mokytojus turi būti mokoma ne tik to, kaip pateikti mokiniams kalbos sistemą (tradicinė kryptis), bet ir to, kaip mokyti kalbos vartosenos, t.y. įvairių kalbinės veiklos rūšių (klausymo, skaitymo, kalbėjimo, rašymo (atnaujinto kurso siekiamybė).

Svarbiausios didaktinės nuostatos, kuriomis būtų grindžiamas kalbos metodikos kursas, yra šios: komunikacinė, sisteminė, integracinė, istorinė, diferenciacinė, loginio mąstymo ugdymas ir kalbinė intuityva.

Šios analizės rezultatas - teorinio lietuvių kalbos mokymo metodikos kurso programa (svarstyta Atviro Lietuvos fondo recenzentų, programai pritarta).

Šią teorinę paskaitų dalį papildo pratybų medžiaga (tai jau kitos analizės objektas).

Šiandien mokykloje vyrauja dvi lietuvių kalbos mokymo kryptys: tradicinis ir integruotas mokymas. Mokytojų rengimas VPU paremtas abiejų kryptų analize ir mokymu dirbti pagal įvairias kalbos mokymo programas ir vadovėlius. Teorinių paskaitų kursas labiau orientuojamas į konceptualų ir metodologinį studentų rengimą. Rengiant mokytojus būtina gili mokslinė analizė: nepakanka praktiškai pritaikyti spontaniškai kilusių minčių ar padiktuotų nuostatų. Turėdami tvirtus metodologinius pagrindus mokytojai savo žinias gali sėkmingiau taikyti praktiškai.

Išvados

1. Lietuvių kalbos mokymo metodikos raidą lemia besikeičiančios mokymo programos, kintantis mokymo turinys bei pakitęs sociokultūrinis kontekstas.
2. Lietuvių kalbos mokymo metodika akcentuoja kalbos svarbą asmenybės ugdymui, perima svarbiausias didaktines nuostatas, gyvavusias iki 1940 metų, ir jas toliau įgyvendina mokymo turinyje.
3. Lietuvių kalbos mokymo metodika paremta dalyko teorinėmis ir istorinėmis žiniomis, pabrėžia taikomąją dalyko reikšmę, konceptualius ryšius su kitais mokslais.
4. Mokytojas turi suprasti ne tik dalyko reikšmę asmenybės ugdymui, išmanyti dalyko teorinius ir istorinius pagrindus, bet ir suvokti dabartines teorines bei metodologines problemas, taip pat galimas jų sprendimo kryptis.

<p><u>IVADAS</u> 1. Kalbos mokymo metodikos metodologiniai pagrindai. Lietuvių kalbos mokymo metodikos ryšys su kitais mokslais</p>	<p>Kalbos mokymo metodika - mokslas ar menas? Metodika - nuolat besikeičianti pedagogikos mokslų šaka. Metodinių nuostatų kaita apibrėžiant kalbos mokymo metodikos objektą ir metodologinius pagrindus. Kultūrinė antropologija, kalbos filosofijos, semiotikos ir kalbos mokymo metodikos sąsajos.</p>	<p>Integracija (vidinė ir tarpdalykinė), mokymo metodai, būdai. Kalbos filosofija, kalbos logika, semiotika.</p>	<p>Vidinė integracija (fonetika - kirčiavimas, morfologija - sintaksė ir kt.); tarpdalykinė integracija (kalba - literatūra, kalba - istorija, kalba - matematika ir kt.).</p>	<p>Pedagogikos ir psichologijos žinių aktualizavimas: mokymo turinys, mokymo procesas, mokymo principai, metodai, būdai.</p>
<p>2. Kalbos mokymo metodikos svarbiausios didaktinės nuostatos ir uždaviniai. Specialieji kalbos mokymo principai</p>	<p>Lietuvių kalbos mokymo metodikos raida. Lietuvių kalbos mokymo metodikos didaktinių nuostatų formavimasis ir kaita. Kalbos mokymo kryptių kaita ir svarbiausios nuostatos. Kalbos ugdymo koncepcija.</p>	<p>Diferencijavimas ir individualizavimas. Komunikacinis, sisteminis kalbos mokymo principai; kalbinė intuicija, loginis kalbos mokymas(is), stilistinis kryptingumas.</p>	<p>Ryšys su literatūros teorija (retorinės figūros - sakinių rūšys, pažyminiai-epitetai...), ryšys su literatūra (tekstų parinkimas).</p>	<p>Mokymo principai: moksliskumas, prieinamumas, sistemingumas, teorijos ir praktikos ryšys, kryptingumas, vaizdumas, perimamumas, sąmoningumas, žinių ir įgūdžių tvirtumas. Loginis mąstymas: analizė, sintezė, indukcija, dedukcija, lyginimas, gretinimas.</p>
<p>3. Mokomųjų programų bei koncepcijų analizė (mokymo kryptys, dalykinės medžiagos pateikimas).</p>	<p>Programų sudarymo principai. Lietuvių kalbos ugdymo koncepcija. Lietuvių kalbos mokymo programų kaita pagal mokymo krypties kaitą. Neformalus kalbos mokymo</p>	<p>Koncentrinis, ciklinis, spiralinis, linijinis mokomosios medžiagos pateikimas programose. Integruotų programų analizė.</p>	<p>Integruotų programų analizė.</p>	<p>Pamokų tipai, struktūrinės dalys, jų išdėstymo galimybės. Amžiaus ypatumai pasirenkant pamokos tipą. Pamokos tipo priklausomybė nuo pamokos tikslų ir nagrinėjamos</p>

<p><u>MOKYMO PROGRAMA-TURINYS</u> (kalbos sistema, vartoseną)</p> <p>1. Leksikos mokymo uždaviniai, problemos, būdai. Leksikos kurso integravimas į mokymo sistemą.</p>	<p>Leksika- integruojanti naujosios lietuvių kalbos programos dalis. Leksikos ir kitų kalbos mokslo skyrių sąsajos. Teksto prasmės atskleidimas mokant leksikos. Leksikos kursas - teksto kūrimo ir redagavimo pamatas. Tautos pasaulėjautos atskleidimas mokant leksikos.</p>	<p>Tekstas, kontekstas. Loginės figūros. Žodyno turtinimas, plėtimas, tikslinimas, gryninimas. Leksinis nagrinėjimas.</p>	<p>Teksto analizė: leksinės figūros grožiniame, dalykinyame, publicistinyame, mokslinyame tekste. Leksinė sinonimija ir žodžio geografija. Sinonimų, frazeologizmų šaltiniai: žodžių daryba, grožinė literatūra ir kt. Žodžių kitimo sąsajos su tautos istorija.</p>	<p>I-IV klasių programos analizė (integruotas leksikos kursas). I-IV klasių vadovėlių ir pratybų sąsiuvinė analizė (leksika - morfologija - sintaksė - tekstas).</p>
<p>2. Gramatikos kurso ypatumai. Kalbos dalių mokymo uždaviniai. Kalbos dalių sąvokų formavimas (tikslai, etapai, užduočių sistema).</p>	<p>Mokomosios medžiagos atranka ir pateikimas programose ir vadovėliuose. Teorijos ir praktikos ryšys mokant gramatikos. Gramatikos mokymas atsižvelgiant į komunikacinius mokinio poreikius. Kalbos dalių mokymo ypatumai. Kas yra <u>kalbos gramatika?</u></p>	<p>Konkretus ir abstraktus mąstymas. Terminas. Sąvoka. Taisyklė. Apibrėžimas. Morfologinis nagrinėjimas (kalbos dalimis).</p>	<p>Gramatikos ir poezijos (prozos, dramos) ryšys: turinio planas (semantika) ir raiškos planas (fonetika, grafika). Garsų aktualizavimas poezijoje, žodžių aktualizavimas dramoje.</p>	<p>Mokomosios medžiagos atrankos kriterijai (pedagoginiai ir psichologiniai). Konkretus ir abstraktus mąstymas.</p>
<p>3. Žodžio sandaros ir darybos mokymo ypatumai. Kurso ryšys su rašybos, kirčiavimo mokymu.</p>	<p>Žodžių sandaros ir darybos mokymo svarba mąstymo ugdymui. Žodžių sandara ir daryba- mokinių žodyno tikslinimo, turtinimo, gryninimo šaltinis. Pagrindinės žodžių darybos sąvokos ir jų formavimas</p>	<p>Gramatiniai galvosūčiai, gramatiniai uždaviniai. Morfeminis nagrinėjimas (žodžio dalimis).</p>	<p>Žodžių daryba - mokinių žodyno turtinimas, tikslinimas, gryninimas.</p>	<p>I-IV klasių kurso kartojimas.</p>

4. Sintaksės ir skyrybos mokymo problemos. Sintaksės sąvokų formavimas.	Sintaksė - gramatikos mokymo pagrindas. Sintaksės mokymo metodai. Sintaksės mokymo ryšiai su kitais mokslais. Sintaksės ir skyrybos mokymo pratimai (sintaksinis ir skyrybinis nagrinėjimas).	Intonacija. Formalioji ir prasminė skyryba.	Sintaksinė įvairių stilių ir žanrų tekstų analizė. Sintaksinė ir grafinė poezijos išraiška. Sintaksinė stilistika.	Klaidingų gramatikos apibendrinimų prevencija. Intuityvinis mokymas(is).
5. Tarties ir kirčiavimo lavinimo metodika. Didaktiniai kurso sunkumai ir būdai jiems įveikti.	Fonetikos ir kirčiavimo mokymo principai. Tarties mokymo problemos. Fonetinės rašybos mokymas. Praktinis kirčiavimo mokymas V-X klasėse.	Žodynas. Abėcėlė. Pratiimų sistema darbui su žodynu. Fonetinis nagrinėjimas.	Eiliuotos kalbos garsinė sandara. Ritmas, metras.	Mechaninis (atmintinis) mokymasis. Teorijos ir praktikos ryšys.
6. Rašybos mokymo esmė. Rašybos klaidų pobūdis ir priežastys.	Rašybos mokymo pagrindai. Rašybos mokymo uždaviniai ir tikslai (jų <u>kaita</u>). Gramatikos mokymo svarba mokant rašybos. Rašybos mokymo metodai. Rašybos pratimų rūšys.	Rašybinis nagrinėjimas žodžiu ir raštu. Rašybos klaida.	Fonetikos, morfologijos, žodžių sandaros ir darybos svarba formuojant taisyklingos rašybos įgūdžius formuoti. Teksto analizė (rašybos požiūriu). Rašybos ir skyrybos svarba tekstui.	Nurašinėjimas. Atmintinis mokymas(is). Prasminis mokymas(is).
7. Kalbos ir stiliaus kultūros ugdymas mokykloje.	Kalbos ir stiliaus kultūra - raštingumo pagrindas. Kalbos ir stiliaus kultūros ugdymo principai. Kalbos ir stiliaus kultūros ugdymo pratimų siste-	Stilius. Kalbos jausmas. Redagavimas. Stilistinis nagrinėjimas.	Kalbos klaidų sąsajos su fonetika, morfologija, sintakse, žodžių sandara ir daryba. Rašinys - stilingos kalbos pavyzdys.	Kitų kalbų interferencijos įtaka kalbos ir stiliaus klaidoms.

TEMA	PAGRINDINIAI KLAUSIMAI	METODINĖS SAVOKOS IR TERMINAI	VIDINĖ IR TARPDALYKINĖ INTEGRACIJA	TURIMŲ ŽINIŲ AKTUALIZAVIMAS
8. Kalbos ugdymo darbų sistemos ypatumai V-XII klasėse. Mokymo metodika.	Sąkytiniai kalbos ugdymo darbai. Rašytiniai kalbos ugdymo darbai. Kūrybinių darbų sistema.	Apasakojimas. Rašiny. Planas, tezė. Dialoginė ir monologinė kalba. Retorika.	Sąkytinės ir rašytinės kalbos sąsajos su literatūros tekstu. Citavimas. Rašinio tema, planas, įžanga, dėstymas, pabaiga.	Medžiagos rinkimas, atranka, sisteminimas. Rašinio rašymas.

Literatūra

1. Alaunienė Z. ir kt. Lietuvių kalbos ugdymo koncepcija // Gimtasis žodis, 1991, Nr. 1.
2. Bitinas B. Didaktinės koncepcijos. Vilnius, 1992.
3. Budzinskis J. Lietuvių kalbos mokymas aštuonmetėje mokykloje. Kaunas, I d. (1968), II d. (1983).
4. Čepaitienė G. Lietuvių kalbos didaktinių nuostatų kaita // Filologija ir metodika. Šiauliai, 1996.
5. Čepaitienė G. Lietuvių kalbos programa V-X klasei. Vilnius, 1994.
6. Gaillūnas P. Lietuvių kalbos metodika. Vilnius, 1977.
7. Jarienė R., Lapelienė R. Lietuvių kalbos programa V-X klasei // Lietuvių kalba mokykloje. Vilnius, 1997.
8. Jovaiša L., Vaitkevičius J. Pedagogikos pagrindai, II d. Kaunas, 1989.
9. Jovaiša L. Edukologijos pradmenys. Kaunas, 1997.
10. Kadžytė-Kuzavinienė L. Rašyba mokykloje. Kaunas, 1997.
11. Lietuvos bendrojo lavinimo mokyklos bendrosios programos. Vilnius, 1997.

Резюме

Вилия Салене

ЧЕРЕДОВАНИЕ ПРОГРАММ И ДИДАКТИЧЕСКИХ УСТАВОВ ПО МЕТОДИЧЕСКОМУ ОБУЧЕНИЮ ЛИТОВСКОГО ЯЗЫКА

Развитие методики по изучению литовского языка, как части общей дидактики, зависит от направления по обучению, от программ и социокультурного контекста.

Методика по изучению литовского языка, как наука, связана с именем Й. Будзинскиса. До 1940 года методика воспринималась как формирование практических навыков.

Подготовка учителей, как и программа по методике предмета, должна быть мотивированна

концептуально и методологически. Методология помогает учителям концептуальные предметы применять в практике. Одна из главнейших проблем, которая должна быть решена в программах по обучению, - понять теоретические и методологические проблемы, а также найти пути, как их решить.

Следуя этим требованиям, в статье предоставляется программа по методике обучения литовскому языку в ВПУ.

*Vilniaus pedagoginis universitetas, Lituanistikos fakultetas
Įteikta 1999 m. sausio mėn.*

Lina Šeršniovienė, Vincentas Blauzdys

REFORMUOTOS MOKYKLOS PENKTŲJŲ KLASIŲ MOKSLEIVIŲ POŽIŪRIO Į KŪNO KULTŪROS PAMOKAS KAITA

Problemos aktualumas. Jau daugiau kaip 10 metų Lietuvoje vykdoma bendrojo lavinimo mokyklos reforma. Jos organizatoriai siekė atnaujinti, humanizuoti ir demokratizuoti pedagoginį vyksmą: kad mokiniai nebūtų dvasiškai gniuždomi, suprastų mokymosi svarbą, nebijotų eiti į mokyklą, atsikratytų baimės jausmo, ugdytųsi teigiamą požiūrį į mokslą.

Šios kaitos sparta vertinama prieštaringai. Ji būdinga ir seniai demokratiją plėtojančių valstybių švietimo reformoms [5, p. 73; 7, p. 41-42]. Todėl ir kūno kultūros mokytojų perimamos mokyklos reformos idėjos bei veiklos būdai keičiasi sparčiai, jų sustabdyti neįmanoma. Kartais pragmatikai tų pokyčių ir nepastebi, nes požiūrį į reiškinius lemia daug aplinkybių. K. Kardelis teigia, kad požiūris formuojasi ir kinta veikiamas aplinkos, gyvenimiškųjų situacijų, susijusių su materialinėmis ir kultūrinėmis sąlygomis, bei priklauso nuo asmenybės ugdymo [8, p. 21]. Be to, požiūris yra glaudžiai susijęs su asmenybės interesais, jos individualia patirtimi, jis priklauso nuo visuomenės gyvenimo sąlygų ir pačios asmenybės. Požiūriai būna įvairaus turinio (filosofiniai, moksliniai, meniniai, sportiniai ir t. t.), pobūdžio (teigiami, neigiami), lygio ir pan. Teigiamą besimokančiųjų požiūrį į mokymąsi lemia mokslo žinių, bendražmogiškųjų vertybių, praktinių ir teorinių mokėjimų bei įgūdžių supratimas ir noras juos įgyti [10, p. 96].

Požiūrio formavimas yra sudėtingas procesas. Ugdant teigiamą moksleivių požiūrį į kūno kultūros pamokas svarbus ir pačių ugdytojų požiūris į fizinį ugdymą. Tokie ugdytojai gali būti tėvai, mokytojai bei kiti asmenys. Jų poveikis moksleiviui gali būti labai įvairus. Šiame straipsnyje daugiausia dėmesio skirsime mokytojo vaidmeniui atnaujinant fizinio ugdymo procesą. Šiuo aspektu kūno kultūros pamokos mažai tyrinėtos.

Mokytojas - mokymo proceso organizatorius. Moksleivis ne tik mokomas,

bet ir pats mokosi. Todėl ne tik nuo pedagogo, bet ir nuo moksleivio požiūrio į mokymąsi, žinias, mokyklą, nuo jo noro mokytis, valios pastangų ir pan. priklauso mokymosi rezultatai [11, p. 19-20]. Bet mokymas yra dvipusis procesas, kuriame mokytojas ir moksleiviai yra lygiateisiai mokymo(si) proceso dalyviai, partneriai [10, p. 95]. Šią partnerystės svarbą itin pabrėžia užsienio psichologai ir pedagogai. Todėl sudarydami eksperimentinę programą numatėme ne tik poveikį moksleiviams, bet ir patys ją įgyvendiname per kūno kultūros pamokas.

Šio straipsnio **tikslas** - atskleisti reformuotos mokyklos V klasių mokinių požiūrio į kūno kultūros pamokas kaitą. Mūsų tyrimo **subjektas** - reformuotų V klasių mergaitės ir berniukai. Tyrimo **objektas** - V klasės mokinių pageidavimų kūno kultūros mokytojui svarba formuojant moksleivių požiūrį į kūno kultūros pamokas.

Tyrimo metodai - ugdomasis pedagoginis eksperimentas, anketinė apklausa.

Tyrimo organizavimas ir metodika. 1995 m. pavasarį pirmąją bendrojo lavinimo mokyklos pakopą baigę ketvirtokai mokėsi pagal reformuotos mokyklos programas ir vadovėlius. 1995-1996 m. m. penktokų mokytojai sutiko jau kitokius nei įprasta vaikus: smalsesnius, laisvesnius, judresnius. Todėl moksleivių laukė nelengva adaptacija. Mes ėmėmės tirti jau reformuotos mokyklos penktokus. Nuo 1997 m. spalio 1 d. iki 1998 m. balandžio 1 d. Vilniaus Gabijos bendrojo lavinimo mokyklos septyniose V klasėse vykdėme ugdomąjį pedagoginį eksperimentą. Trys klasės (85 mokiniai) buvo eksperimentinės (E) ir keturios (107 mokiniai) - kontrolinės (K). Visose septyniose klasėse kūno kultūros pamokas vedė L. Šeršniovienė. Taikydami nebaigtų sakinių metodą, atlikome dvi anketines apklausas raštu. 1997 m. spalio mėn. apklausėme 192 mokinius (81 mergaitę ir 111 berniukų). Anketuodami norėjome sužinoti penktokų ir penktokių nuomonę apie jiems IV klasėje vestas kūno kultūros pamokas, taip pat kokių kūno kultūros pamokų norėtų V klasėje. Anketinės apklausos duomenis matematiškai įvertinome.

Antrąją tų pačių V klasių mokinių (80 mergaičių ir 110 berniukų) anketinę apklausą atlikome 1998 m. kovo mėn. Norėjome sužinoti pasimokiusių jau V klasėje požiūrį į kūno kultūros pamokas, ką jiems davė šios pamokos, kiek mokinių pradėjo aktyviai kultivuoti sporto šakas, savarankiškai mankštintis, ar pasiteisino bendravimas ir bendradarbiavimas per kūno kultūros pamokas.

Remdamiesi 1997 m. spalio mėn. 192 moksleivių apklausos duomenimis, sudarėme E klasių mokinių fizinio ugdymo metodiką. Ugdant šiuos moksleivius gerokai daugiau rėmėmės humaniškuo bei demokratiškumo principais.

Be to, laikėmės L. Šiaučiuikėnienės sudarytų (1997) taisyklių, kurias pritaikėme fizinio moksleivio ugdymo procese:

- atsižvelgiant į V klasės mokinių amžiaus tarpsnių ir kiekvieno moksleivio fizinio pajėgumo ypatumus, išnaudoti pratimų technikos mokymo ir fizinį ypatybių diferencijavimo galimybes stiprinant motyvaciją;
- diferencijuojant mokymą padėti ugdytiniui pažinti save, suvokti savo galimybes, kelti aspiracijų lygį, ugdyti poreikį nuolat mokytis ir tobulėti;
- leisti kiekvienam dirbti pagal gebėjimus, savu tempu, stengtis nepervargti, nebijoti;
- domėtis besimokančiojo asmenybe, elgtis taip, kad jis justų geranorišką pedagogo pagalbą;
- parinkti diferencijuotas individualias ar grupines mokymosi ir fizinį ypatybių lavinimo užduotis, kad kiekvienas galėtų pasireikšti, kad atsirastų sėkmės motyvas.

Antikinėje Graikijoje subrandintos mokymosi bendradarbiaujant idėjos itin plėtojamos XX amžiaus psichologų ir pedagogų. Plinta mažųjų grupių, ieškančių atsakymų ir kasdieniškai bendraujančių, veiksmingai besimokančių per pamokas, įvairūs modeliai. Vis dėlto mokytojų vadovaujamasis vaidmuo išlieka. Pasak R. Arendso, šios mokytojų funkcijos turi lemiamos reikšmės skatinant našų darbą klasės aplinkoje, kuriai būdinga:

- 1) tokia bendra atmosfera, kai mokiniai pasitiki savimi, bendraamžiais ir klase kaip grupe;
- 2) struktūros ir procesai, kai patenkinami mokinių poreikiai, o mokiniai stengiasi atlikti akademinės užduotis bei bendradarbiauja su mokytojais ir kitais mokiniais [1 p. 115].

V. Lepeškieinė (1996) pastebi, kad praleisdami mokykloje daug laiko drauge, moksleiviai gali dirbti kartu, siekti vieno tikslo. Jie sėdi greta, skaito vienu metu tą patį tekstą ar sprendžia tą patį uždavinį, bet jų veikla retai nukreipta siekti bendro rezultato, vieno tikslo. Mums atrodo, kad veiksmingai siekti bendro rezultato ir vieno tikslo dažniau įmanoma per kūno kultūros pamokas. Todėl E klasėse atsižvelgę į mokinių pagrįstus norus bei pageidavimus tiriamieji po 4-6 buvo suskirstyti į atskiras nedideles grupes, kad mokymdamiesi glaudžiai bendradarbiautų (tai mažiau akcentuota K klasėse). Taip pat daugiau atsižvelgėme į tiriamųjų lyties ir fizinio pajėgumo savitumus.

Tyrimo rezultatai ir aptarimas. Atlikę V klasių mokinių anketines apklausas, turėjome realią galimybę įvertinti reformuotų V klasių moksleivių požiūrio į kūno kultūros pamokas kaitą per šešis mėnesius. Rudenį net 14 moksleivių

(7,3 proc. apklaustųjų) požiūris į kūno kultūros pamokas buvo neigiamas. Pavašarį toks požiūris buvo tik 7 (3,6 proc.) ugdytinių.

Aptarsime tik svarbiausius rezultatus, o smulkesnė informacija pateikta 1, 2 lentelėse. Moksleiviai pageidauja, kad kuo dažniau būtų kūno kultūros pamokų ir jos truktų ilgiau. Taip mano 63,8 proc. tirtų E klasių mergaičių, 95,9 proc. E klasių berniukų (skirtumas tarp šių atsakymų statistiškai patikimas $p < 0,05$), 47,7 proc. K klasių mergaičių ir 73,7% K klasių berniukų ($p < 0,05$) (1 lent.). Po šešių mokymosi mėnesių 41,6 proc. E grupės mergaičių ir 59,1 proc. berniukų bei 43,1 proc. K grupės mergaičių ir 50,8 proc. berniukų pageidauja tokių pat pamokų, kokios ir buvo V klasėje. Taigi daugumą jaunesniųjų paauglių ir šiek tiek mažiau vyresnių paauglių tenkino mūsų organizuotas fizinio ugdymo procesas. Šiam jų požiūriui susiformuoti, matyt, turėjo įtakos ir tai, kad E ir K klasių mergaitėms bei berniukams pamokas pradėjo vesti kita mokytoja ir buvo taikoma kitokia nei ketvirtose klasėse metodika.

V. Barkauskaitės tyrimai rodo, jog ugdymo procese pažeidžiami humaniškumo ir demokratiškumo principai, neatsižvelgiama į mokinio bendravimo po-

1 lentelė

V klasių mokinių siūlymai, kaip tobulinti kūno kultūros pamokas (antroji apklausa)

Siūlymai	Lytis	E grupė		K grupė	
		n	%	n	%
1. Kad pamokos būtų dažnesnės ir ilgesnės	M	23	63,8*	21	47,7*
	B	47	×95,9	45	73,7
2. Kuo daugiau žaisti įvairių žaidimų	M	25	69,4	25	56,8
	B	30	61,2	37	60,6
3. Tokių pat pamokų, kokios ir buvo V klasėje	M	15	41,6	19	43,1
	B	29	59,1	31	50,8
4. Daugiau pamokų lauke	M	9	25,0	15	34,0
	B	4	8,1	19	31,1
5. Daugiau aerobikos pamokų	M	11	30,5	16	36,3
	B	2	4,1	5	8,7

P.S. Statistiškai patikimas skirtumas: * tarp mergaičių ir berniukų atsakymų,
× greta esančių atsakymų

Kas labiausiai patiko V klasės mokiniams per kūno kultūros pamokas
(antroji apklausa)

Atsakymai	Lytis	E grupė		K grupė	
		n	%	n	%
1. Žaisti judriuosius ir sporto žaidimus	M	20	55,5*	27	61,3*
	B	45	91,8	51	83,6
2. Lengvosios atletikos pamokos	M	15	41,6	13	29,5
	B	19	38,7	14	39,3
3. Gimnastikos pamokos	M	10	27,7	17	38,6
	B	16	32,6	9	14,7
4. Gera mokytoja	M	15	41,6	23	63,8
	B	20	40,8	23	37,7
5. Sportuoti lauke	M	11	30,5	15	41,6
	B	7	14,2	19	31,1
6. Teisėjauti, vadovauti varžyboms	M	5	13,8*	2	4,5
	B	21	×42,8	7	11,4
7. Mokytojos pasitikėjimas mokiniais	M	7	19,4	11	18,0
	B	14	28,5	7	15,9
8. Pramankšta	M	11	30,5	7	15,9
	B	8	16,3	3	4,9

P.S. Statistiškai patikimas skirtumas: * tarp mergaičių ir berniukų atsakymų,
× greta esančių atsakymų

reikius [3, p. 27], nemažai net devintokų nežino, kad jie mokytojui gali siūlyti, patarti [2, p. 21]. Todėl mums buvo svarbu tinkamai diferencijuoti kūno kultūros pamokas ne tik pagal penktokų amžių (pvz., dauguma pageidavo žaisti įvairnesnius žaidimus), bet ir lytį (pvz., berniukai labiau negu mergaitės norėjo žaisti judriuosius ir sporto žaidimus). Mokiniais darė teigiamą įtaką pasitikėjimas jais, tolerantiškas ir dalykinis bendradarbiavimo stilius. Neatsitiktinai V. Bernotas (1995), A. Gumuliauskienė (1997), V. Rajeckas (1997) ir kiti tyrėjai akcentuoja bendravimo ir bendradarbiavimo įtaką ugdant asmenybę.

Pirmojo tyrimo metu E klasių mažiau mergaičių ir berniukų teigiamai vertino kūno kultūros pamokas negu K klasių mergaitės ir berniukai. Per šešis mėne-

sius E klasių mokinių požiūris į kūno kultūros pamokas pagerėjo daugiau negu K klasių mergaičių ir berniukų. Tam turėjo įtakos taikoma pamokų metodika, kai moksleiviai dažniau buvo įtraukiami į fizinio ugdymo proceso kūrybą.

Mokslo metų pradžioje kūno kultūros pamokas teigiamai vertino 88,5 proc. E klasių ir visos K klasių mergaitės bei 81,8 proc. E klasių ir net 96,7 proc. K klasių berniukų. Eksperimento pabaigoje šias pamokas teigiamai vertino jau 97,1 proc. E klasių, 95,5 proc. (šiek tiek sumažėjo) K klasių mergaičių ir 95,9 proc. E klasių, 91,8 proc. K klasių berniukų (pastarųjų taip vertinančių šiek tiek sumažėjo).

Pažymėtina, kad mūsų taikoma metodika gerina ir ugdytinių fizinį parengtumą. Mokslo metų pabaigoje E klasių berniukų visų aštuonių fizinio parengtumo testų rezultatai buvo geresni už K klasių berniukų. E klasių mergaitės buvo pranašesnės pagal šešis (iš aštuonių) fizinio parengtumo testus.

Mūsų eksperimentinio darbo metodikoje daug dėmesio buvo skirta mokytojos ir ugdytinių partnerystei, kuriai atsirasti įtakos turėjo pedagogiškai pagrįsti moksleivių pageidavimai. Todėl galime tvirtinti, kad pedagogas turėtų būti partneriškų santykių su ugdytiniais formuotojas, o per šešis mėnesius įmanoma pagerinti penktokių ir penktokų požiūrį į kūno kultūros pamokas.

Išvados

1. Eksperimento pradžioje atliktos anketinės apklausos rezultatai parodė, kad dauguma reformuotos mokyklos penktos klasės mokinių, ir ypač penktokų, nori, kad mokytojai keistų jiems vedamas kūno kultūros pamokas: per kūno kultūros pamokas moksleiviai pageidauja žaisti kuo daugiau teikiančių emocijų judriųjų ir sporto žaidimų. Eksperimento metu šis jų pomėgis dar labiau sustiprėjo.
2. Dauguma V klasių mokinių eksperimento pabaigoje teigiamai vertino jiems vestas kūno kultūros pamokas (toks požiūris buvo 97,1 proc. eksperimentinių klasių ir 95,5 proc. kontrolinių klasių mergaičių bei atitinkamai 95,9 proc. ir 91,8 proc. berniukų).
3. Ugdomasis pedagoginis eksperimentas parodė, kad dirbant tik šešis mėnesius pagal mūsų sudarytą fizinio ugdymo metodiką, kurioje daug dėmesio skiriama mokytojos ir mokinių bendradarbiavimui, ypač atsižvelgiant į penktokių ir penktokų pageidavimus, galima pozityviai ugdyti V klasių mokinių požiūrį į kūno kultūros pamokas. Todėl naujai kūno kultūra turėtų būti dėstoma.
4. Jau V klasių mokiniams reikėtų retsykais leisti rinktis pamokų turinį, reikšti savo nuomonę, ugdyti atsakomybę, daugiau jais pasitikėti. Tai plėstų fizinio ugdymo įtaką moksleivio asmenybei.

Literatūra

1. Arends R. Mokomės mokyti. - V., 1998.
2. Barkauskaitė M. Devintųjų klasių mokinių nuostatų, vertybių ir vertinimų tyrimas // Pedagogika. - V., 1997. - Nr. 33. - P. 15-37.
3. Barkauskaitė M. Lietuvos švietimo sistemos kaitos vertinimai (direktorių, mokytojų, pirmo kurso studentų požiūriu) // Pedagogika - V., 1997. - Nr. 34. - P. 19-29.
4. Bernotas V. Bendravimas - aktuali pedagoginė problema // Pedagogika. - V., 1995. - Nr. 31. - P. 11-16.
5. Fullan M. Pokyčių jėgos: Skverbimasis į ugdymo reformos gelmes. - V., 1998.
6. Gumuliauskienė A. Mokykla ir bendravimo, bendradarbiavimo kultūros ugdymas // Pedagogika. - V., 1997. - Nr. 34. - P. 30-41.
7. Hopkins D., Ainscow M., West M. Kaita ir mokyklos tobulinimas. - V., 1998.
8. Kardelis K. Teigiamo moksleivių požiūrio į fizinį aktyvumą ugdymas. - K., 1988.
9. Lepeškienė V. Humanistinis ugdymas mokykloje. - V., 1996.
10. Rajeckas V. Apie mokinių teigiamo požiūrio į mokymąsi ugdymą // Pedagogika. - V., 1997. - Nr. 34. - P. 94-103.
11. Rajeckas V. Mokymas: svarba, esmė. - V., 1996.
12. Šiaučiukėnienė L. Mokymo individualizavimas ir diferencijavimas. - K., 1997.

Zusammenfassung

Lina Šeršniuvienė, Vincentas Blauzdys

DIE VERÄNDERUNG DER STELLUNG ZU DEN SPORTUNTERRICHTEN DER SCHÜLER IN DER 5 KLASSE, IN DER REFORMIERTEN SCHULE

Erforschungs Objekt war die Wirkung der Schülerwünschen auf ihre Stellung der Sportunterricht. 1997-98 wurde der pädagogische Experiment erledigt und 192 Schüler haben Fragenbogen ausgefüllt. Nach 6 Monate Arbeit nach neuem Sporterziehungsprogramm, in dem Schüler-Lehren Mittärschaft sehr wichtig ist, wurde bemerkt, daß Rücksicht auf die Schülerwünsche sehr positive Wirkung auf die Sportsunterrichtsstellung begründet. Deswegen müssten Sportstunden neu unterrichtet werden. Man muß diesen Schülern erlauben Form und Inhalt der Unterrichten auswählen, bewegen ihre Meinung zu äußern, Verantwortung für die Wahl erziehen, mehr Vertrauen auf die Schüler haben.

*Vilniaus pedagoginis universitetas, Kūno kultūros teorijos katedra
Įteikta 1999 m. kovo mėn.*

Palmira Pečiuliauskienė

INTEGRUOTŲ IR NEINTEGRUOTŲ FIZIKOS VADOVĖLIŲ UŽDUOČIŲ TURINIO ABSTRAKTUMAS BEI REALUMAS

Temos aktualumas. Mokymo turinys yra vienas iš svarbiausių ugdymo veiksnių, sudarančių ugdymo aplinką. Šiuolaikinėje edukologijos teorijoje, pagrindžiančioje edukacinę praktiką, daugiau dėmesio skiriama kitiems ugdymo aplinkos komponentams: ugdomosios veiklos sąlygoms, asmenybės protinei ir praktinei pozicijai ir kt. Bet pasigendama gamtamokslinių dalykų mokymo turinio, turinčio įtakos edukacinei praktikai, analizės.

Gamtamokslinių dalykų mokymo turinį sudaro teorinė dalis ir užduotys. Fizikos, kaip ir kitų gamtamokslinių dalykų, užduotys skiriasi savo turiniu, atlikimo forma, paskirtimi.

Pagal užduočių turinį jos išskiriamos į dvi grupes: abstrakčias ir realias. Tiek didaktiniu, tiek psichologiniu požiūriu vertinant užduotis, nustatyta, kad tikrovėje vykstančius reiškinius geriau modeliuoja realaus nei abstraktaus turinio užduotys. Realaus turinio užduotys sudaro geresnes prielaidas plėtoti tarpdalykinę integraciją, nes realioje aplinkoje stebimiems objektams, reiškiniams visapusiškiau paaiškinti nepakanka tik vieno gamtamokslinio dalyko žinių, reikia panaudoti net kelių mokomųjų dalykų žinias. Integruoto mokymo svarbą, priartinant mokymo turinį prie realios aplinkos, pabrėžia tiek užsienio šalių, tiek Lietuvos edukologai. Ontario provincijos pedagogai ir mokslininkai, sudarydami naują mokymo turinį pagrindinei mokyklai, laikėsi tokios nuostatos [1995, p. 10]: “Jei pažinimas vyksta atsietai nuo konteksto, tai žinios apie tikrovę yra tiek pat mažai prasmingos, kiek ir mokymasis, kai jis vyksta atsietai nuo konteksto, kuriame bus naudojami mokymosi rezultatai.” Tai, kad “...integruotas mokymas labai palankus, nes priartina prie realaus pasaulio taikymų”, teigia V. Būdienė [2, p. 21]. Panašiai integruoto, realaus mokymo svarbą supranta E. Motiejūnienė, M. Vildžiūnienė, E. Lekevičius (1996).

Psichologiniu požiūriu realaus turinio užduotys svarbios perteikiant mokiniams žinias ir formuojant gebėjimus. Žinoma, kad vieni aplinkos dirgikliai su-

kelia įvairias reakcijas, o kitai – ne. Suprantami dalykai – prasingumas, asociacijos – padeda geriau išmokti dėstomą medžiagą ir išlaikyti ją atmintyje. N. L. Gage, D. C. Berliner (1994, p. 300), sudarinėjant uždavinių sąlygas, siūlo parinkti jau žinomus dalykus, pavyzdžiui, „...mokytojo arba mokinių pavardes, o ne banalias pavardes ...”. Tai suteikia užduočiai realumo pobūdį.

Tam tikros tikrovės sritys ar reiškiniai yra sudėtingos, įvairiapusių ryšių ir sąveikų saistomos elementų sistemos. Visi gamtos reiškiniai, kurie tikrovėje yra glaudžiai tarpusavyje susiję, fizikos moksle yra išskirstyti į atskiras grupes: mechaninius, elektrinius, šiluminius ir pan. Kiekvienos tokios grupės reiškiniai, objektai yra dar labiau supaprastinti, t. y. sukurti tam tikri pavieniai, izoliuoti jų modeliai. Kai jie išmokstami, vėl yra svarbu suprastus fizikinius modelius gražinti į tikrovę. Norint fizikinius modelius perkelti į realią, ypač kitokią aplinką reikia daug pastangų, atidumo. Pavyzdžiui, „mokiniai, kurie namuose ruošia valgių penkiems šeimos nariams, nemoka seikėti mokykloje” (Gage ir Berliner, 1994, p. 258). Taigi vienoje aplinkoje įgytos žinios, nemokamos panaudoti kitoje (Brown et al., 1989). Tai pasakytina ir apie fizikos žinias: gerai mokėdami konkretų fizikos dėsnį, apibrėžimą, ne visi mokiniai geba juos taikyti sprenddami sudėtingesnes fizikos užduotis, jais naudodamiesi paaiškinti konkrečioje buitinėje aplinkoje vykstančius reiškinius, o ypač tokius, kuriuos norint paaiškinti reikia ne tik fizikos, bet ir chemijos, biologijos bei kitų gamtos dalykų žinių, taip pat spresti sudėtingas, užduotis, kai reikia apibendrinti, palyginti, sisteminti mokomąją medžiagą. Viena iš priežasčių, trukdanti taikyti įgytas fizikos ir kitų mokomųjų dalykų žinias praktiškai yra ta, kad vadovėlio užduotys – tai tvarkingos, aiškios, abstrahuotos užduotys, o tikrovėje – netvarkingos, sudėtingos, realios. Kad mokiniai galėtų abstrahuotus modelius perkelti į realią aplinką, kaip nurodo (N. L. Gage ir D. C. Berliner) aplinką reikia padaryti kiek įmanoma panašesnę į realią ir sudaryti sąlygas ilgiau praktikuotis, atliekant tokias realias užduotis. Tik tuomet atskiras reiškinys ar tyrimo objektas gali būti pažintas ir suprastas tik kaip reiškinių sistemos dalis.

Atlikti trečiojo tarptautinio matematikos ir gamtos mokslų tyrimo duomenys (TIMSS) parodė, kad Lietuvos VII-VIII klasių moksleiviai sunkiausiai sprendė realaus, integruoto turinio užduotis. Todėl reikia ieškoti priežasčių, kodėl tokio pobūdžio uždaviniai sprendžiami blogiau.

Mokymo ir mokymosi rezultatams turi įtakos visi ugdymo aplinkos komponentai, iš jų – ir mokymo turinys. Pastarojo sudedamąja dalimi yra užduotys. Lietuvos mokyklose naudojamuose fizikos vadovėliuose ir kitose didaktinėse priemonėse esančios užduotys nėra tyrinėtos jų realumo arba abstraktumo požiūriais. Todėl yra aktualu ištirti, koks yra abstrakčių ir realių užduočių tarpusavyo santykis Lietuvoje išleistuose vadovėliuose ir Vakarų Europos šalių integ-

ruoto ir neintegruoto pobūdžio mokykliniuose fizikos vadovėliuose, galėjęs lemti nevienodą (pagal TIMSS-o tyrimų rezultatus) Lietuvos ir užsienio šalių mokinių gebėjimą spręsti skirtingo pobūdžio užduotis.

Tyrimo tikslas – įvertinti abstrakčių ir realių užduočių santykį integruotuose ir neintegruotuose skirtingų šalių fizikos vadovėliuose ir galimą jų įtaką formuojant realių, praktinio pobūdžio užduočių sprendimo gebėjimus, naudojant vadovėlius su nevienodu tokių užduočių kiekiu.

Tyrimo dalykas - pagrindinės mokyklos VII-X klasių mokiniams skirtų fizikos vadovėlių užduočių abstraktumo ir realumo pobūdis.

Tyrimo objektas - Lietuvos, kai kurių Vakarų Europos šalių ir Rusijos mokyklų VII-X klasių mokiniams skirti fizikos vadovėliai.

Tyrimo naujumas. Pirmą kartą numatytos abstrakčių ir realių užduočių, esančių Lietuvoje naudojamuose VIII ir IX klasių mokiniams skirtuose fizikos vadovėliuose, santykis, taikant matematinės statistikos metodus. Jos palygintos su kitų Vakarų Europos šalių bei Rusijos fizikos vadovėliuose, skirtuose pagrindinei mokyklai, esančių abstrakčių ir realių užduočių santykiu.

Tyrimo eiga. Siekiant nurodyto tyrimo tikslo, be Lietuvos mokyklose naudojamuose fizikos vadovėliuose esančių užduočių, realumo ir abstraktumo požiūriu buvo įvertintos Belgijos, D. Britanijos, Ispanijos, Prancūzijos, Rusijos ir Vokietijos mokyklose naudojamuose fizikos vadovėliuose esančios užduotys. Kadangi užduočių realumo problema siejasi su jų integralumo problema, visos tyrinėtos užduotys pagal jų integralumą buvo suskirstytos į tris grupes: neintegruoto turinio, vidinio integruoto turinio ir tarpdalykinio integruoto turinio, o pastarosios dar suskirstytos į realias ir abstrakčias.

Kiekviena tiriamame vadovėlyje esanti užduotis, kuriai išspręsti užtenka vienos temos žinių ir nereikia naudoti kitų temų ar skyrių žinias, buvo įvardyta kaip neintegruota. Viena iš užduočių Lietuvoje mokyklose naudojamuose fizikos vadovėliuose buvo suformuluota taip: “Elektriniu lituokliu teka 500 mA stiprio srovė. Per kiek laiko lituokliu pratekės 100 C elektros krūvis?” [19, p. 116]. Visos tokie užduočiai analogiškos užduotys, esančios bet kuriame vadovėlyje, buvo priskirtos neintegruoto turinio užduočių grupei.

Kiekviena bet kuriame mokykliniame vadovėlyje esanti užduotis, kuriai išspręsti yra būtina panaudoti kelių temų, esančių tame pačiame skyriuje, arba net kelių skyrių, esančių tame pačiame vadovėlyje, žinias, buvo įvardyta kaip vidinio integruoto turinio ir priskirta vidinio integruoto turinio užduočių grupei. Viena iš tokio turinio užduočių D. Britanijos mokyklose naudojamuose fizikos vadovėliuose [Lale et al., 1997, p. 65] suformuluota taip: “Jūs ir dviračio masė 80 kg. Jums reikia 18 sekundžių, kad greitis padidėtų nuo 0 m/s iki 9 m/s.

- a) Apskaičiuokite savo pagreitį.
- b) Apskaičiuokite jėgą, kurią naudojate.”

Kiekviena vienos ar kitos šalies mokykliniame vadovėlyje esanti užduotis, kuriai išspręsti neužtenka vien tik fizikos mokomojo dalyko žinių ir yra būtina panaudoti kitų mokomųjų gamtos dalykų (chemijos, biologijos, geografijos, astronomijos) žinias, buvo įvardyta kaip tarpdalykinio integruoto turinio užduoties. Viena iš jų Prancūzijos mokyklose naudojamuose fizikos vadovėliuose suformuluota taip [Bouland et al., 1997, p. 9]: “Elektrokardiograma vadinama žmogaus širdies veiklos paveikslu. Atsakykite į šiuos klausimus:

1. Kodėl elektrokardiograma vadinama širdies veiklos paveikslu?
2. Pasinaudoję grafiku, nurodykite, kurioje koordinacių ašyje atidėtas laikas, o kurioje – įtampa.
3. Apskaičiuokite įtampos periodą.
4. Apskaičiuokite širdies ritmo periodo vertę.
5. Apskaičiuokite pulso tvinksnių skaičių per minutę.
6. Kaip veikia širdies veiklos priežiūros aparatas?
7. Parašykite tekste paminėtų jonų chemines formules.”

Visos tokio turinio užduočiai analogiškos užduotys, esančios tiriamame vadovėlyje, buvo priskirtos tarpdalykinio integruoto turinio užduočių grupei.

Visas užduotis, neatsižvelgiant į tai, kuriai anksčiau paminėtai integralumo grupei ji bebūtų priskiriama, pagal jų turinį dar galima skirstyti į realaus ir abstraktaus turinio užduotis.

Kiekviena vienos ar kitos šalies mokykloms skirtuose vadovėliuose esanti užduotis, kurioje minimas tik abstraktus modelis (tašelis, rutuliukas, kūnas ar pan.) ir nėra realaus gyvenimiško turinio, buvo įvardyta kaip abstrakti ir priskirta abstraktaus turinio užduočių grupei, o kiekviena užduotis, kurioje pateiktas gyvenimiškas, artimiausioje mokinį supančioje aplinkoje vykstantis reiškinys, buvo įvardyta kaip reali ir priskirta realaus turinio užduočių grupei. D. Britanijos mokyklose naudojamuose gamtamoksliniuose vadovėliuose viena iš realaus turinio užduočių suformuluota taip: “Jūs spaudžiate smeigtuką į skelbimų lentą 5 N jėga.

- a) Smeigtuko galvutės plotas 1 cm². Apskaičiuokite slėgį tarp nykščio ir smeigtuko galvutės.
- b) Smeigtuko smaigalio plotas sudaro vieną šimtąjo galvutės ploto (0,01 cm²). Koks slėgis tarp smeigtuko smaigalio ir lentos?” [Lale et al., p. 56].

Tame pačiame vadovėlyje viena iš abstraktaus turinio užduočių suformuluota taip: “Kūnas gali būti tamprus arba plastiškas. Tai galima nustatyti jį tempiant. Ką reiškia tamprus? Ką reiškia plastiškas?” [Lale et al., p. 5].

Nustatyta, kad integruotuose vadovėliuose abstraktaus turinio užduotys su-

daro vidutiniškai 37 proc., o realaus turinio užduotys - 63 proc., o neintegruotuose vadovėliuose atitinkamai: 56 proc. ir 44 proc. Statistiškai tikrinama hipotezė apie dviejų grupių vadovėlių (integruotų ir neintegruotų) realių užduočių santykinį dažnį skirtumą. Apskaičiuotas statistinis rodiklis $t = 4,43$. Kadangi $t > 3,9$, tai esant patikimumo lygmeniui $p < 0,0001$ galime konstatuoti, kad realaus pobūdžio užduočių integruotuose vadovėliuose santykinis dažnis skiriasi nuo tokio pat pobūdžio užduočių santykinio dažnio neintegruotuose vadovėliuose. Kadangi neintegruoto turinio vadovėliuose realaus turinio užduočių yra mažiau negu integruotuose vadovėliuose, galime konstatuoti, kad realaus turinio užduotys yra daugiau būdingos integruotiems vadovėliams.

Pagrindus didaktiniu bei psichologiniu požiūriu užduočių integralumo ir realumo sąryšį, galima prieiti išvada, kad iš visų neintegruotų užduočių daugiau turėtų būti abstrakčių užduočių, o iš visų integruotų užduočių - daugiau realių užduočių. Todėl buvo tyrinėta, kaip abstrakčios ir realios užduotys yra pasiskirsčiusios kiekvienoje užduočių (neintegruotų, vidinio integruoto turinio pobūdžio ir tarpdalykinio integruoto turinio) grupėje. Buvo atlikta detalesnė abstraktaus ir realaus turinio užduočių pasiskirstymo pagal šias pasirinktas užduočių klasifikacijos grupes analizė (1 ir 2 lentelės).

Abstrakčios ir realios užduotys integruotuose vadovėliuose neintegruotų užduočių grupėje pasiskirsčiusios nedėsniai. Jei Vokietijoje išleistuose fizikos-chemijos vadovėliuose V/VI klasei (2), VIII klasei (5) ir IX/X klasei (6) dominuoja realaus turinio užduotys, tai Rusijoje išleistame vadovėlyje VII klasei (1) ir Prancūzijoje išleistame vadovėlyje IX klasei (3) dominuoja abstraktaus turinio užduotys. Anglijoje (7), Ispanijoje (8) ir kitose šalyse išleistuose vadovėliuose abstrakčių ir realių užduočių procentiniai dažnai labai nesiskiria.

Netolyginės abstrakčių ir realių užduočių procentinių dažnių pasiskirstymo neintegruotų užduočių grupėje tendencijos pasireiškia ir neintegruotuose vadovėliuose (2 lentelė).

Integruotais įvardijamuose vadovėliuose (1 lentelė) vidinio integruoto turinio užduočių grupėje būdingi didesni realaus turinio užduočių procentiniai dažniai. Tuo tarpu neintegruotuose vadovėliuose (2 lentelė) vidinio integruoto turinio užduočių grupėje dominuoja abstrakčios užduotys.

Atliekant realių ir abstrakčių užduočių, esančių integruotuose ir neintegruotuose vadovėliuose, detalesnę statistinę analizę buvo apskaičiuoti jų santykinį dažnį vidurkiai (3 lentelė).

Remiantis lentelėje pateiktais santykiniais dažniais galima konstatuoti, kad iš visų užduočių integruotuose vadovėliuose yra daugiau neintegruoto realaus ir mažiau neintegruoto abstraktaus turinio užduočių. Neintegruotuose vadovėliuose

Abstrakčių ir realių užduočių procentiniai dažniai integruotuose vadovėliuose¹

Vadovėlio Nr.	Neintegruoto turinio užduotys		Vidinio integruoto turinio užduotys		Tarpdalykinio integruoto turinio užduotys	
	abstrakčios	realios	abstrakčios	realios	abstrakčios	realios
1	59	29	3	8	0,6	0,4
2	18	63	7	10	0	2
3	46	20	10	15	0	9
4	28	36	14	22	0	0
5	16	46	7	31	0	0
6	16	40	16	28	0	0
7	28	24	20	24	1	3
8	23	22	11	44	0	0
9	12	7	30	44	0	7

priešingai - daugiau neintegruoto abstraktaus ir mažiau neintegruoto realaus turinio užduočių.

Neintegruoto ir vidinio integruoto turinio užduočių grupėje, įvertinant, kaip pasiskirstė abstrakčios ir realios užduotys, panaudotas statistinis rodiklis, leidžiantis patikrinti hipotezes apie dviejų santykinų dažnių skirtumą. Statistinių rodiklių reikšmės pateiktos 4 lentelėje.

Statistiškai reikšmingą skirtumą tarp neintegruotų ir integruotų vadovėlių užduočių galima pastebėti neintegruoto turinio abstrakčių užduočių grupėje. Tačiau neintegruoto turinio užduočių grupėje santykinų dažnių skirtumo sta-

¹ Lentelėje bei tekste paminėtus ir skliaustuose nurodytus vadovėlių numerius atitinka šie vadovėliai:

1. Физика и астрономия 7 / Пинский А.А. Разумовский В.Г. Дик Ю.И. - Москва 1993.- 192.
2. Natur und technik. Pфysik Chemie 5/6 / Heepmann B., Klopert H.R., Kunze M. W. - Berlin, 1990. - 168p.
3. H,bert A. Sciences physiques. - Paris, 21, rue Claude-Bernard, 1989. - 159p.
4. Natur und technik. Pфysik und Chimie 7 / Hampel U., Haupt P., Heepmann B. - Berlin, 1984. 144p.
5. Natur und technik. Pфysik und Chimie 8 / Geiger W., Hampel U., Haupt P. - Berlin, 1984. 143p.
6. Natur und technik. Pфysik 9/10 / Heepmann B.,Kunze H.W., Muckentub O.H. - Berlin. 1992. - 216p.
7. Gamtos mokslai. Lale H., Daniel A., Duke M.. - V., 1997. - 243p.
8. Física Y Quimica 3 eso / Baeza D., Delgado A.M., Galindo E. - Barselona, Editorial Teide, 1995. - 189p.
9. Pфysique chimie 2^{de} / Bouland A., Caurvet J., Fay J. - Paris, Larousse - Bordas, 1997. - 384p.

Abstrakčių ir realių užduočių procentiniai dažniai neintegruotuose vadovėliuose²

Vadovėlio Nr.	Neintegruoto turinio užduotys		Vidinio integruoto turinio užduotys		Tarpdalykinio integruoto turinio užduotys	
	abstrakčios	realios	abstrakčios	realios	abstrakčios	realios
1	33	41	12	10	0	4
2	34	45	14	6	0	1
3	53	22	12	13	0	0
4	35	28	26	11	0	0

3 lentelė

Užduočių pasiskirstymo (1 - integruotų ir 2 - neintegruotų) vadovėlių grupėse santykinų dažnių vidurkiai

Vadovėlių grupės	Neintegruoto turinio užduotys		Vidinio integruoto turinio užduotys		Tarpdalykinio integruoto turinio užduotys	
	abstrakčios	realios	abstrakčios	realios	abstrakčios	realios
1	0,27	0,36	0,12	0,23	0,00	0,02
2	0,38	0,37	0,15	0,09	0,00	0,02

tistinis rodiklis nėra statistškai reikšmingas. Tai galima paaiškinti tuo, kad neintegruotos užduotys įvardijant įgytas žinias daugiausiai naudojamos tada, kai nagrinėjami pavieniai supaprastinti objektai, reiškiniai, kai dar nėra atskleistos gilesnės jų tarpusavio sąsajos, būdingos realioje aplinkoje vykstantiems reiškiniams. Todėl tiek integruotuose, tiek neintegruotuose vadovėliuose neintegruoto realaus turinio užduočių santykinų dažnių skirtumas nėra statistškai reikšmingas.

² Lentelėje bei tekste paminėtus vadovėlių numerius atitinka šie vadovėliai:

1. Valentinavičius V. Fizika VIII klasei. - Vilnius, 1996. - 204p.
2. Valentinavičius V. Fizika IX klasei. - Vilnius, 1997. - 246p.
3. García T., Ebed, E. Física eso 4 2n. Barcelona, Cide EGS - Rosari, 1998. - 118p
4. Focus op de fysica / Clippelier K.D., Frans K., Hofkens J. - België%, 1991. - 168p.

Abstrakčių ir realių užduočių integruotuose ir neintegruotuose įvardijamuose vadovėliuose santykinų dažnių skirtumo statistiniai rodikliai

Statistinis vertinimo kriterijus	Neintegruoto turinio užduotys		Vidinio integruoto turinio užduotys	
	abstrakčios	realios	abstrakčios	realios
Rodiklio t reikšmės	2,83**	0,55*	0,42*	2,59**

$p^*>0,05$

$**p<0,01$

Visai kitoks abstrakčių ir realių užduočių santykinis dažnumas yra vidinio integruoto turinio užduočių grupėje: abstrakčių užduočių santykinų dažnių skirtumas čia nėra reikšmingas, tačiau realaus turinio užduočių santykinų dažnių skirtumas esant patikimumo lygmeniui $p<0,01$ yra statistiškai reikšmingas.

Tarpdalykinio abstraktaus ir realaus turinio užduočių santykinų dažnių pasiskirstymas tarpdalykiniuose integruotuose vadovėliuose ir neintegruotuose vadovėliuose yra beveik tapatus (žr. 3 lentelę) ir labai mažas.

Tyrimo išvados

1. Integruotuose gamtamoksliuose vadovėliuose, išleistuose ir naudojamuose atskirose Vakarų Europos šalyse, integruotos užduotys sudaro labai nevienodą visų užduočių dalį. Jų procentiniai dažniai sudaro nuo 12 proc. (Rusija) iki 81 proc. (Prancūzija).
2. Neintegruotuose fizikos vadovėliuose (Lietuvos, Belgijos, Ispanijos) integruotos užduotys sudaro nuo 21 proc. iki 27 proc., t. y. jų dalis bet kurios nagrinėtos šalies vadovėlyje yra labai panaši. Kadangi šiuose vadovėliuose neintegruotos užduotys sudaro beveik 3/4 visų užduočių, todėl šie fizikos vadovėliai ir vadinami neintegruotais.
3. Realaus pobūdžio užduočių santykinis dažnis integruotuose vadovėliuose skiriasi nuo tokio pat pobūdžio užduočių santykinio dažnio neintegruotuose vadovėliuose. Apskaičiuotas statistinis rodiklis $t = 4,43$. Kadangi $t>3,9$, tai ši išvada net patikimumo esant lygmeniui $p<0,0001$ yra statistiškai patikima.
4. Abstrakčių ir realių užduočių santykiniai dažniai labiausiai išsiskiria vidinio integruoto turinio užduočių grupėje. Integruoto turinio vadovėliuose realių

- užduočių santykinis dažnis yra didesnis už abstrakčių. Šis skirtumas yra statistiškai reikšmingas. Ir priešingai - neintegruotuose vadovėliuose vidinio integruoto turinio užduočių grupėje dominuoja abstrakčios užduotys.
5. Tarpdalykinės integracijos požiūriu Lietuvoje naudojami neintegruoto turinio fizikos vadovėliai VIII ir IX klasei beveik nesiskiria nuo užsienio šalyse naudojamų integruoto turinio fizikos vadovėlių. Ir vienuose, ir kituose vadovėliuose tarpdalykinio integruoto realaus turinio užduočių santykiniai dažniai yra maži, tačiau beveik tapatūs.
 6. Siekiant priartinti Lietuvoje naudojamų fizikos vadovėlių neintegruotų ir integruotų užduočių santykį prie užsienio šalyse naudojamų integruoto turinio fizikos vadovėlių užduočių struktūros ir kartu norint išlaikyti linijinio mokymo tradicijas, tikslinga naudoti papildomas didaktines priemones. Jas sudarant turėtų būti įtraukta daugiau integruoto (vidinio ir tarpdalykinio turinio) realaus pobūdžio užduočių ir mažinama neintegruoto abstraktaus turinio užduočių.

Literatūra

1. Brown J. S., Collins A., Duguid P. Situated cognition and the culture of learning. *Educational researcher*, 18. - P. 32-41.
2. Būdienė V.. Matematika visiems = be matematikos visai? // *Mokykla*. - 1996. - Nr. 3. - P. 19 -21.
3. Física Y Química 3 eso / Baeza D., Delgado A.M., Galindo E. - Barcelona, Editorial Teide, 1995. - 189 p.
4. Физика и астрономия 7 / Пинский А.А. Разумовский В.Г. Дик Ю.И. - Москва, 1993. - 192 с.
5. Focus op de fysica / Clippelier K. D., Frans K., Hofkens J. - Belgijė, 1991. - 168 p.
6. Gage N. L., Berliner D. C. Pedagoginė psichologija. - V., 1994. - 623 p.
7. Gamtos mokslai. Lale H, Daniel A., Duke M. - V., 1997. - 243 p.
8. García T., Ebed, E. Física eso 4 2n. Barcelona, Cide EGS - Rosari, 1998. - 118 p.
9. Hébert A. Sciences physiques. - Paris, 21, rue Claude-Bernard, 1989. - 159 p.
10. Motiejūnienė E., Vildžiūnienė M., Lekevičius E. Gamtos dalykų integravimas: kodėl ir kaip? // *Mokykla*. - 1996. - Nr. 3. - P. 15-18.
11. Natur und technnik. Pfsysik Chemie 5/6 / Heepmann B., Klopert H.R., Kunze M. W. - Berlin, 1990. - 168 p.
12. Natur und technnik. Pfsysik und Chimie 7 / Hampel U., Haupt P., Heepmann B. - Berlin, 1984. -144 p.
13. Natur und technnik. Pfsysik und Chimie 8 / Geiger W., Hampel U., Haupt P. - Berlin, 1984. - 143 p.

14. Natur und technik. Physik 9/10 / Heepmann B., Kunze H. W., Muckentub O. H. - Berlin. 1992. - 216 p.
15. Pfyisque chimie 2^{de} / Bouland A., Caurvet J., Fay J. - Paris, Larousse - Bordas, 1997. - 384p.
16. The Common Curriculum: Policies and Outcomes / Grades 1-9. - Windsor-Riverside, 1995.
17. Trečioji tarptautinė matematikos ir gamtos mokslų studija / Čekavičius V., Trakas G., Zabulionis A. - V., 1997. - 151 p..
18. Valentinavičius V. Fizika VIII klasei. - V., 1996. - 204 p.
19. Valentinavičius V. Fizika IX klasei. - V., 1997. - 246 p.

Summary

Palmira Pečiuliauskienė

ABSTRACTNESS AND REALITY OF THE TASKS IN INTEGRATED AND NON-INTEGRATED MANUALS

The relative frequency of the tasks with real content in integrated manuals statistically differs greatly from the same tasks with the same content in non-integrated manuals. There are fewer tasks with real content in non-integrated manuals.

Abstract content tasks predominate in the group of inside integrated content tasks in non-integrated manuals. Meanwhile in integrated manuals the tasks of real content predominate in the group of inside integrated content.

In Lithuania 8 and 9 forms use non-integrated content manuals, but from the point of intersubject integration there is almost no difference between the manuals with the integrated content which are used for teaching physics in foreign countries. In both manuals relative frequency of the tasks with real content is low but almost identify.

Having the aim to approach the proportions of integrated and non-integrated tasks to the structure of tasks that are given in integrated content manuals and trying to keep the tradition on linear teaching it is necessary to prepare additional means. They should include more tasks with real content.

Reikšminiai žodžiai. Neinteguoto turinio užduotys, vidinio integruoto turinio užduotys, tarpdalykinio integruoto turinio užduotys, realaus turinio užduotys, abstraktaus turinio užduotys.

*Vilniaus pedagoginis universitetas, Fizikos ir technologijos didaktikos katedra
Įteikta 1999 m. vasario mėn.*

Romanas Vasiliauskas

MOTINA – VAIKO UGDYTOJA LIAUDIES PEDAGOGIKOJE

Vaiko ugdymas visada buvo savita lietuvių valstiečių dvasinio gyvenimo sritis, orientuota į žmogų kaip aukščiausią vertybę. Mūsų protėviai subtiliai jautė gamtą, ryši su žeme, žmogumi, savo pažiūras, tikėjimą, patyrimą perdavė iš kartos į kartą. Amžių būvyje vaiko ugdymo praktika įgijo tradicinę formą, įkūnijusią įvairius ugdymo tikslus. Vaiko brendimas vyko įvairiomis kryptimis: buvo mokoma gimtosios kalbos, skirti gėrį nuo blogio, ugdoma pagarba žmogui ir aplinkai, dedami religinio, fizinio, protinio, socialinio auklėjimo pagrindai. Įvairių ugdymo krypčių svarbiausias šaltinis buvo šeima, kurioje vaikas, veikiamas gamtos, žodinės šeimos tradicijos, papročių, ritualų, natūraliai brendo. Vaiko įvedimą į visuomenę lėmė daug išorės ir vidinių veiksnių, tačiau svarbiausias ir mažiausiai nagrinėtas lietuvių motinos vaidmuo liaudies pedagogikoje.

Motina - daugiareikšmė sąvoka. Kiekvieno asmens, šeimos, tautos, net pasaulio likimui jos įtaka išskirtinė. Neatsitiktinai žodžio *motina* šaknis įvairiose kalbose yra bendra *mater* (lot.), *mother* (angl.), *mutter* (vok.), *matka* (lenk.) ir reiškia globą, meilę. Motina ne tik davė pasauliui gyvybę, rūpestingai augino žmogų, ji – kiekvieno objekto pradžia, šaltinis, pagrindas, didingumo matas. Ne veltui sakoma: krikšto motina, Dievo motina, žmonių giminės motina, visų mokslų motina, lietuvių kalbos motina, upelių motina, bičių motinėlė, obuolių motina...

Lietuvių pasaulėjautoje motina, kaip ir žemė, yra gyvybės, vaisiaus nešėja. Žemė laikyta šventa, vaikas nuo mažens mokėsi ją, kaip ir motiną, gerbti, būti švelniu. Nevalia žemę mušti lazda, nes ji nėsčia. Naujo derliaus duona savo reikšme prilygo kūdikio gimimui: žemė vadinta motina maitintoja.

Pagarba motinai kaip medžiaginio ir dvasinio gyvenimo kūrėjai ateina iš gilių senovės. Jos asmenyje įkūnytos laiko neišdildomos, amžinosios vertybės – gyvybė, vaikystė, žmogus, darbas, šeima, gyvenimas. Papročių teisė ir įstatymdavystė globojo motiną. 1529 m. Lietuvos statute sakoma, kad „vaikai privalo globoti tėvą, motiną senatvėj“ (14, p. 319), vienaip ar kitaip tėvus ne-

gerbiantys, nepaklusę jų valiai ar ranką prieš juos pakėlę vaikai gali netekti palikimo, visuomenės smerkiami.

Motinstės emocijų – dorinį pagrindą sudaro dviejų būtybių intymus ryšys, kuris prasideda nuo to, kad kūdikis gyvena motinoje kaip jos kūno dalis. Sielų ir tam tikru mastu kūnų vienovė yra būdinga tėvų ir vaikų, jaunikio ir nuotakos, senelio ir seneles ir ju anūkų ryšiams.

Motinos ir vaiko pagrindinė jungtis – glaudus emocinis ryšys: įtaigi motinos meilė ir vaiko atsakomieji jausmai. Motinos meilė kaip universali vertybė yra beribė, kurianti gėrį visuose pasaulio kampeliuose. Vaiko pasaulyje nerasi kito žmogaus, kuris taip suprastų, taip atjaustų, paguostų, padrašintų, kas, jei ne motinos meilė įkvepia vilties kibirkštėlę, suteikia sielos ramybę. Meilė įvairaus amžiaus vaikams reiškia skirtingomis formomis, tačiau visada vyrauja nenusakomas atsidasavimas. Pasak J. Kudirkos, “vaikas kiekvieną dieną iš motinos turi gauti tris pamokas: meilės, išminties ir sveikatos” [11, p. 10].

Prigimtinė motinos meilė vaikui padėjo fizinio ir dvasinio brendimo pagrindus. Pasiaukojimas, gerumas, jautrumas, rūpestingumas, atsidasavimas žadino kūdikio žmogiškąsias galias. Motina tarsi sugeria iš aplinkos gėrį ir jį atiduoda, ji švelniai paguodžia ir nuramina verkiantį kūdikį, pabardama priverčia suklusti, bet neįžeidžia, jos “skalbti rūbai balčiausi”, “kepta duona – skaniausia”, “daina – melodingiausia, už širdies tveria”. Vaiką nuo pirmųjų žingsnių ligi visiškos brandos veikė motinos sąmonėje suformuotas gėrio, grožio, tiesos idealas.

Motina su kūdikiu ant rankų simbolizuoja gyvenimo tęstinumą – nuo jos gyvybės siūlas nusidriekia į kitas kartas. Motinos ugdymo praktikoje sukaupta pedagoginė išmintis ir patyrimas buvo perduodama iš kartos į kartą. Kiekviena nauja karta iš motinos mokyklos perėmė visa, kas tauriausia ir gražiausia. Daugelį šimtmečių ant motinos kelių ir jos glėby formavosi tautos ateitis ir likimas.

Tautosakoje motina vaizduojama susirūpinusi dėl vaiko ir kitų šeimos narių likimo. Pasak B. Sruogos, “lietuvių tautosakoje motinėlės sąvoka yra susijusi su viskuo, kas yra, kas gali būti geriausio ir gražiausio pasaulyje, ji visuomet yra palydima tokia graudžia, tokia gilia meile, ir iš jos visuomet trykšta tokia jaudinanti žydrybė, kad stačiai neįmanoma, jog <...> apie motiną būtų neigiamai atsiliepiama” [21, p. 193]. L.Sauka pastebi, kad motina dainose dažnai idealizuojama, ją „<...> išaukština „šilku kuodelis“, „aukso verpstelė“, „plonos drobeles“ (19, p.153). Nėra tokios vaiko ugdymo srities, kurioje motinos dvasinės galios poveikis nebūtų svarbiausias ir lemiamas, nėra vaiko gyvenime sunkumų ir kliučių, kurių neįveiktų motinos instinktas ir didele meilė.

“Motina ir vaikas – pirmutinė ir stipriausia visuomenės gyvenimo grandis ir ne tik fizinė, bet svarbiausia – dvasinė žmogaus gyvybės šaltinis” [4, p. 21].

Motinai rodomą meilę, svarbų jos vaidmenį auklėjant vaikus lietuvių kalboje liudija maloninių žodžių ir formų gausa. V. Kalvaitis jų suskaičiuoja apie šimtą: “mama, <...>, mamikė, mamutė, mamužė, motušė” [9]. Šiais gražiais žodžiais gimdytoja buvo apibūdinama taip: motina – brangiausia, artimiausia, o jos įtaka ugdytiniui – lemtinga. Vaikas nuolat kartojo motinos elgseną, manieras, bendravimą, darbą. Į ją norėta būti panašiam, nes ji – jautri, gera, teisinga, darbšti. Dukters ir sūnaus gyvenimą pas motiną nuolat lydėjo savotiška palaima, nerūpestingumas, pavyzdžiui, laimingiausios dukters dienos pas motinėlą apdainuojamas taip: “Augo dukrala pas motinalį dideliu raškažely” [1, p. 27]. Motinos gerumas, gyvenimo kasdienybėje natūralus dalykas, net niekuo labai neišsiskiriantis (gera gyventi, ir tiek), dukteriai ištekant suvokiamas kaip neįkainojamas gėris, pvz., mergelė prašo bernužėlio: “Duok man pasiūgėtie pas mielą motulę (LLD, t. III, p. 308). Dainoje “Jau saulelė leidžias” lyginamas močiutės elgesys su dukrele ir anytėlės elgesys su marčia. Kai dukrelė grįžta iš dvarelio avizėles pjovus, pėdelius nešiojus, pailsus, motina taria: “Tegul patalėlin”, o anyta marčiai: “Teeina vandenėlio” [15, p. 108].

Motinos širdis gailėstinga ir kupina atjautos vaikui, priverstam palikti savo namus ir nuo vaikystės patirti samdinio dalią. Devynioliktojo ir dvidešimtojo amžių sandūroje Lietuvos kaime daug valstiečių vaikų buvo samdiniai.

Dar didesnė netektis – vieno ar abiejų tėvų mirtis. Lietuvių raudose našlaitėlis aprauda brangią motulę klausdamas: “Kas gi mus pamokys razumno razumėlio, visokių darbelių ir sunkių vargelių” (LTR 2706 (510). Motulė ne tik pamokys darbelių, sunkiųjų vargelių, bet ir “paklos baltus patalėlius”, “pamigdys”, “pakalbės meilųjį žodelį”, “pataisys vaikeliams gardų kašnelį” (LTR 2710 (19).

Ugdomasis motinos vaidmuo ypač didelis mokant dukrelę darbelių. Antai dainoje “Žydi klesčia bijūnėlis” nemokanti darbelių dukrelė gailiai verkia, prašo iš kapo keltis motinėlą ir užtaisyti stakleles. Motinėlə nesikelia, todėl kreipiamasi į anytėlę, kuri, užuot pamokius darbelių, priekaištauja: “Vai dukrele, vai martele, /Gal tu girioj augai, /Ant medžių žiūrėjai, /Kad nemoki drobių austie, /Staklelių taisyti” [5, p. 46].

Vieno iš tėvų mirtis iš esmės keitė tolesni vaiko ugdymą: gyvenimą su svetimais visada lydėjo skriauda, vaiko sielą ypač žeidė motinos netektis, todėl kaime buvo sakoma: “Kai tėvas miršta, vaikas – pusė našlaičio, kai motina - visiškai našlaitis”. Sirgdama ir nujausdama mirtį motina prašydavo tėvą, kad šis, po jos mirties vedęs kitą žmoną, neleistų jai skriausti vaikų. Tėvas dažnai pildydavo motinos prašymą – vaikai nuo pamotės nuoskaudų nepatirdavo [17]. Motina buvo tokia brangi, kad po jos mirties kelias savaites jos paliktas pėdas vaikai kaišydavo šakelėmis.

Motinos gerumas savitai išreikštas latvių tautosakoje – motinos vertė iškelta ligi šventumo, lyginama su saule: <...> ilga ta dienele, kai nėra saulės, dar ilgesnė toji, kai nematai motinėlės; <...> našlaitė motiną pamato debesyse ir prašo Dievą, kad duotų aukso kopėčias motinai aplankyti” [25]. Lyginant motiną su saule sureikšminamas jos vaidmuo.

Motina vaikui yra jo fizinės ir dvasinės gerovės matas. Todėl sakoma: “Džiaugiasi kaip pas mamą sugrįžęs, džiaugiasi, kaip mamos iš kapų sulaukęs pareinant”.

Nors pirmas asmuo, kurį atsibudęs kūdikis kasdien mato, girdi jo balsą, žvilgsniu ar verksmu prašo pagalbos, užmiega ant kelių, yra motina, tačiau ji – ne vienintelė vaiko ugdytoja šeimoje. Vaiką ugdo ir senelė, tėvas. Tėvas buvo svarbiausias šeimos narys, kuris rūpinosi ūkio reikalais, ryšiais su išorės pasauliu, kaimo bendruomene. Pagarbą tėvui ugdė motina. Kai tėvas namuose, namus gaubia visiška tylą: vaikams negalima galvotrūkiškai šokinėti, erzinti vienas kitą, ramiai žaidžiama ar dirbama [17]. Tėvas atsakingas už materialinį aprūpinimą, socialinį vaiko aktyvumą, o motina – už nuolatinę jo priežiūrą, galutinius ugdymo rezultatus. Be šios pareigos, ant motinos pečių gulė ir didelė ūkio darbų našta. Sakyta, kad žmona laiko tris namo kampus, o vyras – vieną. Vasarą išeidamos daržų ravėti, į šienapjūtę ar rugiapjūtę, mamos kūdikį palikdavo senelėms arba vyresniems vaikams globoti. Jei nėra kam prižiūrėti, vaiką vesdavosi į lauką, paguldydavo paūksmėje.

Tėvas daugiau laiko praleidžia laukuose ir yra ne taip tvirtai susijęs su namais, motina yra namų pasaulio centras, jai kasdieninė šeimos buitis yra tikrieji namai. Tautosakoje namų erdvė išskirtinė – jauki, rami, saugi, sava, pažįstama, kupina pareigų ir išgyvenimų. Erdvė už šeimos ribų motinai mažiau reikšminga. Motina, priešingai nei “vyriškoji pusė”, jautri, trapi, lengviau pažeidžiama, pasirengusi motinystės aukai ir pareigai. „Moteris,- nurodo N. Laurinkienė,- iš esmės yra daugiau intravertiška būtybė, susitelkusi savyje, emociinga. Gal todėl labiausiai jos pamėgta lyrinė, jausmo poezija. Dainoje lietuvė moteris atskleidavo savo vidines būsenas, subtiliausius jausmus. Lietuvių dainos pasižymi nepaprastai ramia ir harmoninga jose įkūnyta būsena. Šviesi būsena – būdingas lietuvių tautinis bruožas” (12, p. 49). Šią savo dvasinę – emociinę būseną perteikdavo vaikui. Tėvo ir motinos skirtingi socialiniai vaidmenys, darbų diferenciacija nerodo jų svetimumo vienas kitam ar prieštarų interesų. Vyro – tėvo ir moters – motinos buvimas pasaulyje patvirtina dualizmą ir pusiausvyrą gamtoje. Rytų išmintis skelbia, kad „Žmonijos paukštė negali skristi vienu sparnu” (24, p. 32), t.y. visuomenei ir vaikų ugdymui visada buvo reikalingi vyriškumo ir moteriškumo bruožus įkūnijantys individai. Vyro racionalumą, valią, sprendimų tikslumą visada papildė moters meilė, jautrumas, dosnumas, intuicija, atjau-

ta, kantrumas. Vyriškumo ir moteriškumo pradų sąlygotumą išreiškia lietuvių ir kitų Europos tautų išmintis: „Gyvenimas be žmonos lyg daržas be tvoros“, „Vyras be žmonos kaip diena be saulės“, „Vyras be žmonos kaip šuo be uodegos“ (13, p. 152). Tėvo ir motinos autoritetas visada buvo svarbi vaikų ugdymo sąlyga šeimoje. Sūnus tapatino save su tėvu, dukte – su motina.

Ką motina darytų, kur eitų, visada mintimis ir jausmais yra kartu su vaiku. Kasdieniniai rūpesčiai neužgožia nei atsakomybės, nei jausmų taurumo. Su vaiku ji praleidžia daugiausia laiko, drauge išgyvena džiaugsmus ir nesėkmes. Jos rankose visas jo gyvenimas, o ypač kūdikystėje.

Motina kartu su šeima džiaugiasi naujagimiui, su šypsena kreipiasi į jį maloniais žodeliais: katyti, kiškeli, mažyti, geruti, bijūnėli, pupuliuk. Vos gimusį kūdikį ligi krikšto vadindavo taip: “mano klekelis”, “broliuks kaip dūnos kepaliuks”, “sesikė kaip agūnos akiki” [17].

Kreipimusi siekia išsakyti savo džiaugsmą, meilę, pažadinti kūdikio jausmus. Tikėta, kad maloniniai žodžiai padeda ugdyti gerumą. Meilė reiškiamą glostant galvytę, skruostelius, rankas, “tiesinant” kojytes. Ritualiniu elgesiu padidimas fizinis ir emocinis kontaktas – būtina sąlyga, kad išaugtų žmogus. Kartais naujagimiui ant galvos uždėdavo ir kiek palaikydavo apvalų kiaušinį, kad galvytė įgytų ne pailgą, o apvalią formą [3]. Glaudūs motinos ir vaiko emociniai ryšiai formavo vaiko psitikėjimą savimi ir pasauliu.

Motina jautė atsakomybę už kūdikio fizinį ir emocinį saugumą, todėl jautriai reaguodavo į svarbiausią vaiko poreikių reiškimą formą – verksmą. Nė vienas vaikas neužaugo neverkęs, negriuvęs, nepatyręs fizinį ar dvasinių nuoskaudų. Apie verkiantį kūdikį sakoma: dūdas paleidžia, žliumbia, verkšlena, virkauja, cirpia, niurzgia, kriokia, rėkia, staugia. Verkimas laikytas gyvybingumo, gajumo, patvarumo, balsingumo požymiu, nes “kai užgimęs vaikas garsiai rėkia, tai tas augs, kuris rėkia kaip po žeme – mirs. Garsiai rėkiantis vaikas busias dainininkas” [2, p. 28].

Etnologiniuose tyrimuose aptariant įvairių tautų ugdymo praktiką, teigiama, kad kūdikio verksmo ir jo susaistymo būdas turi įtakos charakteriui. Viena iš priežasčių, dėl ko kūdikis verkia, – tai tvirtas suvystymas į vystyklius. Toks vystymo paprotys kilęs iš tikėjimo, kad vaikas galįs susinaikinti. Suveržus galūnes, šio pavojaus išvengiama. Ypač tvirtai vaikus vystydavę slavai. Suveržus kojų raumenis kūdikis verkdavęs, o verksmo niekas nepaisydavo. Tėvų abejingumas verksmui formavęs agresyvų vaiko charakterį [22].

Lietuvės motinos pirmąkart kūdikio galvytę surišdavo galvaraiščiu, kad nebūtų atlėpusios ausys, vystydavo kūdikius tvirtai su specialiai tam pasiūta drobine juosta [18, p. 426].

Siejant tautinio charakterio formavimąsi vien su ankstyvąja vaiko priežiūra, susilaukta įvairių vertinimų, kritinių pastabų. Nepakankamai argumentuotas ir kiek sureikšmintas vaiko vystymo aktas, kai iš tiesų vaiko tautinio charakterio formavimą lemia sudėtingų sąlygų ir aplinkybių visuma.

Motina rūpinasi kūdikiu: jį maitina, kloja lovele, randa daugybę būdų kūdikį paguosti, nuraminti, užmigdyti. Jam “per daug <...> rėkti neduoda – “gali bumbą išrėkti”, “apslobti”, “užsirėkti”. Vaiką maldo “cit”, “ko bliauni” [10, p. 222]. Manyta, kad kūdikiui kurį – ne – kurį laiką sveika paverkti, nes “išsivalo plaučiai”.

Svarbi kūdikio brendimo sąlyga – miegas. Migdant kviečiama eiti liulin, Miegonių šalin, Miegonių miestelin, dainuojamos lopšinės. Naujagimis maldomas elementariausiais garsais – a-a-apa-pa arba aja-žu žu žu, juos ritmingai kartojant. Ilgainiui lopšinių turinys įvairėja, apdnuodami vaiko dvasiniam pasauliui artimi gyvulėliai: pelytė, vištytė, katinėlis, zuikutis. Motina, kūdikį migdydama, dažnai dainuoja apie pelytę. Sakoma: “Bėgs pelytė per kiemelį, neš saldų sapnelį. Jei pelytė tu pagausi, saldaus miego paragausi”. Anot P. Jokimaitienės, “pelytė neša saldų miegelį, saldėsnį už medutį”, “neša per devynias kamareles”, “per klėtėlę”, “per jaują, dalija miegą vaikams rieškučiomis” [8, p. 34-35].

Kitų tautų (slavų, latvių) kultūroje kūdikį migdant svarbus vaidmuo tenka katinui. Antai ištisas rusų lopšinių ciklas skirtas katino gyvenimui ir buičiai. Šios lopšinės pagrįstos animistiniu tikėjimu: miegantis katinas gali skatinti kūdikio miegą, perduoti savo įpročius. Todėl kartu su kūdikiu į lopšį guldytas ir katinas. Paprotys išnyko, o katinas liko lopšinių personažas [16, p. 8]. Toks paprotys buvo ir Aukštaitijoje, kai pirmą kartą guldant į lopšį vaiką įdėdavo ir katiną [8, p. 28].

Miegas – ramybės ir poilsio būseną, kai susilpnėja daugelis fiziologinių procesų, ilsisi nuo įspūdžių sąmonė. Motina intuityviai jautė miego reikšmę vaikui, žinojo, kad neišsimiegojęs vaikas neramus, kapringas, greitai “puola į dūdas”. Motina perkurdavo lopšinių pabaigą, ją pritaikydama vaiko individualybei. Antai maldydamas vaiką motina dainuoja: Mik, vaikeli, mik, mažuti. Čiū čia liūlia lia. Jau užmigo ir saulutė <...> ir katytė. Greit užmerks akytes ir Onytė [17].

Kai lopšinėmis, niūniavimu maldomas vaikas vis tiek neužmigdavo, jį gąsdindavo: “Neverk, ba akys išpuls”, “oi koks negražus apsverkęs, žydui atiduosiu, jei verksi”. Mažylis gąsdintas baubu, maumu, galinčiu vaiką papjauti, į maišą įsikišti ir nusinešti. Gąsdinimas dažnai susijęs su raminiu: “Na ko gi čia mažyliui trūksta. Mama niekur neis. Geras, geras mažutis. Ca ca lia lia” [17].

Motina – guodėja, ramintoja, užtarėja. Vaikui raminti, skaidriai nuotakiai

sukurti, prajuokinti naudotas žaidinimas – tarpinis žanras tarp žaidimo ir dainos, kartais dar vadinamas katute, ladute, ratavimu, kykavimu. Bene labiausiai prigijęs žaidinimas “viru viru košelę”, kur košelė verdama vaiko delniuke, dalijama lenkiant po vieną pirštelį, o užbaigiama virti pakutenimu. Žodžio ir judečio vienove siekta supažindinti su tikrove vaizdinga žaidybos forma: supimas ant kojų imitavo važiavimą, kiti judesiai – jojimą į turgelį, bandelių kepimą. Antai motina pasisodina vaiką ant kelių, ploja rankutėmis ir ritmingai skanduoja: katu, katu, katutes, keps močiutė bandutes / šast po pečių (vaikas kaip duonas kepalas šaunamas į krosnį).

N.Vėlius, aptardamas priešpriešos balta – juoda paplitimą įvairiuose baltų realuose, nurodo: „Rytų arealo lopšinėse migdomas vaikas vadinamas „deimantėliu“ <...>, baltu dobilėliu“ <...>, o vakarų ir vidurio arealuose migdomas vaikelis kuo švelniausiai kartais pavadinamas „lėle pajuodėle <...>“ (24, p. 88).

Motinos mintys, pastangos buvo sutelktos ne tik į vaiko maldymą, ramimą, migdymą, bet ir į ateities, likimo apmąstymą. Lopšinėse motinos išgyvenimai nuspalvinti šviesiomis ir tamsiomis spalvomis: ji trokšta tikėti laiminga vaiko ateitimi, tačiau rūsti gyvenimo realybė verčia daug kuo abejoti. Lopšinėse akcentuojamas kūdikio nekaltumas ir galimas vargas: čiū-čia liūlia, mažutėli / Ramūs tavo dar sapnai / Niekados tau širdies negėlė / Vargo kieta nežinai / Čiū-čia liūlia, čiū-čia liūlia / Neraudoki dar šiandieną [17].

Motinos svajones temdė suaugusio sūnaus pareiga tarnauti svetimoje caro kariuomenėje. Širdgėlą dėl tykančio pavojaus ji išreiškė lopšinėse: Dainavo motina ir supo // Lopšėly kūdikėli // Bet jai mislis parūpo // Nustosiu balandėlio // Išveš, atskirs // Sūneli mano / Nuo mylinčios krūtinės [17].

Nerimas dėl sūnų ateities Lietuvos kaime ypač sustiprėjo prieš Pirmąjį pasaulinį karą, kai po Europą jau klaidžiojo karo šmėkla. Apie Kretingą imant “nebrancus” dainuodavo: Augin tėvas du sūnelius / Augindamas labai džiaugies / Manė, kad bus artojėliai / O paaugo kareivėliai [17].

Motina prie lopšio susiduria su realybe. Vaikas jau gimė. Kokius skiepyti bruožus? Kaip jį ugdyti, kad taptų tobulas žmogus? Ji kartu su savo vaiku keliauvo į svajonių pasaulį, kūrė vaizdinius, formavo būsimą žmogų. Liaudies sąmonėje vaiko ateitis asocijuojasi su bendražmogiškais bruožais, t. y. šiandien – kūdikis, o rytoj – fiziškai stiprus, darbštus, valingas, geras, žmogus. Lopšinėse bene labiausiai išreikštas troškimas išauginti fiziškai stiprų sūnų “ligi berželio aukščio”, “ligi pečelio tvirčio”, “ligi ažuolo drūčio”, “ligi kiškėlio greičio”. Sūnaus likimas asocijuojasi su tvirtumu, greičiu, vikrumu, ištvėrme, o dukters – su grožiu, skaistumu, tyrumu, linkima, kad “už gulbę būtų baltesnė”.

Motina, būdama labai tikinti, nuo kūdikystės žadino vaiko religinius jaus-

mus, subtiliai rengė vaiką dvasiniam gyvenimui. Jos nuoširdumas, dvasinis tyrumas rado atgarsį vaiko sąmonėje. Vaikas anksti suvokė, kad visa, kas geriausia, pirmiausia ateina iš motinos.

Vaiko fizinio tvirtumo pagrindas – sveikata, nes ji “mažo ar didelio didžiausias turtas”, “visas linksmumas”. Kiekviena motina troško, kad vaikas būtų sveikas. Jo sveikata glostė motinos širdį. Anot Žemaitės, “vieną tik džiaugsmą iš Jurgučio turėjo: kūdikis kaip ant mielių augo – sveikas, gražus kaip spindulėlis, o greitas kaip žiburėlis” [26]. Vėliau, vaikams užtelėjus, jie buvo mokomi malda prašyti Dievą užaugti dideliais ir sveikais [17]. Tėvai daug dėmesio skyrė vaiko sveikatai. Tai rodo jų pastangos gaminti kūdikiui lopšį iš gluosnio. Tikėta, kad būtent šis medis stiprina vaiko fizines galias. Fizinis tvirtumas, sveikata padeda kitoms jo savybėms formuotis, nes tik kai vaikas sveikas, pradėdi galvoti, kad užaugtų doras, darbštus žmogus” [17].

Motina, ilgas valandas rymodama prie lopšio, mintimis nuklysdavo į būsimą gyvenimą, svarstydavo, kas jo laukia, svajodavo. Vaiko likimo įsivaizdavimą ateityje labai lėmė motinos individualybė, asmeninis požiūris į tikrovę, žmogaus vietą joje. Motinos lūkesčiai buvo susiję su gero žmogaus idealu. “Labiausiai norėjau, kad neužaugtų koks pasileidėlis, ištižėlis, kad būtų geras, sąžiningas žmogus, savo žemą gerbtų, tėvus mylėtų, senatvėje užvadėliu būtų” [17], - sako valstiečiai.

Tėvų sąmonėje gerųjų vaiko savybių ugdymas sietas su darbu. Svajota sūnų užauginti “artojėliu”, dukterį – “verpėjėle”, “margų raštų audėjėle”.

Motinos dainuojamų lopšinių, dainų veikėjai – laputė, kiškis, vilkas, meška, oželis, varnelė ir kiti – atlieka įvairiausių darbus: pradedant šaukštų mazgojimu, baigiant derliaus nuėmimu. Laputė “bulves kasa”, “miežius sėja”, kiškėlis “gryčią šluoja”, “vilkas šieną pjauna, šarkelė malkas kapoja”. Patrauklia žaidybine forma pavaizduotas gyvūnijos pasaulis padėjo ugdyti vaikų darbštumą jau nuo ankstyvo amžiaus.

Kūdikiui bręstant, sėkmingai jį ugdant didelę įtaką darė gimtoji kalba. Ne veltui daugelio pasaulio tautų kultūros gimtoji kalba dar vadinama motinos kalba (angl. *mothers tongue* – motinos liežuvis). Šia sąvoka nusakoma gimtojo žodžio mokymasis iš motinos lūpų, ant jos kelių, jos dvasiniam pasauliui artimomis priemonėmis. Šimtmečiais niekinta lietuvių kalba, formavosi motinos mokykloje. Ji pavaizduota Rimšos skulptūroje. Vaiko kelias gimtojo žodžio link ejo per motinos emocinį pasaulį, asmeninę patirtį, per artimųjų bendravimą šeimoje. Vaikas, nuo kūdikystės šeimoje, mokėsi įvardyti visa, ką matė ir girdėjo.

Motinos gebėjimas išpėti vaiko poreikius ir atsakomieji vaiko “signalai” – kryptavimas, čiauškėjimas – padeda dvasinį pamatą kalbai ugdyti. Motina kal-

bos jausmą stengiasi pažadinti žaidybinėmis dainelėmis (“gydu gydu kateles, keps močiutė bandeles”), kurias dainuojant mažylis turi suploti rankutėmis. Taip vaikas greičiau pradeda švebeldžiuoti.

Kalbos mokytis padeda tautosakinė aplinka šeimoje. Tautosakos pateikėjai ir klausytojas (vaikas) per dainą (ji lydi nuo lopšio), žaidimą, pasaką, mįslę artimai bendrauja. Dar su motinos pienu įgytas vaiko polinkis kalbėti gimtąja kalba turėjo didelę įtaką jo brandai. Gimtajame žodyje tarsi veidrodyje atispindėjo realūs ir idealūs pasauliai, įkūnyti pasakose, dainose, padavimuose. Tautosakoje glūdinti išmintis gyvavo liaudyje, keliavo iš lūpų į lūpas ir buvo perduodama gimtąja kalba. Būtent žodis motinos lūpose kūdikiui pirmąkart atvėrė langą į paslaptingą pasaulį, o kartu lėmė tolesnį jo socialinį brendimą, nes, pasak Vydūno, “<...> kalba taisosi, tobulėja su paties žmogaus kilimu, su jo sąmoningumu ir išsiauklėjimu” [7, p. 194].

Vaidinga tautosakos kalba, gyvų, išraiškingų jos formų gausa (vien tik šeimos nariams – tėvams, broliui, sesei – pavadinti vartota keli šimtai maloninių, mažybinių žodžių) atitiko vaiko dvasią.

Kol vaikas nesupranta semantinės žodžio prasmės, jam didelį įspūdį daro žodžio skambesys. Visa aplinka, taip pat ir žodis, vaikui yra tarsi žaidimas. Garsų tarimas ir kartojimas jam sukelia malonų jausmą. Bendraudamas vaikas pratina reaguoti į šypseną, prašymą, liepimą. Jis mėgdžioja motiną, senelę ar kitus artimus šeimos narius. Aplinkos daiktus, savo paties noru vaikas pavadina lengviau ištariamais skiemenimis: niam-niam (noriu valgyti), a-a-a (noriu miego), a-ta ta (šilta), u-tu-tu (šalta), tekš-tekš (plautis).

Ikikalbiniu periodu vaikas kaupia įspūdžius, patyrimą, iš aplinkos išskiria patrauklius objektus. Ypač jam mieli judrūs naminiai gyvūnai, paukščiai. Beje, vyresnieji skatina mėgdžioti naminius gyvūnus, daiktus: au-au (šuo), mū-mū (karvė), me-ee (avis), cip-cip (višta), kokoriekū (gaidys), dar dar (ratai).

Kalbos mokyta labai natūraliai. Antai eidama vištų lesinti motina vedasi už rankų vaikėlį ir sako: “Eisim pažiūrėti, ką cyp-cyp daro” arba “eime pažiūrėti varpelio, kuris din-din skambina [17].

Tėvai, ypač motina, nepaprastai džiaugdavosi pirmuoju vaiko ištartu skiemeniu, žodžiu, ryšio su pasauliu pirmąja žodine išraiška. Pirmas pasakytas žodis ne syki aptarinėjamas šeimoje: “Jei vaikas pirmiau pradeda šaukti “tete”, tai kitas kūdikis bus sūnus, o jei “mama”, tai duktė”. Beje, sakoma, kol vaikas dar nekalba, negalima valgyti žuvies, nes ši neturi balso. Kad nedingtų kalba, nekerpami vaiko plaukai, nagai, draudžiama paukščių lizdus draskyti. Nebylius kūdikius tėvai veža ir stato po vartais, kad pradėtų kalbėti [2, p. 54].

Vieniems pradėti kalbėti sekasi greičiau, kitiems – lėčiau. Sunku ištarti prie-

balsius “s,š,ž,r”, todėl jų mokymas neretai užsitiesdavo. Apie sėkmingai pradėjusį kalbėti vaiką sakoma: “Jau vograuja”, “Vaikas senauja, kaip koks senis”. Pro nosį, neaiškiai tariantis garsus apibūdinamas taip: “Jis nekalba, o maumena, kniaukena” [17]. Neleidžiama juoktis iš pradedančio kalbėti, kad tai nesumažintų jo drąsos. Draudžiama mėgdžioti nevykusius pirmuosius bandymus kalbėti, kad kalbantysis nepradėtų painiotis arba jis netaptų “sunkiartarmis” [6, p. 162]. Tėvai vylėsi, kad gerėjančia judesių koordinacija, vaikščiojimo pažanga tobulės vaiko kalba.

Įdomių dalykų randame suomių etninėje tradicijoje – V. Ruopilo (Veikko Ruoppila) veikale “Tauta – savo vaikų ugdytoja. “Sprendžiant iš surinktos informacijos, – nurodo autorius, – Suomijoje norima, kad vaikas pirmiausia išmoktų neblogai kalbėti ir tik po to vaikščioti. Sakoma, kad vaikas “sutrypia liežuvį”, jeigu atsitinka atvirksčiai. Kartu patirtis suformavo tokį įsitikinimą: jeigu vaikas pradeda vaikščioti anksčiau nei sugeba išstenėti pirmą sąmoningą sakinį, jis ilgai neišmoksta taisyklingos tarties.

Kalbos mokantis reikia ir laiko, ir protinių gebėjimų. Žodynas turteja pamažu, sunkoka išmokti taisyklingai vartoti linksnius, iš pradžių ir tartis kliūva. Ypač daug pastangų reikia norint ištarti r ir s. <...> Asmuo, visam laikui likęs su kalbos defektu, igijo vardą “lotrakieli”, o kartais tokie žmonės pavadinami žeminančiai, vulgariai, kas šnekoje reiškia kažką nešvaraus, banalaus, ne daugiau nei dirvai tręšti tinkama [23].

Mokantis mėgdžioti, iškildavo pavojus kartu su geromis šeimos kalbos ypatybėmis perimti ir blogąsias – šurkštumą, keikimąsi, nepadorius išsireiškimus. Tikėta, kad keikūnas – blogas žmogus, nes keikdamasis jis kitam linki blogo, negerbia aplinkinių, tokio vaiko elgesys nenuspėjamas. Keikūnas žaloja ne tik kalbą, bet ir dorą, tad keiksmažodžius iš kalbinės šeimos aplinkos siekta šalinti draudimais, gašdinimais, bausmėmis (“Negalima keiktis, ba lūpos apšaš, liežuvius iškris”).

Taigi motinos vaidmuo svarbus įvairiose vaiko ugdymo srityse: jį maitinant, maldant, prižiūrint, emociškai ugdant, mokant kalbos. Motina “pakėlė” vaiką fiziniam ir emociniam gyvenimui, pažadino jo sielą gėriui, įskiepijo žmogiškumo, socialinio bendravimo, pasitikėjimo savimi pradus. Iš motinos kilo dvasinė jėga, kurios pagrindas – jautrumas ir dėmesys vaiko ir kitų šeimos narių interesams. Jos tauriausieji bruožai ilgainiui įsikūnijo vaiko elgesyje, tapo dorinio brandimo šaltiniu.

Motina be specialaus pasirengimo motinystei, paskendusi rūpesčiuose, auklėjo vaikus taip kaip pati buvo auklėta. Motinystė su, visa diena, skirta vaikams, į Lietuvą atėjo kur kas vėliau nei į kitas Europos šalis ir pirmiausia į turtingųjų šeimas.

Literatūra

1. Aš išdainavau visas daineles. Sudarė ir parengė D. Krištopaitė. V., 1985, p. 77.
2. Balys J. Raštai. I. V., 1998.
3. Balys J. Vaikystė ir vedybos. Silver Spring, 1979.
4. Česnulevičiūtė P. [vadinis straipsnis // Šatrijos Ragana. Irkos tragedija. V., 1969.
5. Dėkui, močiute. Marijos Aleksynienės dainos, posakiai. Sudarė K. A. Aleksynas. V., 1995.
6. Yla S. Lietuvių šeimos tradicijos. Č., 1978.
7. Jašinska J. Filosofas Vydūnas ir jo požiūris į auklėjimą//Lietuvos mokykla, 1940, Nr. 2.
8. Jokimaitienė P. Lietuvių liaudies vaikų dainos. V., 1970.
9. Kalvaitis V. Lietuviškų vardų klėtėlė su 1500 vardų. Lietuvių kiemų, upių, gyvūnų, želmenų, metalų, žmogaus žodynėlis. Surinko 1888-1894 m. ir išleido V. Kalvaitis. Tilžė, 1910.
10. Kriausa A. Vaikai ir jų auginimas Kupiškio apylinkėje // Gimtoji kalba, 1943, Nr. 31.
11. Kudirka J. Motinos diena. V., 1989.
12. Laurinkiene N. Moteris tautosakoje //Šeima, moteris, visuomene. Mokslinio seminaro pranešimu tezes. K., 1990.
13. Kuusi M. Mind and form in folklore. Selected articles. Ed. by Henni Iiomaki // Studia Fennica Folkloristika 3.
14. Mažiulis A. Motina //Lietuvių enciklopedija. T. IX. Boston, 1959.
15. Misevičienė V. Darbo dainos. Kalendorinių apeigų dainos. V., 1972.
16. Mudrost narodnaja. Žizn čeloveka v ruskom folklore. Mladenčestvo. Detstvo. Pod red. V. P. Anikina, V. E. Guseva, N. I. Tolstovo. M., 1991.
17. Mūsų 1971 – 1973 metais surinkta senovo amžiaus žmonių apklausos medžiaga, saugoma Lietuvos istorijos instituto Etnografijos skyriaus rankraštyne. Tekste žymima – ES.
18. R. Paukštytė. Gimtuvės // A. Vyšniauskaitė, P. Kalnius, R. Paukštytė. Lietuvių šeima ir papročiai. V., 1995.
19. Cituojama pagal: Repšiene R. Šeima lietuviu tautosakoje // Metai, 1994 Nr. 7.
20. Ruoppila Veikko. Kansa lastensa kasvattajana. Helsinki, 1954.
21. Sruoga B. Lietuviu liaudies dainu rinktine. K., 1949.
22. The Encyclopedia of Americana. Vol. 8, N. 9, 1970.
23. Vaincvaig P. Desiat zapovedej tvorčeskoj ličnosti. M., 1990.
24. Vėlius N. Senovės baltų pasaulėžiūra. V., 1983.
25. Zeifertas T. Latvių auklėjimas senovėje (išvertė J. Vajėga) // Lietuvos mokykla, 1935, Nr. 2.
26. Žemaitė. Raštai. T. 1. V., 1956.

Summary

Romanas Vasiliauskas

MOTHER AS AN EDUCATOR IN LITHUANIAN FOLK PEDAGOGY

Child rearing practices in traditional Lithuanian family involved wide tasks of education: teaching native language, social skills, esteem for people, foundation of religion, physical, intellectual, social education. The bigger part of what the child learned about world first came from his parents, especially from his mother. Mother as a centre of family life was the principal person in forming the child's character. She regulated external demands and guaranteed physical, emotional and health security of the child.

The child became human through his mother's love and interaction with her. Lithuanian mother was deeply religious, honest and devoted to her child heart and soul. She treated her baby the same way her mother treated her. The child was educated in an atmosphere of family traditions that involved the use of lullabys, songs, plays. The ideal of a good man was expressed in lullabys which the mother sang in daily life.

Closed relations "mother" – infant" provided an impact upon child's language development. The child was taught to express his experience attitudes to think as his mothers tongue thinks. Vocabulary of the child increased in naturally working situations of the family.

*Vilniaus pedagoginis universitetas, Pedagogikos katedra
Įteikta 1999 m. sausio mėn.*

Marija Barkauskaitė

PAAUGLYS: SAVIJAUTA, SANTYKIAI, VEIKLA BESIKEIČIANČIOJE MOKYKLOJE

Lietuvos švietimo reformos koncepcijoje apibrėžta ugdymo samprata ir ugdymo tikslai orientuoja visuomenę ir pedagogus pažvelgti į ugdytinį kaip į augantį, kuriantį, pasirenkantį ir veikiantį žmogų. Toks asmens tapsmo suvokimas procese, kai ugdytinis “<...> aktyvus ir produktyvus, t. y. veiklus ir išdavus” (S. Šalkauskis), “<...> asmens savaveiksmiškumas, savaiminis iš asmens vidaus kyląs ugdymasis” (J. Laužikas) reikalauja ir ugdymo turinio, ugdymo proceso bei pačio ugdytojo požiūrių į ugdymo procesą kaitos, laiduojančios sąveiką tarp visų ugdymo proceso komponentų.

Šio mokslinio darbo tikslas - parodyti visuomenės, paauglių, mokytojų ir pedagoginio proceso sąsajas asmenybės tapsme.

Darbo uždaviniai:

- nustatyti paauglių santykių, laisvalaikio veiklos, interesų kaitą;
- išsiaiškinti paauglio savijautą šeimoje, klasėje, paauglių grupėje;
- aptarti pedagoginio proceso organizavimo galimybes atsižvelgiant į paauglių kaitos procesus.

Tyrimo objektas – IV-VIII klasių Lietuvos bendrojo lavinimo mokyklų paaugliai. Pagrindinis tyrimo metodas - anketinė apklausa, vykdyta nuo 1973 m. kas penkeri metai iki 1998 metų.

Psichologų, pedagogų, kriminologų (teoretikų ir praktikų) nuomone, ne tik vaiko visapusiškai brandai, bet ir jo asmenybės kryptingumui didelę įtaką daro šeimos, klasės, draugų grupės emocinė atmosfera, tarpusavio santykiai, sudarantys sąlygas gerai vaiko savijautai, jo saugumui.

Tyrimo metu respondentų buvo paklausta apie savijautą šeimoje.

Tyrimo duomenys rodo, kad dauguma paauglių savo namuose nesijaučia saugūs, reikalingi, mylimi. Esant tokiai savijautai šeimoje paauglys neturi sąlygų laisvam pasirinkti ir apsispręsti, kurti, būti pripažintam ir t. t., t. y. save realizuoti, kurti savąjį “aš” šeimoje. Tai neabejotinai turi įtakos ir jo savijautai mokykloje, draugų grupėje, visuomenėje. Kokybinė duomenų analizė rodo, kad

Paauglio savijauta šeimoje (proc.)

Eil. Nr.	Savijauta	Visada			Kai kada			Niekada		
		1988-89	1993-94	1998-99	1988-89	1993-94	1998-99	1988-89	1993-94	1998-99
1.	Saugus	69,6	50,8	49,2	27,2	31,1	30,6	3,2	18,1	20,2
2.	Atstumtas	6,2	11,7	12,3	52,9	51,3	51,8	40,9	13,8	16,2
3.	Mylimas	44,6	41,9	43,4	45,5	44,3	40,4	9,9	13,8	16,2
4.	Lepinamas	14,8	16,3	17,7	53,1	48,2	50,5	32,1	45,5	31,8
5.	Nereikalingas	8,5	13,0	14,1	31,2	49,7	49,1	60,3	37,3	36,8

neigiamą būseną savo šeimoje dažniau išgyvena paaugliai, turintys žemą statusą klasėje. Kyla klausimas, kuri bendruomenė yra mokinių nesaugumo priežastis, o kuri - pasekmė. Mokslinių tyrimų dauguma rodo, kad nesaugumo priežastis - šeima, tačiau neneigiamas ir atvirkštinis procesas: nepritapęs, nesuprastas, neįvertintas bendraamžių paauglys "siautėja" (tėvų vartojamas terminas) namuose. Aiškinantis nesaugumo šeimoje priežastis nustatyta, kad tėvai "neturi laiko, nenori, jiems neįdomu, turi kitų interesų ir t. t." (paauglių komentarai). Jie labai dažnai nesidomi savo vaikų gyvenimu, jų interesais, norais, dažniausiai apsiribodami materialiniu jų aprūpinimu.

Apklausa apie paauglio savijautą šeimoje buvo atlikta tik 1988-89, 1993-94 ir 1998-99 metais (tai taip pat rodo susvetimėjimo šeimoje tendenciją). 1998-99 m. atliktų tyrimų rezultatai rodo labai nevienodą emocinį respondentų ryšį su atskirais šeimos nariais.

Analizuojant 1 lentelės kiekybinius duomenis, jų interpretaciją papildant kokybinėmis charakteristikomis (jas pateikia respondentai), galima teigti, kad beveik 50 proc. tirtų paauglių šeimose neturi palankių sąlygų humaninio ugdymo pradmenims rasti, t.y. vieni neturi sąlygų save teisingai suprasti, realiai save įvertinti, kiti negali savęs realizuoti, pasirinkti, apsispręsti, savarankiškai veikti, tretį jaučia nuolatinę įtampą, dėmesio, pagalbos, emocinio ryšio, bendrų išgyvenimų, įvertinimo, pripažinimo stoką. Tokioje šeimoje nematoma, neįjauciama, ką išgyvena paauglys, nesistengiama jam padėti, nesukuriamos sąlygos vidinei paauglio harmonijai. Prigimtines galias ar išorinius postūmius kurti, fantazuoti, laisvai reikšti mintis ar norus tokiose šeimose sustabdo tvyranti įtampa, nereikalingumo jausmas, atimama galimybė aktyviai veikti. Tokie paaugliai, atsidūrę kitose bendruomenėse (klasės, draugų, pažįstamų), gali nenuspėjamai

elgtis, kadangi jų elgesio stereotipai, mąstymo ir vertinimo logika dažnai nesutampa su naujos bendruomenės ar grupės vertinimais, nuostatomis, elgesio normomis. Nuo paauglio vidinių galių, išorinių sąlygų bei postūmių ir jo asmens pasiryžimo pakeisti savo statusą priklauso ir elgesio naujoje bendruomenėje pobūdis. Paaugliai, kurie šeimoje buvo nesaugūs, dažnai daugiau ar mažiau skausmingai susitaiko su nesaugumo būsena klasėje ir mokykloje. Tokiems paaugliams nėra sąlygų save išreikšti, kurti, susikaupti. Jie sukaustyti nuolatinės baimės. Kiti panašaus likimo paaugliai, pasiryžę įsitvirtinti bent klasėje, “visomis priemonėmis ir būdais stengiasi būti, o dažnai sukuria imidžą saugaus, siautėdami ir demonstruodami bebaimiškumą, drąsą, fizinį stiprumą ir t. t.”. Bendraamžių įsitvirtinimo bendruomenėje būdai gali būti patys netikėčiausi.

Reikšmingų duomenų gauta atlikus atsakymų į klausimą “Kaip tu jautiesi savo klasėje ar draugų grupėje?” analizę (2 lentelė).

Tyrimo rezultatai rodo, kad dalis paauglių savo klasėje jaučiasi nesaugiai. Nesaugumo padidėjimas pastebimas penktose ir aštuntose klasėse. Manoma, kad tai susiję su perėjimu į dalykinę sistemą (penktoje klasėje) ir savarankiškumo, brandumo jausmui sutvirtėjus (aštuntoje klasėje). Svarbu tai, kad paauglių savijauta draugų grupėse daug geresnė negu klasėje. Tik 2,2 proc. paauglių blogai jaučiasi draugų grupėje, o klasėje jie jaučiasi kelis kartus geriau (4,6+10,3 proc.) (Manome, kad šis procentinis skirtumas taip pat reikšmingas).

Kokybinė (atsitiktinai paėmus iš kiekvienos tirtos klasės anketa) respondentų atsakymų analizė rodo, kad atsakydami į šį klausimą mokiniai daug mąstė, nes daug atsakymų pataisyti, keletas “sugadinti”, o komentarai gana grubūs, pikti, necenzūriški. Tai rodo, kad klausimas labai svarbus, aktualus, kai kurie nenori jį aptarinėti, prisipažinti. Aptariant respondentų nesaugumą šeimoje (1 lentelė), klasėje (2 lentelė) galima teigti, kad apie 50 proc. paauglių artimiausioje aplinkoje - šeimoje ir klasėje - jaučiasi nesaugūs, nereikalingi, nemylimi ir nepripažinti, ko negalima pasakyti apie jų pasirinktas grupes. Kyla klausimas, kokios nesaugumo priežastys. Gilinantis į šį klausimą, įdomūs ir reikšmingi atsakymai į kitą klausimą.

2 lentelė

Paauglių savijauta klasėje ir draugų grupėje (1998/99 m.) (proc.)

Savijauta	L. gera	Gera	Patenkinama	Bloga	L. bloga	Neatsakė
Klasėje	26,1	30,1	23,9	4,6	10,3	5,0
Draugų Grupėje	60,9	30,9	4,0	2,2	-	2,0

Paauglių paslapčių patikėjimo galimybės (proc.)

Vieta/metai	Atsakymas	1972/73	1988/89	1993/94	1998/99
Klasėje	Taip	40,6	37,9	39,8	41,3
	Ne	48,4	49,5	51,2	29,6
Namuose	Taip	60,2	68,8	62,9	54,3
	Ne	25,9	31,2	35,6	33,7
Draugų grupėje	Taip	59,9	66,2	65,3	69,0
	Ne	18,7	15,8	14,7	6,5

“Kiekvienam žmogui būna džiaugsmo ir skausmo valandų. Ne su kiekvienu draugu ar pažįstamu galima pasidalinti savo skausmu, tuo labiau ne kiekvienam gali išsakyti savo skausmą. Pagalvok ir nuoširdžiai atsakyk, ar Tu turi tokių žmonių, kuriems gali patikėti savo paslaptis?” Galimi atsakymai: “taip” arba “ne”.

Kiekybinė duomenų analizė rodo, kad visais tirtais atvejais didžiausias susvetimėjimas, t. y. neturėjimas kam išsipasakoti, kuo pasitikėti, į ką atsiremti, esti klasės bendruomenėse. Duomenų skirtumai laiko požiūriu taip pat nežymūs. Pastebimas pasitikėjimo didėjimas ir nepasitikėjimo mažėjimas teikia vilčių, kad klasės psichologinis klimatas gerės, tačiau kadangi neatsakiusiųjų į šį klausimą kiekis nemažas, negalima tiksliai prognozuoti, kokią tendenciją gali įgyti pasitikėjimo atmosfera prakalbinus tyrimo metu tylėjusius (šiuo klausimu) respondentus. Manoma, kad pasitikėjimo didėjimas šeimose 1988/89 ir 1993/94 metais yra susijęs su tuo metu vykusiais svarbiais gyvenimo reiškiniais visuomenėje, kurie vienaip ar kitaip atsispindėjo paauglių veikloje ir jų išgyvenimuose. Tai patvirtina kokybinė anketų analizė.

Nerimą kelia pasitikėjimo menkėjimas tarp šeimos narių ir jo didėjimas draugų grupėse. Respondentų atsakymai apie laisvo laiko turėjimą savaitės dienomis šį nerimą sustiprina.

Lentelės duomenys rodo ne tik požiūrį į darbingiausias dienas, paauglių užimtumą per savaitę, bet ir galimas sąsajas su nagrinėjamais klausimais, taip pat atskleidžia ir palankių sąlygų buvimą, atsirasti naujoms problemoms (daug laisvo laiko). Turintys pakankamai daug laisvo laiko visomis savaitės dienomis, ypač penktadieniais, šeštadieniais ir sekmadieniais, paaugliai neabejotinai intensyviai praleidžia jį grupėse, jausdamiesi labai saugiai, gerai. Įdomu tai, kad laisvo

Laisvas laikas savaitės dienomis (1998/99 m. m.)

Diena	1h	2h	3h	4h	5h	6h	7h	8h	9h	10h	Pastabos
Pirmadienis	15,2	27,4	26,1	27,4	6,5	2,2	-	-	-	-	Kai kurie
Antradienis	13,0	15,2	19,6	27,4	18,7	6,5	2,2	-	-	-	respon-
Trečiadienis	10,9	17,4	13,0	26,5	25,2	6,0	3,4	-	-	-	dentai
Ketvirtadienis	17,4	26,1	23,9	10,9	14,3	5,3	4,4	-	-	-	nurodė 2
Penktadienis	2,2	6,5	10,9	32,6	19,6	12,2	12,2	14,3	14,3	-	laisvo laiko
Šeštadienis	-	-	-	-	8,7	8,7	13,0	23,0	20,0	34,8	atsakymus
Sekmadienis	-	-	-	-	-	-	-	30,2	40,2	50,2	

laiko atsiradimo priežastys, anot, paauglių, yra šios: neturėjimas ką veikti, darbo nebuvimas namuose, neturėjimas mokyklinių išpareigojimų, užduočių, nuobodulys, gerų filmų, televizijos laidų nebuvimu ir kt. 1,3 proc. respondentų, neatsakiusių į šį klausimą, taip pat nekommentuoja ir nesieja tų priežasčių su mokymusi, sunkumais, atsirandančias ruošiant pamokas. Komentaruose pastebėtas teiginys, kad visas laisvas laikas skiriamas muzikai, sportui. Būtų labai įdomu sužinoti respondentų nuomonę apie namų užduočių apimtį, programų sudėtingumą, vadovėlių teikiamos informacijos gausumą ir kt.

Diplomantė E. Cibulskaitė, nagrinėjusi paauglių tarpusavio santykių ir pažangumo sąveiką, teigia, kad tarp paauglių laisvalaikio praleidimo formos ir pažangumo yra tiesioginis ryšys, t. y. grupėje leidžiančių laisvalaikį paauglių pažangumo vidurkis žemesnis už leidžiančių laisvalaikį vienetveje ir dviese. Tačiau toks ryšys tarp laisvalaikio praleidimo ir namų darbų (pamokų ruošos) kiekio nenustatytas. Norint atsakyti į klausimą “Ar mokomosios programos nėra per sunkios mokiniams?”, reikia skubaus gilesnio tyrimo

Visų tyrimų duomenys rodo, kad respondentai, kurių šeimų gyvenamasis plotas mažas (vienas arba du kambariai), draugus namuose priiiminėja mieliau (63,6 proc. - 1972/73 m.; 53,8 proc. - 1998/99 m.), negu tie mokiniai, kurių šeimoms gyvenamasis plotas didelis (11,2 proc. - 1972/73 m.; 8,3 proc. - 1998/99 m.). Ieškant atsakymo į klausimą, kodėl tiriamieji mokiniai laisvalaikį praleidžia nevienodai, paaiškėjo, kad nesilankymas draugų arba draugių tiriamiojo namuose taip pat turi įtakos jo laisvalaikio praleidimui. 58,9 proc. (1972/73 m.) ir 64,2 proc. (1998/99 m.) tiriamųjų, pas kuriuos nesilanko namuose draugai, laisvalaikį praleidžia grupėse, o vieni arba dviese laisvalaikį leidžia gana nedaug tiriamųjų. Pa-

našus procentinis pasiskirstymas duomenų, kurie rodo tiriamųjų lankymąsi pas draugus namuose.

Kiekybinė ir kokybinė duomenų analizė rodo tai, kad lytis, amžius, antra-mėčiavimas, šeimos sudėtis, jos struktūra ir t. t. (imant šiuos veiksnius pavie-niu), neturi esminės įtakos laisvalaikio praleidimui, tačiau sukuria palankias sąlygas kaupti įvairiapusišką bendravimo patirtį, kas drauge su aukščiau minė-tais veiksniais (lytimi, šeimos sudėtimi ir t. t.) daro neabejotiną poveikį. Skirty-bių bandyta ieškoti tarp pačių tiriamųjų asmeninių savybių: interesų, polinkių, sugebėjimų ir kt., problemų, kurios domina paauglius. 1972/73 m. apklausos sąsiuvinyje buvo pateikta interesų skalė su galimais penkiais intereso intensyvumo laipsniais. Užpildydami skalę, tiriamieji mokiniai nurodė ne tik aktyvų (kuo domisi) ir pasyvų (kuo nesidomi) interesą, bet ir domėjimosi laipsnį. Toks kiekvieno intereso intensyvumo laipsniavimas rodo, kokie tiriamųjų mokinių interesai ir koks jų gilumas. Panašios skalės buvo sudarytos aiškinantis tiriamų-jų polinkius, sugebėjimus ir kt.

Lyginant duomenis, gautus atsakant į anketas apie laisvalaikio praleidimą ir interesų (aktyvių ir pasyvių) pasirinkimą klausimus, paaiškėjo, kad tiriamųjų mokinių interesų ratas ir jų gilumas labai nevienodas. Koreliacijos koeficientas ($C = 0,27$) rodė vidutinę minėtų požymių tarpusavio priklausomybę. Ją patvirtino procentinis ir aritmetinis tiriamųjų pasiskirstymas bei kokybinė tiriamųjų analizė. Beveik analogiški duomenys buvo gauti 1978/79 m. ir 1982/83 m. res-pendentams atsakius į anksčiau nagrinėtus klausimus.

Panaši kokybinė charakteristika ir daugelio kitų tiriamųjų, kurie laisvalaikį leidžia vieni, be draugų (nors namuose neturi nei brolių, nei seserų), ir kurių statusas klasės kolektyve žemas.

Gautų duomenų analizė neparodė kurio nors atskiro intereso įtakos mokinių laisvalaikio praleidimui, nors didesnio grupavimosi tendencija pasireiškė tarp tų mokinių, kurie domisi sportu, turizmu, kraštotyra ir t. t.

Grupinį laisvalaikio praleidimą mėgsta tie mokiniai (52,3 proc.), kurie pa-teikia įdomių pasiūlymų, duoda gerų patarimų, aktyviai domisi klasės, mokyk-los, bendraamžių gyvenimu.

Visa pateikta statistika rodo, kad dalyvavimas mokyklos ir už jos ribų vei-kiančiuose būreliuose ar kitoje formalioje ugdymo veikloje turėjo įtakos moki-nių laisvalaikio praleidimui.

Žinoma, kad paaugliai vienu metu gali priklausyti keliems formaliems ir neformaliems kolektyvams arba grupėms. Tokiais neformaliais, niekur suaugu-siųjų neužfiksuotais, niekieno nevadovaujamais kolektyvais gali būti laiptinės, namo, kiemo, gatvės, sportinės komandos, muzikinės, žvejų grupės. Tyrimo metu

gauta informacija rodo, kad, nepriklausdami neformaliai sportinei ar kitos veiklos krypties (kiemo, gatvės ir t. t.) komandai, laisvalaikį paaugliai praleidžia dažniau draugų grupėse nei vieni ar dviese. 1972/73 m. tyrimų duomenys parodė, kad, nepriklausydami neformaliai sportinei, muzikinei ar kitai komandai, 87,9 proc. tiriamųjų laisvalaikį praleidžia vieni, o priklausydami kuriai nors minimai komandai tik 12,1 proc. tiriamųjų laisvalaikį praleidžia vieni. Dviese laisvalaikį praleidžia 81,2 proc. tiriamųjų, nepriklausančių neformalioms sportinėms komandoms ir 18,8 proc. tiriamųjų priklausančių joms. Grupėse laisvalaikį praleidinėja 67,2 proc. nepriklausančių neformalioms komandoms ir 32,8 proc. priklausančių. Beveik tokie pat duomenys šiuo klausimu esti visais kitais metais, kai buvo atliekami tyrimai. 1988/89, 1993/94 ir 1998/99 metais atliktų tyrimų kokybinė analizė leidžia teigti apie pastebėtus ir išsakytus respondentų esminius pasikeitimus neformalioms komandoms štai ką:

- beveik nekalbama apie jokiais sportines kiemo, gatvės komandas, nuogaustaujama, kad nėra sportinių aikštelių, vaikų žaidimų aikštelių, kiemų, parkų, čiuožyklų ir kt.;
- nurodomos įvairiausių muzikinės, karaokė, šokio, riedučių, dviračių, “makijažo - šukuosenų” grupės (su įmantriausiais pavadinimais);
- tiesmukiškai neįvardijamos, bet labai dažnai minimos “naftininkų”, “gazių”, “biznierių”, “butelninkų” ir kt. grupelės, kuriose dalijamasi patirtimi, skirstomasi “zonomis” ir t. t.; randama užuominų apie reketa, azartinius žaidimus, “žolę”, “pinigus bosui”; neužfiksuotas nė vienas pasisakymas apie žaidimus su žaislais.

Norint gauti kiek galima objektyvesnių duomenų, apklausos sąsiuvinyje kai kurie klausimai buvo pateikti kryžminiu būdu, t. y. to paties paklausta įvairiomis formomis keičiant kontekstą ir t. t. Doktorantai ir magistrantai, besigilinantys į tai, duomenis rinko ir analizę atliko remdamiesi įvairiais šaltiniais: 1) paties tiriamojo, 2) klasės draugų, 3) mokytojų, 4) tėvų arba globėjų atsakymais. Tokiu būdu doktorantų surinkta informacija patvirtino mūsų atliktų tyrimų duomenų patikimumą: labai aiškiai išryškėjo tokios respondentų savybės kaip savęs vertinimas, požiūris į kai kuriuos klasės draugus, visą klasę, mokymo dalykus, užklasinę veiklą, laisvalaikio kryptį ir kt. Surinkti duomenys leidžia teigti, kad paauglių priklausymas neformaliai grupei ar komandai daro tiesioginę įtaką paauglio laisvalaikio praleidimui, kas savo ruožtu gali veikti jo fizinį, psichinį bei intelektualinį vystymąsi.

Šią išvadą patvirtina gana ryškus paauglių veiklos kitimas skirtingais tiriamaisiais periodais. Prognozuojant šio kitimo galimybę kiekvieno tyrimo metu buvo praplečiamos veiklos kryptys, paliekama vietos mūsų neįvardytai veiklai įrašyti.

Paauglių veikla laisvalaikiu (atsakymų skaičius nebuvo ribojamas) (proc.)

Veikla	Metai					
	1998/99	1993/94	1988/89	1983/84	1978/79	1972/73
Skaitau knygas	21,7	20,0	17,3	25,2	24,1	23,3
Konstruoju ir modeliuoju	8,7	6,7	5,3	14,2	16,8	16,1
Siuvu, mezgu	8,7	4,1	4,8	7,2	6,3	6,6
Žaidžiu (žaislais, konstrukt.)	4,3	4,1	3,0	8,3	10,1	14,7
Sprendžiu kryžiažodžius	26,1	17,2	5,0	3,1	2,0	4,4
Žaidžiu lauke	56,5	57,7	63,8	55,4	53,2	51,8
Vaikštau gatvėmis	26,1	34,6	43,5	32,1	23,2	18,1
Einu į kiną, teatrą	37,0	26,2	41,3	58,1	50,3	46,1
Žiūriu televizorių	82,6	80,2	61,0	69,2	54,7	58,6
Meškerioju	13,0	11,1	-	5,3	5,6	7,1
Padedu tėvams	37,0	34,3	42,7	26,2	29,1	30,0
Sportuoju	43,5	33,1	21,0	40,3	42,1	44,3
Žaidžiu kompiuteriu	34,8	18,2	0,1	-	-	-
Piešiu	17,4	4,1	6,2	8,2	6,7	11,1
Lankausi kavinėse	10,9	3,1	0,2	0,2	0,4	0,6
Vaikštau į diskotekas, šokius	41,3	39,7	23,1	28,2	30,1	34,3
Klausausi muzikos	78,3	73,6	70,4	79,1	75,2	77,1
Nieko neveikiu	6,7	-	-	3,1	6,9	7,2
Kita veikla						
“Žaidžiu kortomis”	3,0	4,1	1,2	3,3	3,9	2,4
“Užsiimu savo verslu”	5,5	7,3	6,2	-	-	-
“Muzikuoju”	8,1	0,1	-	-	-	-
“Rašau eilėraščius”	0,7	0,3	0,6	-	-	-
“Kolekcionuoju”	0,2	0,4	-	0,1	-	0,2
“Kaifuoju - rūkau, geriu, užsiimu seksu”	1,2	1,5	0,7	0,75	0,2	0,6
“Renku butelius”	0,8	0,7	1,1	1,6	1,3	1,0
“Dalyvauju, būnu su visais”	-	0,1	14,2	-	-	-
“Siuvinėju”	0,4	-	-	-	-	0,2
Fotografuoju, filmuoju	0,2	0,2	0,1	-	-	-
“Kalu pinigus” (dirbu)	3,7	2,4	4,7	0,3	-	-
Dresuoju, lakstau, “draugauju su šuniu”	2,2	2,6	2,0	1,9	-	0,9

5 lentelės duomenys rodo, labai daug problemų, tendencijų, reiškinių, faktų, į kuriuos būtina atkreipti dėmesį aptariant, įvertinant ir toliau prognozuojant darbą, veiklą su paaugliais, organizuojant pedagoginį, prevencinį, sociokultūrinį ir kitus procesus, kurie bent minimaliai atitiktų jų interesus, poreikius ir būtų veiksmingi ugdant asmenybes. Šios lentelės duomenys dar kartą patvirtina pedagogikos mokslo teiginį ir švietimo reformos nuostatą – ugdymo turinys ir pedagoginis procesas turi supažindinti, nagrinėti, mokėti suderinti ir mokyti(s) spręsti pačias aktualiausias laikmečio problemas, kurioms nėra abejingi, kuriomis gyvena ir paaugliai. Mažiau ar daugiau išryškėjusi paauglių veiklos kaita atspindi tautoje vykstančius svarbiausius reiškinius, įvykius. Labai įdomi “horizontalių eilučių” (duomenų) analizė, t. y. tos pačios veiklos kiekybinės kaitos stebėjimas, aiškintis šią kaitą lemiančius veiksnius. Šiame straipsnyje nuodugniau analizavome tokius atsakymus kaip “renku butelius”. Ši veikla 1972/73 metais į apklausos sąsiuvinį-metodiką nebuvo įtraukta, kadangi prieš atliekant šiuos tyrimus straipsnio autorei sudarinėjant metodiką ir rekomendacijas paauglių veiklai tirti ir jų veiklai organizuoti “Glavlitais” išbraukė ir uždraudė aptarinėti šiuos ir kitus klausimus (kur dirba tėvai, privatūs šeimos verslai, turtas ir kt.). Tačiau ir neįvardijus šios veiklos, paaugliai ją nurodė grafoje “Kita veikla”. Šie duomenys aiškiai parodo, kad ši veikla egzistavo ir ją užsiiminėjo daugiau paauglių negu dabar, tik apie ją viešai nebuvo kalbama, nenorint mesti šešėlio “tobulai tarybinei sistemai”. “Butelių rinkimo”, kaip veiklos sumažėjimo, 1998/99 ir 1993/94 metais pagrindinė priežastis, anot paauglių, buvo suaugusieji, kurie iš jų atėmė šį verslą: išvarė iš “teritorijos”, atėmė “produkciją” (net pinigų pridavus butelius), perpirko, mokėdami “grašiais, pilstuku, skudurais” ir t. t. Vadinasi, įvardyti šią problemą kaip dabar, nepriklausomybės ar švietimo reformos metu, atsiradusią, būtų neteisinga. Ji, kaip ir daugelis kitų, šiandien viešai aptariama bei sprendžiama. Panaši situacija esti analizuojant atsakymą “žaidžiu kortomis”. Skirtumas tik tas, kad 1972/73 metų tyrimuose dalyvavusių paauglių “butelių rinkimą” mažai trėkdė “konkurentai – suaugusieji”, o 1998/89/90 ir 1993/94 metų tyrimų komentarai daugiausia susiję su suaugusių kišimusi į šią veiklą. To negalima pasakyti apie atsakymus “žaidžiu kortomis”, nes visų tyrimų metu pateikti komentarai tie patys (“iš baksų, pinigų, cigarų, žolės” ir kt.), žaidimo partneriai taip pat panašūs tik nesimokančių ir nedirbančių paauglių padaugėjo. Anketų duomenys rodo problemos egzistavimą, dėl ko neabejotinai atsiranda ar didėja kitos problemos. Manoma, kad tai tiesiogiai susiję su alkoholio, narkotikų vartojimu, vagysčių daugėjimu, net pasitraukimu iš gyvenimo.

Ypač mus domino paauglių paminėtos naujos veiklos sritys: “užsiimu savo verslu”, “rašau eilėraščius”, “muzikuoju”, “siuvinėju”, “fotografuoju” ir kt.

1998 metais atlikto tyrimo duomenų analizė rodo, kad be nerimą keliančių, visuotino ir greito sprendimo reikalaujančių problemų, ugdant paauglius (užimtumą, vaikatavimą ir kt.), pastebimi ir gražūs, prasmingi užsiėmimai, veikla (siuvinėjimas, eilėraščių rašymas, fotografavimas, filmų kūrimas). Ši veikla patvirtina ne tik ugdymo turinio, krypties, metodų ir t. t. pokyčius, bet ir konkretų rezultatą, kuris paauglių veikloje išryškėja, kai jie renkasi kūrybą, veiklą, turėjusią senas tradicijas (siuvinėjimą, pynimą ir kt.). Atsakymai – “fotografuoju”, “filmuoju”, “konstruoju radijo centrą” ir kt. – rodo atsiradusias materialines galimybes užsinti, brangiai atsieinančia veikla. Paauglių atsakymai rodo, kaip keičiasi jų interesai, dvasiniai ir materialiniai poreikiai, jų realizavimo galimybės. Šiame straipsnyje analizuoti tyrimo duomenys rodo ne tik paauglių santykių, savijautos, interesų, veiklos kitimą laikui bėgant, bet ir apibrėžia ryškius jo kontūrus šiandien, esant namuose, klasėje, mokykloje, draugų grupėje ar visuomenėje.

Išryškėjo šiuolaikinio paauglio charakteristika: anksčiau subręstantis, turintis anksti rūpintis savimi, dažnai neišklausomas, mažu – dideliu laikomas, artimųjų ir aplinkinių “padidintai” matomas, bendravimo, pripažinimo trokštantis, viską mąstantis, vertinantis, bet nepaklausiamas, nesaugus, bijantis, kitiems baimę keliantis, rūbų, pinigų, vertingų daiktų norintis, dėl to bendraamžių (abiejų lyčių) vertinamas, bet oficialiai užsidirbti negalintis, piktas, protestuojantis, meilės, dėmesio, prasmingos veiklos nerandantis ir t. t. Paauglio ugdymas neišsivaizduojamas be aktyvaus, kūrybiško, iniciatyvaus ir atsakomybę skatinančiai jį palaikančio pedagoginio proceso. Vadinasi, paauglio vertybinių nuostatų, santykių pokyčiai tiesiogiai susiję su pedagoginio proceso kaita, t. y. pasirengimu ir gebėjimu organizuoti (atsižvelgiant į nuolatinę kaitą) suvienijant ir įprasminant paauglio, bendruomenės ir visuomenės poreikius, “atrandant” naujausius ir jau atrastus mokslinius reiškinius, faktus, mokant sugebėti jais naudotis kasdieninėje veikloje, gyvenime, siekiant nuolatinio tobulėjimo. Tad būsimam mokytojui suvokiant, kad “asmens ugdymas - tai būtinų sąlygų individo prigrimtyje glūdintiems gebėjimams kūrybiškai reikštis, perimant ir plėtojant kultūrą, visuma <...> apima mokymą - mokymąsi, lavinimą - lavinimąsi, auklėjimą - saviauklą”¹, svarbu teoriškai ir praktiškai pažinti visuomenę, kurioje gyvena jis pats ir ugdytinis, žinoti ir matyti vykstančius pokyčius, sugebėti prognozuoti kaitos galimybes, kurios, kaip tyrimo duomenys rodo, daro įtaką veiklai, gyvenimui konkrečiu laikotarpiu, taip pat neabejotinai turės įtakos bei koreguos ugdymo siekius ateityje. Studijų programos, teorijos, praktikos ir savarankiškų studijų santykis, pedagoginio proceso organizavimas, taikant įvairiausias pedagogines technologijas, turi padėti rengti mokytoją kaip gebantį gyventi, organizuoti ugdomąjį procesą nuolat kintančioje sociokul-

¹ Lietuvos švietimo koncepcija. V., 1992, p. 6.

tūrinėje aplinkoje prisiimant atsakomybę už save kaip ugdytoją ir atsakomybę ugdytiniams. Tai gali suteikti ne tik dalykinės žinios, bet ir visas aktyvus aukštosios mokyklos pedagoginis studijų procesas, pažadinantis būsimų mokytojų visas turimas fizines, dvasines, intelektualines jėgas, kurios ateityje pasitarnaus saviugdai ir jaunosios kartos ugdymui.

Apibendrinus straipsnyje analizuotus mokslinio tyrimo duomenis, galima padaryti šias išvadas:

- Paauglių santykių, savijautos, veiklos, poreikių, interesų ir kt. kaitą lemia daugelis veiksnių, tačiau pirmiausia – sociokultūriniai visuomenės pokyčiai.
- Bendravimo, pripažinimo poreikių ir interesų patenkinimo mažėjimas formaliose bendruomenėse (šeimoje, klasėje, mokykloje) kompensuojamas neformaliose bendraamžių grupėse, apie kurias pedagogai nežino.
- Ugdymo tikslų realizavimas dirbant su paaugliais skatina pedagogus ugdymo turinį parinkti derinant jį su visuomenėje vykstančiais reiškiniais, paauglių poreikiais ir interesais, taip sudarant palankias sąlygas paauglių asmenybių savireguliacijai artimųjų aplinkoje ir visuomenėje.
- Paauglių nuostatų, interesų, veiklos kaita neįmanoma be pedagogų rengimo, jų darbo kaitos.

Literatūra

1. Barkauskaitė M. Mokinių tarpusavio santykiai. K., 1979.
2. Gage N. I., Berliner D. C. Pedagoginė psichologija. V., 1994.
3. Laužikas J. Rinkiniai raštai. V., 1993.
4. Lietuvos švietimo koncepcija. V., 1992.
5. Jovaiša L. Edukologijos pradmenys. V., 1994.
6. Šalkauskis S. Rinkiniai raštai. Pedagoginės studijos. V., 1992.
7. Valickas G. Asmenybės savęs vertinimas. V., 1991.
8. Pikūnas J. Nuo asmens iki asmenybės. Čikaga, 1990.

Summary

Marija Barkauskaitė

TEENAGER: RELATIONS, ACTIVITY IN CHANGING SCHOOL AND RELATED FEELINGS

The article analyzes change of relations among teenager, their activity, feelings, needs, values and etc. in changing society. The main purpose of the article is to determine reasons affecting change of process and if confunt, fornes of

pedagogical process are in compliance with needs and changings of individual and society.

Puiples of IV-VIII class from Lithuanian secondary schools are reseach subjects. The research was carried out from 1972 til 1998 every years. The research results had to such conclusions:

- many factors affects change of teenagers' relations, activity, feelings, needs, interests and etc. But main of them are social - cultural changes of society.
- the decreate of communication, acknowledgement, satisfaction of needs and interest in formal goups (family, class, school) are compensated in informal teenagers' groups, which may be not studied by pedagogs.
- relalization of purposes of teenagers' form upbringing process in compliance with social fenomenas, teenagers' needs and interest. This is the way how teenagers' individuality may selfrealize in envireoment of relatives and society.

*Vilniaus pedagoginis universitetas, Pedagogikos katedra
Įteikta 1999 m. kovo mėn.*

Marytė Gaigalienė

MOKSLEIVIŲ POŽIŪRIS Į MOTERS IR VYRO VAIDMENĮ ŠEIMOJE

Moksleivių rengimas šeimai - svarbi sudedamoji visapusiško ugdymo dalis. Lietuvos bendrojo lavinimo mokyklų bendrosiose programose moksleivių rengimas šeimai išskiriamas kaip atskira rengimo gyvenimui sritis, kuri gali būti realizuojama ir kaip asmenybės ugdymas per bendrą ugdymo sistemą, ir kaip specialus dėstomasis dalykas. Todėl jaunimo rengimą ir pasirengimą šeimai, santuokai galima traktuoti kaip integralių asmenybės savybių, garantuojančių sėkmingą socialinių vaidmenų atlikimą ateityje, ugdymo procesą, kuriame tarp žinių, įgūdžių, sugebėjimų, interesų daug dėmesio skiriama požiūriui. Kaip teigia L. Jovaiša, požiūris priklauso nuo pažintinės-emocinės patirties, intuicijos, įvairių dispozicijų (nuostatų, vertybinių orientacijų) [11, p. 179]. Be to, požiūris dažnai lemia asmenybės veiklą, elgesį, taigi drauge nusako ir bendrą asmenybės kryptingumą [15, p. 102]. Moksleivių požiūris į moters ir vyro vaidmenį šeimoje ne tik lemia dabartinius jų santykius su kitos lyties atstovais, bet ir turi įtakos tarpusavio santykiams jų būsimoje šeimoje.

Socialinis vaidmuo - teisės, pareigos, elgesys (L. Broom, D.H. Broom, CH. M. Bonjean, 1992), kurių tikimasi iš tam tikrą padėtį užimančio žmogaus. Socialinėje psichologijoje pabrėžiamos dvi vaidmens formos: a) kaip socialinė reikšmė, b) reali, internalizuota iki nuostatų lygmens [10, p. 52]. Realus vaidmens suvokimas reiškiasi kaip asmenybės socialinio elgesio dispozicijos, kuriose tuo pačiu metu integruojamos išoriniai (socialiniai) ir vidiniai (individualūs) elgesio determinantai. Šeimos funkcija - sutuoktinių ar kitų šeimos narių (senelių) poreikių ir su jais susijusių pareigų atlikimas ir patenkinimas [2, p. 30]. Vienos šeimos funkcijų klasifikacijos lig šiol nesama, tačiau bendrosios šeimos funkcijų klasifikacijos tendencijos pakankamai ryškios. J. Uzdila [19, p. 122] skiria šias šeimos funkcijas: reprodukcinę (vaikų gimdymą, auginimą, priežiūrą), auklėjimo, rekreacinę, socialinę-ekonominę, dvasinę-psichologinę ir buitinę; J. Bikulčius [3, p. 14] - žmonių giminės tęsimą, vaikų socializaciją ir auklėjimą, ūkinę-ekonominę, rekreacinę, bendravimo ir seksualinių poreikių tenkinimą.

mo. Z. Bajoriūnas, be išvardytų funkcijų, monografijoje „Familitikos pagrindai“ [2, p. 30] akcentuoja komunikacinę ir emocinę funkcijas, o šeimos funkcijų sąrašą papildė reguliuojančiąja (šeimos narių emocijų, elgesio kontrolės) ir tautos etnosu tęstinumo funkcijomis. Pastarosios, kaip kultūros tradicijų perdavimo svarba, ypač pabrėžiamos Z. Bajoriūno, R. Grigo ir kitų autorių darbuose. Ch. Buterfildas [5, p. 43], J. Höffneris [4, p. 101], J. Petersas [16] kaip atskirą poreikių grupę, ypač svarbią visai šeimai ir kiekvienam jos nariui, išskiria šeimos saugumo, išankstinio rūpesčio, psichologinės, emocinės paramos, dvasinio tobulėjimo poreikius, kuriuos ypač akcentuoja šiuolaikinė humanistinė pedagogika. Z. Jankova šeimos funkcijas papildė sprendimų priėmimo funkcija, o N. Solovjovas [17] - estetinė.

Mokslininkė A. Žvinklienė šeimos funkcijas skirsto į esmines (reprodukcijos, socializacijos, meilės) ir šalutines (ekonominę, globos-rūpybos, stratifikacinę, rekreacinę). Jos nuomone, „tarybinėje sociologijoje meilės funkcija nebuvo skiriama prie svarbiausių, tačiau meilę ypač pabrėžia vakarų funkcionalizmo atstovai“ [23; p. 49]. B. Levinas, M. Petravičius; P. Simušas pateikia tokį funkcijų sąrašą: giminės pratęsimas, socializacija, laisvalaikio organizavimas, dorovinė-psichologinė, ūkinė-ekonominė, senų žmonių priežiūra. CH. Meves [12, p. 31] nurodo socialinio ir ekonominio statuso, saviraiškos, seksualinio ryšio prasmingumo, giminės tęsimo, bendravimo pastovumo funkcijas. Lietuvos Respublikos šeimos politikos koncepcijoje [p. 7] išskiriamos tokios funkcijos: psichosocialinė, ekonominė, reprodukcinė, globos ir priežiūros, socializacijos, kultūrinė.

Šeimos funkcijų dinamika priklauso ir nuo konkrečių vieno ar kito laikotarpio metodologinių orientacijų bei vyraujančių nuostatų. Psichologo G. Navaičio [14, p. 6] teigimu, vieni autoriai išskaido bendravimo šeimoje funkciją, o kiti, pvz., Rytų Europos tyrinėtojai, - buities organizavimo.

Atliekant šeimos funkcijas atsiskleidžia šeimos narių tarpusavio santykiai, moters bei vyro vaidmenų specifika. Be abejo, šiems santykiams nemažą įtaką daro visuomeninė bei socialinė-kultūrinė aplinka. Dėl įvairių veiksnių keičiasi šeimos narių tarpusavio santykiai, bendravimo ir bendradarbiavimo kultūra, etika, etiketas, šeimos ugdomasis potencialas ir dorovė. Be to, vis aktualesnė tampa moters ir vyro vaidmenų papildymo bei suderinamumo šeimoje problema, apimanti ir jaunimo rengimo šeimai aspektus. Čia svarbus vaidmuo tenka šeimos funkcijų turinio ir formų harmoningam plėtojimui ir realizavimui.

Kai kurių autorių (G. Navaičio, N. N. Obozovo, T. Šibutani) teigimu, šeimos darną ir pusiausvyrą garantuoja aiškus moters ir vyro vaidmenų suvokimas, o kartu ir kitų šeimos narių lūkesčių ir poreikių atitikimas. Po išsamių šeimos ir vaikų auklėjimo problemų tyrimų Z. Bajoriūnas priėjo išvadą, jog

šeimos funkcijų visuma yra vienas iš svarbiausių jos ugdomųjų veiksmų, ypač tuo atveju, kai visas šeimos gyvenimas pedagogizuojamas.

Įvairiems vaidmenų aspektams šeimoje mokslininkai skiria daug dėmesio. K. Repkova [18], kalbėdama apie šeimos vaidmenis, jų problemą dabartinėmis socialinėmis sąlygomis bei vertindama konkrečius socialinius šeimos pokyčius, pabrėžia, jog šeimos vaidmenis mokslininkai tiria įvairiais aspektais (vaidmenų konfliktas, vaidmens “perkrovimas”; tėvystė ir tėvų dalyvavimo svarba auginant bei auklėjant vaikus; įsigilinimas į vaidmenis bei atsakomybė šeimoje, akcentuojant sugebėjimų ugdymą sprendžiant problemas šeimoje). Tenka pastebėti, jog užsienio mokslininkų darbuose vaidmenys šeimoje paprastai analizuojami neatšieti nuo profesinės veiklos. Lietuvoje šia problema domisi įvairių sričių mokslininkai: tiek sociologai, tiek psichologai, tiek pedagogai. Tačiau darbų, kuriuose būtų analizuojamas moksleivių požiūris į moters bei vyro vaidmenį realizuojant šeimos funkcijas naujame sociokultūriniame kontekste, trūksta. Akcentuojant vienodas abiejų lyčių galimybes, tokio pobūdžio darbai ypač svarbūs.

Tyrimo tikslas – atskleisti moksleivių požiūrį į moters ir vyro vaidmenį realizuojant šeimos funkcijas (VII-X kl.).

Tyrimo objektas – 653 kaimo bei miesto moksleiviai.

Tyrimo metodika. Tyrimo metu panaudotas originalus klausimynas, kuris buvo parengtas remiantis darbais, kuriuose analizuojamos šeimos funkcijos (Z. Bajoriūnas, R. Grigas, J. Höffner, L. Jovaiša, J. Uzdila, A. Žvinklienė ir kt.), o taip pat socialiniais bei pedagoginiais tyrimais (V. Aramavičiūtė, Z. A. Jankova, G. Navaitis, G. Purvaneckienė ir kt.).

Apibendrinant šeimos specialistų vertinimus, visus šeimos poreikius galima skirstyti į kelias pagrindines grupes. Tai poreikiai gali būti susiję su: 1) tėvyste bei motinyste, 2) emociniu bei psichologiniu bendravimu ir fiziniu intymumu, 3) bendros buities sąlygų sukūrimu, palaikymu, 4) poilsiu, fizinių, dvasinių jėgų bei sveikatos atgavimu. Tuo remdamiesi išskyrėme keturias esmines šeimos funkcijas: ugdomąją, bendravimo, sociokultūrinę ir ūkinę-ekonominę, kurių realizavimas užtikrintų ir šeimos poreikių patenkinimą. Moksleiviai turėjo įvertinti šeimos funkcijų apraiškas pateiktas aprašomojo pobūdžio situacijomis.

Sudaryto klausimyno metodikos skalių vidinis patikimumas tikrintas Kronbacho koeficientu [6, p. 443-507]. 1 lentelėje pateikiami skalių patikimumo vertinimai.

Tyrimo rezultatai. Kaip matyti iš 2 lentelės, moksleiviai ugdomąją ir ūkinę-ekonominę šeimos funkcijas pirmiausia priskyrė motinai. Bendravimo ir sociokultūrinės funkcijų realizavimas, moksleivių teigimu, vienodai svarbus tiek moteriai, tiek vyrui. Tačiau laimėjimai profesinėje veikloje vis dėlto aktualesni

Skalių patikimumo įvertinimas

Eil. Nr.	Šeimos funkcijos	Požiūrio pažintinis aspektas	
		Moters vaidmuo	Vyro vaidmuo
1.	Ugdomoji (pedagoginė)	0,73	0,79
2.	Bendravimo	0,80	0,79
3.	Sociokultūrinė	0,72	0,75
4.	Ūkinė-ekonominė	0,82	0,78

vyrui. Apie šeimos funkcijų tarpusavio ryšį spręsta iš koreliacijos koeficientų. Tiek moters, tiek vyro vaidmenyse patys stipriausi ryšiai buvo tarp ugdomosios ir bendravimo funkcijų ($c=0,7$), šiek tiek silpnesni - tarp pedagoginės ir sociokultūrinės bei ūkinės-ekonominės funkcijų ($c=0,6$).

Vadinasi, formuojant moksleivių kaip būsimųjų tėvų požiūrį į kurią nors vieną šeimos funkciją bei moters ir vyro vaidmens šeimose sampratą, teigiami poslinkiai turėtų vykti ir kitų funkcijų bei kitos lyties vaidmens atžvilgiu. Todėl moksleivių rengimas šeimai turėtų būti paremtas visų funkcijų akcentavimu. Tyrimo metu pastebėta, kad patys reikšmingiausi koreliaciniai ryšiai buvo tarp moters ir vyro bendravimo ($c=0,7$), sociokultūrinės ($c=0,6$) ir ugdomosios ($c=0,6$) funkcijų, ilgiausias ryšys - vertinant ūkinę-ekonominę funkciją ($c=0,5$). Vadina-

2 lentelė

Moters ir vyro vaidmens subjektyvus vertinimas funkciniu aspektu

Eil. Nr.	Šeimos funkcijos	Moters vaidmuo		Vyro vaidmuo		p
		Vidurkis	Standartinis nuokrypis	Vidurkis	Standartinis nuokrypis	
1.	Ugdomoji (pedagoginė)	12,3	2,6	11,1	2,7	<0,001
2.	Bendravimo	13,2	3,3	13,0	3,4	*
3.	Sociokultūrinė	7,2	2,1	7,0	2,3	*
4.	Ūkinė-ekonominė	15,6	3,3	13,2	3,6	<0,001

* skirtumas tarp grupių nereikšmingas.

si, rengimas šeimai bus efektyvus, jeigu bus paremtas moters ir vyro vaidmenų integravimo, pakeičiamumo, skirtingumo, papildymo principais. Reikia pastebėti, jog panašių minčių yra įvairioje literatūroje, kur prie veiksmų, laiduojančių darną ir pusiausvyrą šeimoje, mokslininkai priskiria ir vyro bei moters vaidmenų papildymą ir skirtingumą [9, p. 82]; [22, p. 26].

Iš tyrimo rezultatų paaiškėjo, jog mergaitės ir berniukai šiek tiek skirtingai vertino moters ir vyro dalyvavimą atliekant šeimos funkcijas. Pedagoginę moters funkciją labiau akcentavo mergaitės ($x=12,6$), o ne berniukai ($x=11,9$; $p<0,0001$). Jos teikė prioritetus tokioms pedagoginės veiklos sferoms, kaip vaiko priežiūra, rūpinimasis jo dvasinio pasaulio tobulėjimu, papildomu ugdymu, vaiko pažinimu, doros elgesio skatinimu. Berniukų manymu, moters prioritetingos veiklos rūšys yra šios: vaiko priežiūra, rūpinimasis jo dvasinio pasaulio tobulėjimu, vaiko pažinimas, jo gyvenimo ritmo palaikymas. Pagalbą vaikui mokantis ir mergaitės, ir berniukai laikė vienodai svarbia motinai ir tėvui. Vaiko elgesio korekciją jie laikė tradiciškai prioritetinga tėvo veiklos rūšimi. Tyrimai, atlikti su vaikais tiriant motinystės vaidmens atlikimą, rodo, jog vyresnės mergaitės domisi lėšes kūnu, įsijausdamos į motinystės vaidmenį, o berniukai paprastai nelinkę domėtis šia veikla [7, p. 215-247].

Vertinant vyro vaidmenį, mergaičių ir berniukų nuomonės apie kai kurias veiklos sritis šiek tiek skyrėsi. Antai vaiko pažinimą (mergaitės - 1,9 proc., berniukai - 11,2 proc.; $p<0,01$), doros elgesio skatinimą (mergaitės - 8,1 proc., berniukai - 15,4 proc.; $p<0,01$), papildomą vaiko ugdymą (mergaitės - 3,8 proc., berniukai - 21,1 proc.; $p<0,01$) berniukai labiau linkę priskirti tėvui.

Ir berniukų, ir mergaičių nuomonės apie motinos veiklos rūšis iš esmės sutampa, tačiau berniukai labiau akcentavo motinos rūpinimąsi vaiko dvasinio pasaulio tobulėjimu, (mergaitės - 24,6 proc., berniukai - 34,1 proc.; $p<0,01$), o mergaitės reikšmingesne motinos veikla laikė papildomą vaiko ugdymą (mergaitės - 23,9 proc., berniukai - 14,9 proc.; $p<0,01$).

Tyrimo rezultatai parodė, jog analizuojant moters ir vyro bendravimą šeimoje moksleivių lytis vertinimams neturėjo įtakos. Suteikiami prioritetai vyrui ir moteriai skyrėsi tik vertinant situaciją (ne tik dvasinę, bet ir seksualinę harmoniją garantuoja santuokos darną). Apie tai, kuris iš tėvų turėtų rodyti iniciatyvą siekiant lytinio gyvenimo harmonijos, vaikinai mano, jog tai turėtų būti svarbiau vyrui, tačiau vertinimo skirtumo patikimumas labai nereikšmingas ($p<0,05$). Mergaičių nuomone, tai vienodai svarbu abiems tėvams. Tiek mergaitės, tiek berniukai emocinę paramą, giminystės ryšių palaikymą laikė moters pareiga, o visuomenės problemų aptarimą kaip prioritetingą veiklos sritį bendraujant - vyro. Visas kitas veiklos rūšis (šeimos problemų aptarimą, dalykinę pagalbą, emocinę paramą, darnius tarpusavio santykius, geros nuotaikos palai-

kymą, sprendimų priėmimą) ir berniukai, ir mergaitės vertino kaip vienodai reikšmingas tiek vyrui, tiek moteriai.

Moksleivių lytis turėjo įtakos vertinant kai kurias veiklos rūšis. Darnius tarpusavio santykius (mergaitės - 6,7 proc., berniukai - 12,3 proc.; $p < 0,01$), geros nuotaikos kūrimą (mergaitės - 9,7 proc., berniukai - 14,5 proc.; $p < 0,05$), giminytės ryšių palaikymą (mergaitės - 10,8 proc., berniukai - 18 proc.; $p < 0,01$) kaip būdingus moteriai bruožus labiau akcentavo berniukai. Lytinio gyvenimo harmonijos kūrimą šeimoje kaip būdingą moteriai bruožą paminėjo mergaitės.

Tam tikrų vyro veiklos rūšių vertinimas taip pat buvo nevienareikšmis. Sprendimų priėmimą (berniukai - 26,8 proc., mergaitės - 6,8 proc.; $p < 0,01$), geros nuotaikos kūrimą (berniukai - 14,9 proc., mergaitės - 9,1 proc.; $p < 0,05$) berniukai priskyrė vyrui. Tokio pobūdžio berniukų samprotavimai gali būti reali prielaida ateityje įtvirtinant pozityvius šeimos gyvenimo komponentus ne tik pažintiniu, bet ir veiklos, elgesio aspektu jų būsimoje šeimoje.

Tyrimo rezultatai parodė, jog berniukai ir mergaitės vienodai vertino moters ir vyro vaidmenį atliekant sociokultūrinę funkciją. Vis dėlto nuomonės šiek tiek skyrėsi prioritetų atžvilgiu. Mergaitės poilsio organizavimą už šeimos ribų laikė prioritetine vyro veiklos rūšimi, o vaikinų nuomone, poilsio organizavimas turi būti vienodai svarbus abiem tėvams. Tautos kultūros tradicijų puoselėjimą vaikinais laikė moters veikla, o mergaitės - moters ir vyro vienodai.

Moksleivių lytis visai neturėjo įtakos vertinant vyro vaidmenį, tačiau šiek tiek turėjo įtakos vertinant moters vaidmenį. Vertinant situaciją (šeštadienio vakarą šeima susirenka prie bendro stalo, aptaria pačius svarbiausius ateities planus, pvz.: kurią mokyklą lankys vaikai, kokią specialybę jie norėtų ir galėtų pasirinkti, o gal reikėtų pakeisti butą...), mergaitės (18,7 proc.) šeimos ateities planavimą laikė būdingu moteriai bruožu.

Remiantis tyrimo duomenimis, galima konstatuoti, jog lyties įtaka buvo statistiškai reikšminga vertinant moters vaidmenį atliekant ūkinę-ekonominę funkciją. Mergaitės ūkinę-ekonominę funkciją laikė svarbesne moteriai (mergaitės $x = 15,8$, berniukai $x = 15,1$; $p < 0,01$). Tačiau apie vyro vaidmenį nuomonės nesiskyrė. Mergaičių ir berniukų požiūris priskiriant prioritetines veiklos rūšis moteriai ir vyrui buvo beveik vienodas. Jų nuomone, moters prioritetai ūkinėje sferoje yra šie: rūpinimasis šeimos narių apranga, mityba, buities estetika, švara, pagyvenusių žmonių priežiūra. Vyro prioritetai - materialinis aprūpinimas, šeimos buities palengvinimas, naudojant techniką, subūrimas bendrai veiklai. Mergaičių ir berniukų nuomonės buvo skirtingos vertinant biudžeto tvarkymą. Mergaičių požiūriu, tai vienodai svarbu vyrui ir moteriai, berniukų - labiau tėvui, tačiau skirtumo reikšmingumas buvo nedidelis ($p < 0,05$).

Moksleivių lytis visiškai neturėjo įtakos vertinant vyro vaidmenį ūkinėje sferoje, tačiau turėjo įtakos vertinant moters vaidmenį. Mergaitės moteriai priskyrė namų ruošos darbų paskirstymą (mergaitės - 53,4 proc., berniukai - 43,2 proc.; $p < 0,01$), šeimos narių aprangą (mergaitės - 72,3 proc., berniukai - 58,3 proc.; $p < 0,01$) ir buities estetiką (mergaitės - 70,8 proc., berniukai - 56,3 proc.; $p < 0,01$). Pagyvenusių žmonių priežiūrą svarbesne moteriai laikė berniukai, tačiau vertinimo skirtumas mažai statistiškai patikimas.

Apibendrinant galima teigti, jog mergaičių ir berniukų nuomonės labiau skyrėsi vertinant moters vaidmenį ugdomojoje ir ūkinėje sferoje. Vertinant mergaitėms ir berniukams būdingą vyro ir moters vaidmens supratimą, išryškėjo teigiamas moksleivių požiūris akcentuojant tradiciškai būdingas vienai ar kitai lyčiai veiklos rūšis, atitinkančias mūsų visuomenėje visuotinai priimtus lyties vaidmens įvaizdžius. Tačiau verta pastebėti, jog mergaitės vis dėlto labiau prisirišusios prie tradicinių lyties vaidmenų pedagoginėje ir ūkinėje-ekonominėje sferose. Tai yra ir socialinio – psichologinio suvokimo stereotipo atspindys.

Tirdami bandėme nustatyti, kaip įvairaus amžiaus mokiniai vertino moters ir vyro vaidmenį šeimoje. Visų klasių moksleiviai pedagoginę funkciją laikė svarbesne motinai. Tačiau septintų klasių moksleiviai ją laikė šiek tiek svarbesne ($x=12,7$) nei devintų ($x=12$). Septintų klasių moksleiviai pedagoginę funkciją taip pat laikė labiausiai būdinga tėvui, tačiau aštuntų klasių moksleivių šiuo klausimu sumažėjo, devintų ir dešimtų klasių - vėl padaugėjo.

Įvairių klasių moksleivių pedagoginės funkcijos vertinimai buvo skirtingi. pagal klases buvo dideli. Visų klasių moksleiviai vaiko priežiūrą, rūpinimąsi jo dvasinio pasaulio tobulėjimu, vaiko pažinimą, jo gyvenimo ritmo palaikymą laikė prioritetingomis motinos veiklos rūšimis. Tačiau nuomonių nesutapimai išryškėjo vertinant pagalbą vaikui mokantis ir dorą elgesį skatinant. Šias veiklos rūšis septintų, devintų, dešimtų klasių moksleiviai traktavo kaip vienodai svarbias abiem tėvams. O aštuntokai jas laikė labiau būdingas motinai ($p < 0,05$). Rūpinimąsi papildomu vaiko ugdymu aštuntų, devintų, dešimtų klasių moksleiviai laikė vienodai svarbiu abiem tėvams, o septintų klasių moksleiviai - labiau būdingu motinai ($p < 0,05$).

Visi moksleiviai (ypač dešimtų klasių) manė, jog vaiko elgesio korekcija ir kontrolė yra prioritetinga tėvo veiklos rūšis. Vaikui pradėjus lankyti mokyklą, labai svarbu, kad jis laiku eitų miegoti, laiku atliktų pamokas, susitvarkytų darbo vietą. Aštuntų klasių moksleiviai (11,6 proc.) dienotvarkės planavimą laikė labiausiai būdingu tėvui, mažiausiai būdingu tėvui – septintų (2,0 proc.), taip pat dešimtų ir devintų klasių mokiniai. Motinos vaidmenį pedagoginėje veikloje visų klasių moksleiviai vertino vienodai.

Devintų, dešimtų klasių moksleivių vertinimai beveik visiškai sutapo. Septintų, aštuntų klasių moksleivių skyrėsi labiau.

Bendravimo funkcijos svarba tiek moteriai, tiek vyrui itin akcentavo septintų klasių moksleiviai. Vyro vaidmenį bendraujant aštuntų, devintų klasių moksleiviai laikė ne tokiu svarbiu, tačiau dešimtų klasių moksleiviai laikė svarbiu, beveik tokiu pat svarbiu, kaip ir moters vaidmenį. Matyt, su amžiumi ryškėja moksleivių požiūris į moters ir vyro lygybę bendraujant.

Trumpai aptarsime moksleivių prioritetus teikiamus bendravimo funkcijos apraiškoms. Moksleiviai suteikė moteriai emocinio lyderio prioritetą šeimoje, tačiau nuomonės šiek tiek skyrėsi kitų veiklos rūšių atžvilgiu. Dešimtų klasių moksleiviai darnių tarpusavio santykių plėtojimą laikė moters prioritetu, o septintų, aštuntų, devintų - abiejų tėvų. Giminytės ryšių palaikymą aštuntokai, devintokai ir dešimtokai laikė moters prioritetu, septintokai - abiejų tėvų. Pastangas būti "šeimos galva" tik devintokai laikė prioritetine moters sritimi.

Vyrui neginčijama pirmenybė teko aptariant visuomenės problemas. Be to, devintokai šeimos problemų aptarimą, seksualinės harmonijos plėtojimą, sprendimų priėmimą vertino taip pat kaip vyro prioritetus.

Apibendrinant galima teigti, jog su amžiumi didėjo tiek vyro, tiek moters prioritetai atskirose bendravimo funkcijos apraiškose, o kartu stiprėjo tradicinio pasiskirstymo pareigomis nuostatos. Be to, tai rodo ir teigiamą mokinių požiūrį į pagrindines funkcijas ir veiklos rūšis šeimoje.

Amžiaus įtaka vertinant moteriai priskiriamas veiklos rūšis buvo gerokai mažesnė. Moters dalyvavimą aptariant šeimos problemas labiausiai akcentavo septintokai (16,7 proc.). Aštuntokai šios veiklos rūšies reikšmingumą laikė ne tokiu svarbu (8,8 proc., $p < 0,05$) kaip dešimtokai (13,7 proc.).

Tyrimo rezultatai padarė ir skirtingą vyro veiklos rūšių šeimoje suvokimą (apklausus įvairių klasių moksleivius). Visuomenės problemų aptarimą septintų klasių moksleiviai laikė mažiausiai svarbiu vyrui, tačiau dešimtų klasių moksleiviai jį laikė daug svarbesniu (21,9 proc. - septintų, 33,5 proc. - dešimtų klasių; $p < 0,02$). Įdomus moksleivių požiūris vertinant vyro vaidmenį plėtojant darnius tarpusavio santykius šeimoje. Svarbumo lygmuo, nors ir labai keista, didžiausias devintoje klasėje, mažiausias - dešimtoje (11,2 proc. - devintoje, 2,5 proc. - dešimtoje; $p < 0,001$). Atvirkštinė tendencija išryškėjo ir vyro vaidmens atžvilgiu. Priimant sprendimus šeimoje dešimtų klasių moksleiviai ypač akcentavo vyro vaidmenį, tuo tarpu devintokams tai atrodė mažiausiai reikšminga (26,6 proc. - dešimtų, 15,1 proc. - devintų klasių; $p < 0,01$).

Vadinasi, bendravimo funkcijos vertinimai apklausus įvairių klasių mokinius labiau skyrėsi negu ugdomosios funkcijos vertinimai.

Ūkinę-ekonominę funkciją visi moksleiviai laikė reikšmingesne moteriai. Septintų ir aštuntų klasių moksleiviai ją laikė svarbesne moteriai negu devintų ir dešimtų. Panaši tendencija pastebima vertinant vyro vaidmenį. Septintose-aštuntose klasėse ūkinė funkcija priskiriama vyrui, laikoma reikšmingiausia, devintose-dešimtose – šiek tiek mažiau reikšminga.

Tyrimo metu išryškėjo ir prioritетinių veiklos rūšių vertinimo ypatumai. Moksleiviai moteriai priskyrė tokias tradiciškai moteriškomis laikomas veiklos rūšis: rūpinimąsi mitybos gerinimu, šeimos narių apranga, švara, buities estetika, pagyvenusių žmonių priežiūra ir namų ruošos darbų paskirstymu. Vyrui teikiami prioritetai buvo tokie: aprūpinimas šeimos materialinis ir šeimos buities palengvinimas naudojant techniką. Biudžeto tvarkymo vertinimas priklausė nuo mokslėivių amžiaus. Septintų klasių mokiniai biudžetą laikė vienodai svarbiu dalyku abiem tėvams, aštuntokai, devintokai ir dešimtokai - vyro prioritetu.

Vertinant ūkinės-ekonominės funkcijos priskyrimą moteriai, mokslėivių nuomonės buvo nelabai skirtingos. Biudžeto tvarkymą labiausiai akcentavo aštuntų klasių moksleiviai, gerokai mažiau – septintų (22,8 proc. - aštuntų, 9,3 proc. - septintų; $p < 0,01$). Vertinimo skirtumas tarp septintų ir devintų klasių mokslėivių taip pat buvo ryškus ($p < 0,001$). Reikia pastebėti, jog tradiciškai laikomų moteriškomis veiklos sferų (buities estetikos, švaros namuose) vertinimų lygmuo kilo su amžiumi. Dešimtose klasėse jos laikytos labiausiai būdingomis moteriai. Vyro vaidmenį aprūpinant šeimą materialiai labiausiai akcentavo dešimtų klasių moksleiviai, mažiausiai - septintų (65,2 proc. - dešimtų, 40,9 proc. - septintų; $p < 0,01$). Vyro vaidmens vertinimas rūpinantis šeimos buities komfortu koreliavo su mokinių amžiumi (43,4 proc. - septintoje, 56,9 proc. - aštuntoje, 55,4 proc. - devintoje, 66,3 proc. - dešimtoje; $c = 0,4$).

Sociokultūrinę abiejų tėvų funkciją labiausiai akcentavo septintų klasių moksleiviai. Vis dėlto moters vaidmuo šioje srityje buvo laikomas mažesniu aukštesnėse klasėse. Tą patvirtino ir neigiamas koreliacijos koeficientas ($c = -0,2$; $p < 0,01$). Panaši tendencija ir vertinant vyro vaidmenį ($c = -0,2$; $p < 0,01$).

Nevienodas ir sociokultūrinės funkcijos vertinimų pobūdis įvairiose klasėse. Šeimos gyvenimo planavimą septintokai laikė prioritetine vyro sritimi, o aštuntokai - abiejų lyčių vienodai. Poilsiu namuose, anot jų, taip pat turėtų rūpintis abu tėvai, o poilsiu už šeimos ribų - daugiau tėvas. Mokslėivių nuomone, moteris turėtų būti aktyvesnė organizuojant šeimos šventes.

Smarkiai skyrėsi ir įvairių klasių mokslėivių nuomonės apie sociokultūrinės funkcijos svarbumą moteriai ir vyrui. Moters įtaką organizuojant poilsį už šeimos ribų ir planuojant šeimos gyvenimą labiausiai akcentavo devintų klasių moksleiviai (18,6 proc.), mažiausiai - dešimtų (11,1; $p < 0,05$). Vertinant vyro

vaidmenį moksleivių nuomonės skyrėsi labiau. Poilsio organizavimą už šeimos ribų, tautos kultūros tradicijų puoselėjimą itin svarbiu dalyku vyrui laikė dešimtų klasių moksleiviai (31,5 proc.), mažiau svarbiu - septintų (17,2 proc.; $p < 0,01$), tačiau poilsį namuose svarbesniu laikė aštuntokai (25,2 proc.), mažiausiai svarbiu - septintokai (13,5 proc.; $p < 0,02$).

Apibendrinant vertinimų ypatumus, reikia pasakyti, jog jie buvo labiausiai skirtingi vyro veiklos rūšių skalėje, ypač vertinant bendravimo ir ūkinės-ekonominės funkcijos apraiškas.

Tiriant bandyta nustatyti moksleivių požiūrio ypatumus, atsižvelgiant į jų gyvenamąją vietą. Moters vaidmenų hierarchijai gyvenamoji vieta įtakos neturėjo. Hierarchiškai funkcijos pasiskirstė taip: ūkinė-ekonominė, bendravimo, ugdomoji, sociokultūrinė. Vyro funkcijų hierarchinis pasiskirstymas skyrėsi nedaug: mieste gyvenantys moksleiviai ūkinę-ekonominę ir bendravimo funkcijas laikė vienodai reikšmingomis. Tačiau akivaizdu, jog kaimo ir miesto moksleiviai akcentavo didelį moters vaidmenį ugdymo ir ūkinėje-ekonominėje sferose. Savitą požiūrį turėjo rajono centre gyvenantys moksleiviai, teikę pirmenybę moteriai visose svarbiausiose šeimos gyvenimo sferose.

Didesnė vietovės įtaka vertinant moters vaidmenį funkciniu aspektu. Tai patvirtino statistiškai patikimi ($p < 0,01$) koreliaciniai koeficientai. Moters vaidmenį atliekant šeimos funkcijas labiausiai akcentavo kaimo, mažiau - rajono ir mažiausiai - miesto moksleiviai. Vyro vaidmens priklausomybė nuo gyvenamosios vietos išryškėjo tik vertinant ūkinę-ekonominę funkciją ($c = 0,3$). Labiausiai šią funkciją kaip vyro prioritetą akcentavo kaimo moksleiviai.

Tyrimo metu paaiškėjo, kad veiklos rūšių vertinimo ypatumai priklauso nuo gyvenamosios vietos. Moksleivių nuomonės visiškai sutapo laikant motinos prioritetu šią veiklą: prižiūrėti vaiką, tobulinti jo dvasinį pasaulį, jį pažinti, palaikyti vaiko gyvenimo ritmą. Šiek tiek ryškesni skirtumai vertinant motinos vaidmenį rūpinantis papildomu vaiko ugdymu, teikiant pagalbą mokantis, skatinant dorą elgesį. Šias veiklos rūšis kaime gyvenantys moksleiviai laikė motinos prioritetais, rajono centre ir mieste - abiejų tėvų prioritetais. Rūpinimąsi papildomu vaiko ugdymu miesto moksleiviai laikė vienodai svarbiu abiemis tėvams, tačiau gyvenantys rajono centre ir kaime pirmenybę teikė motinai. Vaiko elgesio kontrolę kaimo ir miesto moksleiviai laikė tėvo prioritetu.

Vertinimo skirtumai išryškėjo ne tik diferencijuojant veiklos rūšis (motinos ir tėvo prioritetai, bet ir vertinant veiklos rūšių svarbą. Kaime gyvenantys moksleiviai pagalbą vaikui mokantis, rūpintis papildomu jo ugdymu, dvasinio pasaulio tobulėjimu vertino palankiau negu gyvenantys mieste ($p < 0,01$). Vaiko pažinimą rajono centre gyvenantys moksleiviai akcentavo labiau nei kaimo ir miesto moksleiviai ($p < 0,02$).

Gyvenamoji vieta turėjo didelę įtaką vertinant tėvo vaidmenį. Pastebėta, kad tėvo vaidmenį tiek rūpinantis dvasinio vaiko pasaulio tobulėjimu, tiek suvokiant, pažįstant jį, suteikiant pagalbą mokantis, taip pat koreguojant vaiko elgesį, miesto moksleiviai akcentavo labiau nei kaimo (32,4 proc. - mieste, 22 proc. - kaime; $p < 0,01$) ar rajono centro.

Aptariant moksleivių požiūrį į moters ir vyro vaidmenis bendraujant, galima tvirtinti, jog nepriklausomai nuo gyvenamosios vietos mokiniai šeimos narių emocinės paramos teikimą, jos išsaugojimą laikė moters kaip prioritetu ir svarbiausia bendravimo funkcija visų atliekamų funkcijų hierarchijoje. Miesto ir kaimo moksleiviai moteriai pirmenybę suteikė ir palaikant giminystės ryšius.

Moksleiviai, gyvenantys mieste, vyrui priskyė daugiau prioritetinių veiklos rūšių, būtent: visuomenės, šeimos problemų aptarimą, lytinio gyvenimo harmonijos palaikymą. Gyvenantys rajono centre pažymėjo, jog beveik visos bendravimo funkcijos vienodai svarbios abiem lytims.

Moksleivių gyvenamoji vieta turėjo įtakos vertinant tiek moters, tiek vyro vaidmenį palaikant darnius tarpusavio santykius, plėtojant emocinę paramą. Šias veiklos rūšis kaip būdingas moteriai labiau akcentavo rajono centre gyvenantys moksleiviai, mažiau - gyvenantys mieste. Tačiau miesto moksleiviai minėtas veiklos rūšis kaip būdingas vyrui akcentavo labiau, lyginant su rajono ir kaimo moksleivių vertinimais.

Kaime ir rajono centre gyvenančių moksleivių sociokultūrinės funkcijos vertinimai buvo visiškai vienodi. Miesto moksleiviai šeimos gyvenimo planavimą, poilsio organizavimą už šeimos ribų laikė vyro prioritetais. Kaime ir rajono centre gyvenantys moksleiviai tautos kultūros tradicijų puoselėjimą, šeimos švenčių organizavimą traktavo kaip moters prioritetus, o kitas veiklos rūšis - šeimos ateities gyvenimo planavimą, poilsio organizavimą namuose ir už šeimos ribų - kaip vienodai svarbias abiem lytims.

Labai dažnai yra pabrėžiamas moterų - motinų ir žmonių - vaidmuo puoselėjant etninę, tautinę dvasią, orumą. Tautos kultūros tradicijų puoselėjimą moters prioritetu laikė daugiau akcentavo kaimo moksleiviai (26,3 proc. - kaimo, 15,1 proc. - miesto; $p < 0,01$). Maži skirtumai išryškėjo ir tarp rajono centre (30,8 proc.) ir mieste (15,1 proc.) gyvenančių moksleivių vertinimų ($p < 0,02$).

Tačiau miesto moksleiviai minėtą veiklos rūšį, taip pat šeimos švenčių organizavimą kaip vyro prioritetą labiau pabrėžė (15,9 proc.) nei rajono centro (5,8; $p < 0,02$) ar kaimo moksleiviai (8,3 proc.; $p < 0,01$). Panaši tendencija pastebima ir vertinant kitas sociokultūrinės funkcijos apraiškas: poilsį už šeimos ribų (miesto moksleiviai - 26,6 proc., kaimo - 14,1 proc.; $p < 0,01$), poilsį namuose (miesto moksleiviai - 18,9 proc., rajono centro - 13,7 proc.; $p < 0,02$), vis dėlto pastarąjį

labiau akcentavo miesto moksleiviai. Galima teigti, jog mieste gyvenantys moksleiviai, lyginant su gyvenančiais kaime, kelia didesnius reikalavimus vyrui veiklos srityse, tradiciškai laikomose tiek vyriškomis, tiek moteriškomis. Tokias nuostatas galime traktuoti kaip teigiamą suvokimą lyčių lygybės.

Gyvenamoji vieta turėjo labai nedidelę įtaką vertinant ūkinę-ekonominę funkciją. Dauguma apklaustųjų pažymėjo šias prioritetines moters pareigas: rūpinimąsi mityba, švara, buities estetika, apranga, namų ruošos darbų paskirstymu. Vyro prioritetai tradiciškai siejami su materialiniu šeimos aprūpinimu ir buities palengvinimui, naudojant techniką. Tuo tarpu šeimos biudžeto tvarkymą mieste ir kaime gyvenantys moksleiviai laikė prioritetine vyro sritimi, o gyvenantys rajono centre - abiejų tėvų.

Tyrimo metu išryškėjo ūkinės-ekonominės funkcijos apraiškų skirtumai. Biudžeto tvarkymą kaip moters prioritetą vis dėlto daugiau laikė kaimo (22,3 proc.), o ne miesto (14,1 proc.; $p < 0,02$) ar rajono centro moksleiviai (27,5 proc.). O materialinį aprūpinimą kaip mažiausiai svarbų dalyką moteriai pažymėjo miesto moksleiviai (2,1 proc.), o rajono centro - labiausiai tai akcentavo (12 proc.; $p < 0,05$). Gana dideli gyvenamosios vietos vertinimo skirtumai vertinant ūkinę vyro veiklą. Bendros tendencijos tokios: materialinį šeimos aprūpinimą (57,1 proc.), biudžeto tvarkymą (32,9 proc.), subūrimą bendrai veiklai (41,3 proc.) miesto moksleiviai labiau nei kaimo akcentavo kaip vyro prioritetą ($p < 0,01$). Vyro vaidmenį tobulinant namų buities estetika (nors ir labai keista) miesto moksleiviai taip pat laikė svarbesniu tėvui (3,9 proc.) lyginant su gyvenančiais rajono centre (0 proc.; $p < 0,01$). Taigi pastebėta, jog moksleiviai vieningai vertino moters socialinį vaidmenį šeimoje.

Apibendrinant moksleivių vertinimo ypatumus pagal gyvenamąją vietą, reikia pastebėti, jog jų nuomonės apie vyro vaidmenį, lyginant su moters, pedagoginės, sociokultūrinės, ūkinės-ekonominės funkcijos ir jų apraiškos labai skyrėsi. Tačiau galime teigti, jog miesto moksleiviai mažiau laikosi tradicinių lyties vaidmens koncepcijų. Be to, skirtingas moksleivių vertybines orientacijas vertinant moters ir vyro vaidmenis šeimoje lemia gyvenimo sąlygos, nevienodos gyvenimo perspektyvos bei pačių mokinių patirtis.

3 lentelėje pateikiamas veiklos rūšių pasiskirstymo šeimoje modelis, sudarytas remiantis moksleivių vertinimais, kuris rodo, jog moksleivių vaizdiniuose egzistuoja tradiciniai požiūriai į moters bei vyro vaidmens sampratą šeimoje. Tokių moksleivių požiūrį galima traktuoti kaip jų poreikių bei interesų, siejamų su moters bei vyro vaidmeniu šeimoje, atspindį. Su tradiciniais lyties įvaizdžiais moksleiviai sieja ir šeimos (bei jų pačių) saugumą. Mokykloje pakankamai svarbu padėti moksleiviams suprasti, jog moters ir vyro vaidmenys papildantys, vienas kitą bei besiskiriantys vienas nuo kito gali tapti reikšminga šeimos stabilumo

prielauda. Rengiant moksleivius šeimai būtina daugiau dėmesio skirti lyčių santykių šeimoje temoms, ypač akcentuojant tiek vyro, tiek moters svarbą puoselėjant šeimos funkcijas, atskleidžiant šeimos ir kitų priežastis bei jų įveikimo galimybes, lyčių lygybės bei asmeninio autentiškumo svarbą norint laimingai gyventi šeimoje.

Išvados

1. Tiek berniukai, tiek mergaitės ugdomąją ir ūkinę-ekonominę funkcijas laikė būdingomis moteriai; mergaitės, lyginant su berniukais, šiuo atžvilgiu moteriai kėlė didesnius reikalavimus (ypač veikloje, laikoma tradiciškai moteriška).
2. Visų klasių moksleiviai ugdymo ir ūkinę-ekonominę funkcijas laikė svarbesnėmis moteriai; septintų klasių moksleiviai tiek moters, tiek vyro vaid-

3 lentelė

Veiklos rūšių pasiskirstymo šeimoje modelis (sudarytas pagal moksleivių vertinimus, vadovaujantis Vilkoksono kriterijumi)

Moters vaidmeniui reikšmingesnės veiklos rūšys	Vyro vaidmeniui reikšmingesnės veiklos rūšys	Vienodai reikšmingos abiem lytims veiklos rūšys
Mitybos gerinimas šeimoje. Rūpinimasis šeimos narių apranga. Buities estetika. Švartos palaikymas. Vaiko priežiūra. Vaiko pažinimas. Emocinė parama šeimos nariams. Rūpinimasis vaiko dvasinio pasaulio tobulėjimu. Pagyvenusių žmonių priežiūra. Namų ruošos darbų paskirstymas. Šeimos švenčių organizavimas. Tautos kultūros tradicijų puoselėjimas. Giminstės ryšių palaikymas. Rūpinimasis papildomu vaiko ugdymu. Šeimos gyvenimo ritmo palaikymas.	Materialinis šeimos aprūpinimas. Saviraiška profesinėje veikloje. Šeimos buities technizavimas. Visuomenės problemų aptarimas. Vaiko elgesio korekcija. Biudžeto tvarkymas. Šeimos narių subūrimas bendrai veiklai. Šeimos ateities planavimas.	Šeimos reikalų aptarimas. Darnių tarpusavio santykių plėtojimas. Poilsio organizavimas šeimoje. Geros nuotaikos palaikymas. Tarpusavio dalykinė pagalba. Pastangos būti "šeimos galva". Pagalba vaikui mokantis. Doro elgesio skatinimas. Intymaus gyvenimo harmonija. Laisvalaikio organizavimas už šeimos ribų.

menį labiausiai akcentavo atliekanti ugdomąją, bendravimo, sociokultūrinę, ūkinę-ekonominę funkcijas; tradicinių veiklos rūšių (visuomenės problemų aptarimas, materialinis šeimos aprūpinimas, šeimos buities palengvinimas, buities estetika, švara namuose, poilsio organizavimas už šeimos ribų) reikšmingumas didėjo pereinant iš klasės į klasę.

3. Nepriklausomai nuo gyvenamosios vietos moksleiviai ugdomąją ir ūkinę-ekonominę funkcijas laikė svarbesnėmis moteriai, tačiau kaimo moksleiviai visas funkcijas laikė moters prioritetais.

Literatūra

1. Aramavičiūtė V. Vaikas ir šeima. V., 1978.
2. Bajoriūnas Z. Familistikos pagrindai. V., 1994.
3. Bikulčius J. Šeimyninio gyvenimo darba ir jos išsaugojimo paslaptys. Panevėžys, 1995.
4. Broom L., Bonjean Ch. M., Broom D. H. Sociologija: esminiai tekstai ir pavyzdžiai. K., 1992.
5. Butterfield C. The Family. New York, 1977.
6. Cronbach L. J. Test validation // Educational Measurement. Washington, 1971, Vol. 2.
7. Gourdon B., Laflaquiere A., Barre I. Familiarity factor in mother role-playing in preschool-children // Journal Psychiatrie de L'Enfant. Evry, 1994, Vol. 37, No. 1.
8. Grigas R. Šeima ir dabarties pasaulis. V., 1988.
9. Höffner J. Krikščioniškas socialinis mokymas. V., 1996.
10. Jacikevičius A. Žmonių grupių (socialinė) psichologija. V., 1995.
11. Jovaiša L. Pedagogikos terminai. K., 1993.
12. Meves Ch. Ohne Familie geht es nicht. Wien, 1989.
13. Navaitis G. Lygūs, bet skirtingi. K., 1990.
14. Navaitis G. Psichologinė parama šeimai. Šiauliai, 1996.
15. Обозов Н. Н. Межличностные отношения. М., 1979.
16. Peters J. F. What is the family // Paper presented at the International Sociological Association: XXVI International Committee for Family Research Seminar in Norway. 1991.
17. Rajeckas V. Apie mokinių teigiamo požiūrio į mokymąsi ugdymą // Pedagogika: mokslo darbai. V., 1997, t. 34.
18. Repkova K. Trends of family roles development under present social conditions // Ceskoslovenska Psychologie. Prague, 1996, Vol. 40, No. 2.
19. Соловьев Н. Я. Брак и семья сегодня. В., 1977
20. Šeimos politikos koncepcija: projektas. V., 1995.
21. Шибутани Т. Социальная психология. М., 1969.

22. Uzdila J. V. Dorinis asmenybės ugdymas šeimoje. V., 1993.
23. Žvinklienė A. Šeimos raida dabartinėje Lietuvoje // Žmogaus interesai ir dabartis. V., 1993.

Summary

Marytė Gaigalienė

STUDENTS' ATTITUDE TOWARDS WOMAN'S AND MAN'S ROLE IN THE FAMILY

The article analyses the students' attitude towards woman's and man's role in realization of family functions. 653 students participated in the research. 387 (59.6 %) from urban schools, 210 (32.4 %) from rural schools and 52 (8 %) from schools in region centers. The essential family functions were selected for the research: educational, communicative, socio-cultural and economic. The students were provided with the descriptive situations for the evaluation of family functions phenomenon

Data analysis of students research indicated that both boys and girls layed more emphasis regarding educational and economic functions on woman; girls in comparison to boys, made greater demands for woman regarding those functions (especially in the traditionally ascribed to womanly activity). Students of all Forms ascribed educational and economic functions as more important to woman; students of Forms 7 layed the most emphasis on both woman's and man's role in realization of educational, communicative, socio-cultural and economic functions; the importance of traditional kinds of activity (discussion of society issues, material maintenance of the family, technization of family life, aesthetics of life, cleanness at home, organization of rest out of family) was rising from junior Forms to senior Forms. Independently of place of living, the students ascribed educational and economic functions as more important to woman, however the students from rural schools layed the most emphasis on woman's role regarding all functions, whereas man's role was the most emphasized only in economic function. Such students' attitude could be interpreted as their needs as well as interests related to the reflection of woman's and man's role in the family. The students relate the safety of their family (and that of their own) to the traditional gender images.

Key words: family function, gender role image.

*Vilniaus pedagoginis universitetas, Pedagogikos katedra
Įteikta 1998 m. lapkričio mėn.*

Angelė Paulavičiūtė

KAI KURIE PAPILDOMO UGDYMO ASPEKTAI BENDROJO LAVINIMO MOKYKLOJE

Problemos aktualumas

Gebėjimas naudingai ir savarankiškai leisti laisvalaikį savaime neatsiranda. Tai didelio darbo rezultatas. Sėkmingiausiai to galima siekti papildomo ugdymo (popamokinės veiklos) metu. Jis padeda moksleiviams praktiškai taikyti įgytas žinias, gerina mokymąsi, skatina smalsumą, papildo mokymą nauju turiniu, formomis ir metodais [4, p. 295]. Be abejonės, didelę įtaką daro ir pati mokykla. Mokyklos kaip organizacijos kultūra, anot R. Owen [5], yra perduodama per simbolius (tipines istorijas, mitus, legendas, ritualus), kurie sukuriami ir laikomi amžinomis vertybėmis ir įsitikinimais. Jie suteikia prasmę organizacijai ir aiškina, kaip individas tampa tos organizacijos nariu, kaip stengiasi atnešti organizacijai sėkmę tam tikru laikotarpiu.

Papildomo ugdymo reikšmė ugdytiniui dar nėra pakankamai išanalizuota, tačiau jos svarbą patvirtina ir toks pačių moksleivių teiginys: 1996 m. atlikus tyrimą (vadovė V. Targamadžė) “Organizacijos (ne pelno siekiančios) veiklos efektyvinimo galimybė taikant F. Herzberg dviejų veiksmų teoriją” ir įvertinus moksleivių atsakymus, paaiškėja, kad “trūksta galimybių išreikšti save mokykloje”.

Ypač tai aktualu paaugliams. Norėdami išvengti situacijos, kurioje jie negali realizuoti savęs, - rašo M. Furst [2, p. 204], - jaunuoliai buriasi į grupes ar identifikuojasi su stabais (kino, popmuzikos žvaigždėmis, dvasiniais vadovais ir t. t.). Jie agresyviai gina tąjį dažnai “pasiskolintą” identiškumą ir nėra tolerantiški kitiems. Tad geriausia išeitis - papildomo ugdymo veikla, kuri dažniausiai vyksta grupėse, o “grupė pati sudaro sąlygas įvertinti jos rezultatus, gebėjimus ir pažiūras” [2, p. 324]. Dar viena papildomo ugdymo galimybė jaunam žmogui - alternatyva televizijai. Įvairiais eksperimentais vis tiriamas neigiamas televizijos poveikis, norint atsakyti į klausimą, ar televizija skatina agresyvumą ir nusikalstamumą. Anot M. Furst [2, p. 344], rezultatai nevienodi ir dažnai juos

sunku vienareikšmiškai interpretuoti. Pateikiama ir hipotezė apie stimuliavimą (žiūrint į pavaizduotą smurtą skatinamas agresyvus elgesys), ir katarsio teorija (fantazijoje arba žiūrint filmą išgyventa agresija sulaiko jos realų prasiveržimą), ir habituacijos (įpratimo) tezė (dažnai matydamas prievartą žmogus atbunka), ir teorija apie tai, kad televizija nedaro jokio poveikio.

Ne mažesnė papildomo ugdymo svarba - formuoti jauno žmogaus poreikius. Pagrindinė asmenybės aktyvumo priežastis yra įvairūs poreikiai, atsirandantys tiek dėl instinktyvių potraukių, tiek dėl asmenybės pažinimo patirties. Poreikis yra tam tikra įtampa, atsirandanti netekus kokios nors pusiausvyros organizme. Aktyvumas - vienokie ar kitokie veiksmai, reikalingi pusiausvyrai atstatyti” [3, p. 35]. Poreikių yra daugybė [3, p. 35]. Kultūriniai poreikiai susiformavo žmonių visuomenėje; jie yra skirtingi, priklauso nuo grupių, kuriose gyvena asmenybė, kultūrinių tradicijų (drabužių ir papuošalų mados, bendravimo stereotipai, religinės apeigos ir kt.), kurių siekimus lemia kultūriniai poreikiai.

Daugelis pedagogų sutiktų su nuomone, kad mokyklos kultūrinis gyvenimas priklauso ne tik nuo regiono ar vietos papročių ir tradicijų, aplinkos, kurioje yra mokykla, bet ir nuo mokytojų, kurie formuoja požiūrį į daugelį vertybių; nuo jų aktyvumo ir supratimo, kaip, kokia kryptimi plėtoti papildomą ugdymą, kokios ugdymo formos moksleiviams reikalingiausios, priimtinausios vienai ar kitai temai pateikti.

Didžiausią papildomo ugdymo dalį sudaro renginių organizavimas. Lietuvos kultūros ir švietimo įstaigose sutinkama labai plati renginių įvairovė. Nėra vienos renginių klasifikacijos, tačiau juos galima skirstyti įvairiu pagrindu:

pagal laisvalaikio lygius:

- rekreaciniai (pramoginiai);
- švietėjiški (pažintiniai);
- šventiniai;

pagal renginių pobūdį, žanrą, stilių:

- sportiniai;
- liaudiški;
- estradiniai-pramoginiai ir kt.;

pagal dalyvių skaičių:

- masiniai;
- kameriniai;

pagal dalyvių amžių:

- vaikams;
- jaunimui;

- vyresnio amžiaus žmonėms;
pagal organizavimo laiką:
- kalendoriniai;
- proginiai;
pagal organizavimo vietą:
- patalpose;
- lauke.

Dar būtų galima paminėti šiuos renginius:

- vieši-uždari, taip pat asmeniniai (asmeninėms progoms skirti) renginiai.

Renginių formų taip pat gausu:

- šokių vakarai
- diskotekos
- gegužinės
- vakaronės
- poilsio vakarai
- pramoginės varžybos, konkursai, viktorinos
- pobūviai
- karnavalai
- rytmečiai
- popietės
- pokalbiai, disputai, diskusijos
- montažai
- vakarai-susitikimai
- neakivaizdinės kelionės
- koncertai
- šventės
- festivaliai ir kt.

Išvardijome daugiau kaip 20 pačių populiariausių renginių formų. Tai daugiausia rekreaciniai- pramoginiai bei švietėjiški ir šventiniai renginiai, taip pat renginiai, skirti vaikams. Šių renginių organizavimo ypatumus papildomo ugdymo metu panagrinėkime plačiau.

Visose vystymosi stadijose, žaisdamas ar mokydamasis, vaikas stengiasi pažinti pasaulį. Šiame pažinimo procese, be intelekto, svarbų vaidmenį atlieka ir emocijų, jausmų sfera. Iki šiol pirmenybė dažniausiai buvo skiriama vaiko intelekto lavinimui. Tačiau ne mažiau svarbu ir jo emocinis gyvumas, vaizduotė, kūrybingumas. Šiandien vis daugiau reikšmės teikiama vaiko emocinės sferos ir intelekto vienovei. Jau vaikystėje būtina vaikus mokyti jausti ir vertinti grožį, regima forma reikšti jausmus, mintis ir idėjas.

Pedagogai, turintys papildomo ugdymo patirties, sutiks su teiginiu, kad teatralizuotas renginys yra daug patrauklesnis ir efektyvesnis, ypač jaunesniojo amžiaus auditorijai.

Be abejonės, svarbiausias vaidmuo teatralizuotame renginyje, be vaiko kaip aktyvaus dalyvio, kūrėjo, tenka vedėjui. Dažniausiai jis yra personažas. “Personažas (pranc. *personnage*, lot. *persona* - asmuo, asmenybė) – grožinės literatūros, spektaklio, filmo veikėjas (dažnai žmogus, kartais gyvūnas, daiktas, fantastinė būtybė), herojus [TTŽ, 1985, p. 377]. Kūrinyje būna vienas, keli ar keliolika personažų. Jie skirstomi į pagrindinius (svarbiausius), antraeilius (šalutinius) ir epizodinius.

Renginiuose vaikams personažų gali būti labai įvairių: žvėrelis, žmogus, literatūrinio kūrinio, pasakos herojus ar netgi koks nors daiktas, pvz.: Pepė Ilgakojinė, viščiukas, kaminkrėtys, Elenytė ir t. t. Jie visi ateina pas vaikus su savo istorijomis ir žaidimais bei dainelėmis iš įvairių pasakų ir knygielių. Pasaka leidžia įveikti vidinę įtampą, kurią vaikas nesąmoningai jaučia. Pasakos visada baigiasi gerai: už gera (teisingumą, ištvėrmę, drąsą) atlyginama, o už blogį nubaudžiama.

Aiškus gėrio ir blogio atskyrimas, anot M. Furst [2], supaprastina daugelį situacijų, todėl jos tampa aiškesnės. Pasakų veikėjai nėra individualūs ar unikalūs - jie tipiški. Taip juos lengviau identifikuoti. Vaikas tapatina save su mažuoju herojumi ne todėl, kad šis geras, o todėl, kad jis jam artimas. Jei herojus geras, vaikas irgi nori būti geras. Svarbu parinkti tokį personažą, kuris “nešėtų” renginio prasminį krūvį - idėją, sumanymą, taip pat atitiktų vedėjo temperamentą ir netgi fizinius duomenis. Pasirenkant personažą svarbios ir asmens savybės: “taktas, humoro jausmas, skonis, geranoriškumas, patrauklumas ir kt.” [1, p. 36]. Ne mažiau svarbu ir “išradingumas, aktoriniai, muzikiniai gebėjimai, vaizduotė, gebėjimas improvizuoti, režisuoti ir pan.” [1, p. 36]. Be abejonės, visus šiuos reikalavimus pirmiausia turi atitikti renginio vedėjas, ne tik vedėjas-personažas. Pažymėtina, kad vaikų renginius organizuojant reikia kruopštesnio idėjų ir organizatorių pasiruošimo, nes mažyliai į renginį, o juo labiau šventinį, ateina lyg į naują pamoką, kurios metu gautą vertingą informaciją ir vėliau panaudos.

Tyrimo tikslas ir metodika

Kaip papildomam ugdymui pasirengę būsiami mokytojai? Norėdami atsakyti į šį klausimą, su Vilniaus universiteto Gamtos mokslų fakulteto antro kurso studentais sudarėme savo nuožiūra pasirinkto renginio išplėstinį planą.

Nusprendėme sudaryti tik renginio planą, o ne sukurti visą scenarijų, kadangi tai būtų ir per sunku, ir nelabai būtina, nes bet koks dramaturginis renginio

pagrindas reikalauja kūrybiško priėjimo prie jo: būtina mokėti su išmone pasinaudoti svetimu kūriniumi, be to, didelę įtaką turi konkrečios mokyklos tradicijos, aplinka ir mokiniai bei mokytojai.

Užduotį atliko 120 studentų. Rašydami išplėstinius planus, jie pasirinko tokias renginių formas:

- 1) vakaronės (liaudiški vakarai ir popietės) - 16 proc.;
- 2) poilsio vakarai (šventiniai, proginiai vakarai, renginiai) - 14 proc.;
- 3) popietės (renginiai jaunesniųjų klasių mokiniams) - 12 proc.;
- 4) viktorinos - 12 proc.;
- 5) pokalbiai, diskusijos - 12 proc.;
- 6) sportiniai renginiai (pramoginės varžybos ir pan.) - 9 proc.;
- 7) šventės (liaudiškos, sportinės ir kt.) - 7 proc.;
- 8) literatūriniai, muzikiniai vakarai - 6 proc.;
- 9) konkursai - 4 proc.;
- 10) montažai - 2 proc.;
- 11) karnavalai - 2 proc.;
- 12) pobūviai - 2 proc.;
- 13) akcijos - 0,5 proc.;
- 14) neakivaizdinės kelionės - 0,5 proc.;
- 15) ekskursijos - 0,5 proc.;
- 16) sueigos - 0,5 proc.;

Taigi priimtinausi yra renginiai, paremti etnografinė, folklorinė medžiaga (16 proc.), taip pat pramoginiai renginiai (diskotekos ir pan.) (14 proc.). Pažymėtina, kad dažniausiai studentai rėmėsi savo "patirtimi", kai jie patys dar buvo mokiniais. Ne tokios populiarūs buvo šios renginių formos: karnavalai (2 proc.), pobūviai (2 proc.) arba akcijos (0,5 proc.), sueigos (0,5 proc.) ir pan. Galima daryti išvadą, kad mokyklose šie renginiai mažiau pažįstami ir suprantami, rečiau organizuojami.

Pasirinktos taipogi pačios įvairiausių renginių temos: Šv. Kalėdų ir Šv. Velykų, naujametiniai, advento bei gavėnios tradicijos ir papročiai; šalies, Lietuvos žemės pažinimas; meilė gyvūnėliams ir paukščiams; alkoholio, narkotikų žala žmogaus organizmui; Šv. Valentino – meilės diena ir kt.

Daugeliui studentų renginio išplėstinio plano rašymas buvo pirmasis bandymas ir, žinoma, jie susidūrė su sunkumais:

- 1) suplanuoti veiksmą, numatyti jo eigą etapais, kad būtų įdomu, gyva (taip nurodė 22 proc. studentų);
- 2) trūko patirties - 13 proc.;
- 3) suformuluoti idėją - 12 proc.;

- 4) parinkti ir suformuluoti temą - 10 proc.;
- 5) sugalvoti pavadinimą - 9 proc.;
- 6) formuluoti tikslus uždavinius - 7 proc.;
- 7) trūko idėjų - 7 proc.;
- 8) nesugebėjo motyvuoti savo pasirinkimo - 7 proc.;
- 9) neskyrė temos nuo pavadinimo - 4 proc.;
- 10) sunku nustatyti trukmę - 2 proc.;
- 11) pasirinkti auditoriją (klasę, amžių) - 2 proc.;
- 12) sugalvoti užduotis - 3 proc.;
- 13) pasirinkti formą - 2 proc..

Problemų, kaip matome, daug ir įvairių. Geriausiai jas apibūdintų paties studento žodžiai: “Esu dalyvavęs daugelyje renginių, bet ne kaip organizatorius, o kaip vedėjas ar atlikėjas, dažniausiai - dalyvis. Kai man reikėjo pačiam parašyti darbą (scenarijų), lyg ir pasimečiau. Sunkiausia buvo sugalvoti, kaip sukurti ir išlaikyti pakilią, nenuobodžią nuotaiką ir kaip patraukti mokinius į renginį?” (M. Strioga, II k.).

Atliktų darbų vertė siek tiek padidėja dėl jų pritaikymo galimybių gausos. Išplėstiniais planais galima pasinaudoti organizuojant renginius ikimokyklinėse įstaigose, mokyklų: stovyklose, išvykose, vaikų globos namuose, būreliuose, pamokėlėse ir pamokose, kultūros įstaigose ir vaikų centruose, poilsio namuose ir kitur.

Šių metų pradžioje Respublikiniame mokytojų kvalifikacijos kėlimo institute kėlė kvalifikaciją 67 pedagogai iš visos Lietuvos, atsakingi už papildomą ugdymą.

Trumpas grupės apibūdinimas

Pedagoginis stažas – 0-38 metai.

Pedagoginio stažo vidurkis – 12 metų.

Išsilavinimas:

- aukštasis - 60 žmonių;
- spec. vidurinis - 6;
- vidurinis - 1.

Iš visų tyrime dalyvavusių ne pedagoginį pasiruošimą turėjo 7 žmonės: 2 inžinieriai, 2 režisieriai, 3 muzikai.

Į klausimą “Kokius renginius labiausiai mėgsta organizuoti?” respondentai atsakė taip:

- 1) kalendorinius (žiemos šventes, etnografinę, folklorinę medžiagą paremtus vakarus ir pan.) - (taip atsakė 30 proc. respondentų);
- 2) kamerinius (literatūrinius, muzikinius ir kt. vakarus bei susitikimus) - 22 proc. respondentų;

- 3) tradicinius (šimtadienius, išleistuvių vakarus, rugsėjo 1-osios šventes ir pan.) - 18 proc. respondentų;
- 4) pramoginius (poilsio vakarus, konkursus, viktorinas ir pan.) - 16 proc. respondentų;
- 5) proginus - (mokyklos ar kolegų jubiliejus ir kt. ypatingas progas) - 9 proc. respondentų;
- 6) valstybinių švenčių minėjimus - 5 proc. respondentų.

Palyginę studentų ir mokytojų pasirinktus renginius galime teigti, kad abiejų grupių požiūris į juos panašus. Šiek tiek skyrėsi jų požiūris į pramoginius renginius, skirtus rekreacijai: studentams jie – 2-oje pagal svarbą vietoje, mokytojams gi labiau priimtini kameriniai meniniai renginiai. Mažiausia dėmesio susilaukė valstybinių švenčių minėjimai. Gal todėl, kad privalomi? Bet tai kitos diskusijos tema.

Į klausimą “Su kokiom problemom dažniausiai susiduriate?”, atsakymai buvo tokie:

- 1) aplinkinių abejingumas, pasyvumas (tiek kolegų, tiek mokinių) - 28 proc. respondentų;
- 2) bendraminčių stoka - 23 proc.;
- 3) įvertinimo, paskatinimo stoka - 14 proc.;
- 4) žinių (specialių) ir literatūros tais klausimais stoka - 12 proc.;
- 5) idėjų bei sumanymų stoka - 9 proc.;
- 6) lėšų stoka - 9 proc.;
- 7) meninių gebėjimų bei asmeninių savybių, būtinų šiam darbui, stoka - 5 proc..

Išvados

Papildomo ugdymo įtaka ugdytiniui svarbi ir įvairiapusė. Mokykloje ji svarbi formuojanti asmenybei, jos poreikiams ir vertybinėms orientacijoms. Tai ir “<...> mokslo žinių ryšys su gyvenimu, praktika, aplinka bei mokinių patirtimi, naujausios informacijos naudojimas; svarbi mokymo tobulinimo, žinių virtimo mokinių savastimi, teigiamo požiūrio į mokymąsi ugdymo sąlyga” [6, p. 27].

Papildomas ugdymas - gera proga siekti, kad mokinius jaudintų tikrai meniški kūriniai, - rašo V. Spurga [7, p. 13], - kuriuos per šimtmečius yra sukūrusi žmonija, ir kad į dvasinį pasaulį nepradėtų skverbtis tariamos vertybės.

Anot V. Targamadžės [8, p. 51] “kalbant apie mokyklos veiklos rezultatus, reikia atsiminti, kad be aktyvaus mokinių dalyvavimo jų neįmanoma pasiekti. Papildomo ugdymo metu galima padėti visų kultūros sričių - etinės, religinės, kalbinės, mokslinės, meninės, sveikatingumo, ekologinės, politinės, socialinės,

ekonominės, techninės, darbinės - pagrindus, kurie įgalintų jaunimą tęsti mokymąsi bei savišvietą.

Dažniausia papildomo ugdymo veiklos forma - renginiai. Jie mokyklose būtini, mėgstami. Juos rengti nėra lengva ir reikia nemažo pasiruošimo. Organizuojantiems trūksta žinių, kartais gebėjimų, o neretai ir pritarimo. Tačiau asmenybe individas tampa tik bendraudamas su kitais žmonėmis. Lygindamas save su kitais, jis suvokia savo "Aš", įvertina save. Žymus amerikiečių mokslininkas M. Kuhnas mano, kad asmenybę galima suprasti tik tarpasmenybinėje sistemoje - būtent kartu su kitomis asmenybėmis. Tad galime teigti, kad papildomas ugdymas - viena svarbiausių mokyklos funkcijų. Jis vertas didesnio dėmesio visų, kurie turi jam įtakos.

Literatūra

1. Alaso-Echa M. Pramoga. Žaidyba. Kūrybinė veikla. V., 1985.
2. Furst M. Psichologija. V., 1998.
3. Jacikevičius A. Žmonių grupių (socialinė) psichologija. V., 1995
4. Jovaiša L., Vaitkevičius J. Pedagogikos pagrindai. I d. K., 1987.
5. Owen G. R. Organizational behavior en education. Hofstra university: Allyn and Bacon, 1991.
6. Rajeckas V. Pamoka. V., 1997.
7. Spurga V. Pedagoginis vadovavimas mokinių saviuoklai. K., 1982.
8. Targamadžė V. Švietimo organizacijų elgsena., 1996.

***Vilniaus Pedagoginis universitetas, Pedagogikos katedra
Įteikta 1999 m. kovo mėn.***

Aleksandras Sokolovskis

STUDENTŲ POŽIŪRIS Į SAVO BUVUSIUS MOKYTOJUS

Mokytojų darbo efektyvimumu domisi daugelis mokslininkų ir pedagogų. Tyrimų metu nustatyta, kad visapusiškai išsilavinusiam mokytojui ne visada pavyksta tinkamai organizuoti mokymo procesą, bendrauti su mokiniais. Žinių perėmimas priklauso ne tik nuo mokinio intelekto, bet ir nuo to, kaip jis vertina savo mokytoją. Mokiniai nenoriai informuoja mokytoją apie jo darbą. Todėl mokytojui ne visai aišku, kaip jį vertina moksleiviai.

Tiesiai išdėstyti mokytojų trūkumus mokiniai bijo, nes gali būti baudžiami. Atsiradę nepalankūs santykiai tarp mokinių ir mokytojo apsunkina jų bendradarbiavimą ir bendravimą. Mokytojas praranda galimybę sužinoti, kaip jį vertina mokiniai. Jis priverstas veikti intuityviai, todėl visada yra pavojus suklysti. Šios problemos svarbą jau seniai pastebėjo psichologai. Jie siekė, kad mokytojais (kaip asmenys ir asmenybės) būtų traktuojami kaip socialinė grupė. Šio amžiaus 50-60-aisiais metais D. Johnsonas [3, p. 57], atlikęs originalų tyrimą nustatė, kad JAV mokytojai:

- 1) turi didesnę poreikį (lyginant su kitų profesijų atstovais) dirbti su žmonėmis, o ne su daiktais;
- 2) geriau suvokia atsakomybę ir savikontrolę;
- 3) labiau domisi visuomenės vystymosi problemomis;
- 4) griežtai laikosi priimtų konvencijų ugdytinių atžvilgiu, yra konformistiški, linkę paisyti visuomenės vidurinėsios klasės elgesio normų;
- 5) yra labai konformistiški (palyginus su kitais asmenimis).

Mokslininkų dėmesį patraukė mokytojų profesijai būdingos psichologinės savybės.

Tai kaip minėta problema bus išspręsta, labai svarbu pedagoginei praktikai. Mat nuo to, ar mokytojo elgesio stilius klasėje yra vienodas, ar priklauso nuo paties mokytojo, keičiasi planinga veikla, kitų asmenų daromos įtakos. Remdamasis Sandefuro tyrimais, A. Janovskis rašė, kad mokytojų elgesys gali keistis. Tie pasikeitimai gali būti susiję su pedagogine jų patirtimi.

Kaupiantis patyrimui mokytojai tampa mandagesni, atlaidesni, stengiasi būti teisingi mokinių atžvilgiu ir mažiau jiems kategoriškai įsakinėti (3, p. 118).

Tyrimo tikslas – nustatyti, kokią mokytojo įvaizdį susikūrė VPU I k, II k ir III kursų studentai, patys ketinantys tapti pedagogais.

Tyrimo metodika. Taikoma A. Barkovskos anketa, kurią ji panaudojo atlikdama Plocko (Lenkijos respublika) licėjų moksleivijos apklausa [7, p. 55]. Gauti rezultatai analizuojami taikant lyginamosios analizės metodą.

Anketoje yra 37 klausimai, susiję su mokytojo charakterio savybėmis bei jo elgesio atskleidimu. A. Barkovska sukūrė anketą kartu su savo mokiniais. Ruošdamas anketą, savo studentų paprašiau pagalvoti, kuo galėtų ją papildyti. Po jų papildymų anketa buvo pavadinta taip: “Jūsų nuomonė apie savo buvusius mokytojus”.

Prieš Jus – elgesio ir charakterio savybių, kurios gali būti būdingos mokytojams, pavyzdžiai. Įvertinkite kiekvieną teiginį, naudodami skaičių (1-5) skalę:

- 1 - tai nebūdinga nė vienam mokytojui,
- 2 - tai būdinga nedaugeliui,
- 3 - tai įprasta mokytojams,
- 4 - tai būdinga daugeliui mokytojų,
- 5 - tai būdinga visiems mokytojams.
1. Mokytojai mano, kad jie yra labai kompetentingi.
2. Neobjektyviai vertina mokinius.
3. Turi humoro jausmą.
4. Pernelyg pasitiki savimi.
5. Teisingi.
6. Inteligentiški.
7. Išpaikę.
8. Naudoja fizines bausmes.
9. Domisi mokinių likimu.
10. Egoistai.
11. Autoritetingi.
12. Landūs.
13. Įdomiai dėsto.
14. Pedantiški.
15. Nesupranta mokinių.
16. Nuobodūs ir neįdomūs.
17. Per daug kritiški.
18. Gerai mus mokė.
19. Nelabai gerai mokė.

20. Kėlė baime.
21. Padėjo mokiniams įveikti sunkias situacijas.
22. Viskuo domėjosi.
23. Netolerantiški.
24. Jautrūs žmonių skriaudoms.
25. Nemėgsta mokinių, turinčių savo nuomonę.
26. Nepaiso mokinių savigarbos.
27. Myli savo darbą.
28. Pikti.
29. Rengiasi elegantiškai.
30. Tolerantiški.
31. Persekioja mokinius, besipriešinančius jiems.
32. Stengiasi valdyti mokinius.
33. Išsiblaškę ir neorganizuoti.
34. Nemalonūs mokiniams.
35. Mokinius panaudoja savo reikalams.
36. Žemina mokinius.
37. Įdomūs žmonės.

Tyrimuose dalyvavo VPU lenkų k. ir literatūros 55 I-III kurso studentai. Pirmajame tyrimų etape, vadovaujantis studentų nuomone, sukurta mokytojo charakteristika. Rezultatai pateikti 1 lentelėje.

Tyrimo metu nustatyta, kad penki mokytojo charakterio ypatumai (savybės) labiausiai atitiko jų charakterį (įvertinimo vidurkis didesnis kaip 3,0). 96,4 proc. studentų nuomone, būdingas mokytojo bruožas yra nevienodas moksleivių traktavimas (įvertinimo vidurkis 3,64). Antroje vietoje – integracija ir kartu savo valdžios prieš mokinius demonstravimas (įvertinimo vidurkis 3,35). Tai nurodė 98,2 proc. tyrime dalyvavusių studentų. Trečiojoje vietoje – požiūris, kad mokytojai yra labai kompetentingi (įvertinimo vidurkis 3,20), ketvirtojoje vietoje – požiūris, kad mokytojai yra įdomūs žmonės (įvertinimo vidurkis 3,13).

Palyginome tyrimų, atliktų Vilniuje ir Plocke, rezultatus (2 lentelė).

Iš 2 lentelėje pateiktų duomenų matyti, kad skirtingose respublikose ir skirtingose mokslo įstaigose besimokantis jaunimas savo mokytojus vertina panašiai. Šis panašumas yra ypač ryškus vertinant 32 bruožą, t. y. “Mokytojai yra valdingi” (II vieta Vilniuje ir Plocke), taip pat, kad jie “inteligentiški” (I vieta Plocke, II vieta Vilniuje), yra įsitikinę, jog mokytojai “labai kompetentingi” (IV vieta Plocke, III vieta Vilniuje). Skirtingų atsakymų sulaukta vertinant 37 bruožą - “įdomūs žmonės” (IV vieta Vilniuje ir tik XXIII vieta Plocke).

Atlikę tyrimą nustatėme, kad mokytojai nenaudoja fizinių bausmių. Buvu-

Vilniaus pedagoginio universiteto 55 studentų apklausos anketos “Kokie yra mokytojai?” rezultatai

Mokytojo bruožo Eil. Nr.	Įvertinimas pagal skaičių (1-5) skalę					Įvertinimas (skaičių bendra suma)	Įvertinimo aritmetinis vidurkis	Bruožo svarba (pagal įvertinimo vidurkį)
	1	2	3	4	5			
1.	2	16	7	29	1	176	3.20	3
2.	-	10	12	18	13	193	3.64	1
3.	1	33	7	13	1	145	2.64	14
4.	1	24	10	19	1	160	2.91	6
5.	1	36	8	8	2	138	2.51	19
6.	-	17	10	18	9	181	3.35	2
7.	6	34	4	10	1	131	2.38	22
8.	33	21	0	0	0	42	0.72	29
9.	5	23	8	12	6	153	2.83	9
10.	12	39	1	3	0	105	1.91	28
11.	1	27	8	15	4	159	2.89	7
12.	2	32	11	10	0	142	2.58	15
13.	1	33	6	10	1	10	2.55	16
14.	2	32	12	7	0	130	2.45	21
15.	1	26	16	12	0	149	2.71	12
16.	5	29	9	10	2	140	2.54	17
17.	2	23	15	13	2	155	2.82	10
18.	4	27	10	13	1	145	2.64	14
19.	8	26	7	11	3	140	2.54	17
20.	6	31	3	14	1	138	2.51	19
21.	8	19	13	14	1	146	2.65	13
22.	2	24	12	13	4	158	2.87	8
23.	7	27	7	11	2	136	2.52	18
24.	3	30	4	14	3	146	2.70	13
25.	5	16	16	17	1	158	2.87	8
26.	8	23	14	9	1	137	2.49	20
27.	0	25	13	12	5	162	2.94	5
28.	9	29	9	5	3	129	2.34	23
29.	1	34	6	13	1	144	2.62	15

1 lentelė (tęsinys)

Mokytojo bruožo Eil. Nr.	Įvertinimas pagal skaičių (1-5) skalę					Įvertinimas (skaičių bendra suma)	Įvertinimo aritmetinis vidurkis	Bruožo svarba (pagal įvertinimo vidurki)
	1	2	3	4	5			
30.	2	30	8	9	5	147	2.72	11
31.	9	24	10	12	0	135	2.45	21
32.	1	13	12	22	6	181	3.35	2
33.	10	36	7	1	0	107	1.98	27
34.	9	33	10	2	1	118	2.14	26
35.	11	27	9	6	2	126	2.29	24
36.	5	37	5	5	1	119	2.24	25
37.	2	22	6	17	8	172	3.13	4

2 lentelė

Vyraujantys mokytojų charakterio bruožai (savybės) Vilniaus pedagoginiame universitete ir Plocko licėjuose (apklaustų moksleivių duomenimis)

Mokytojo bruožo Eil. Nr.	Bruožas	VPU		Plocko licėjai	
		Bruožo užima- ma vieta	Įvertinimo vidurkis	Bruožo uži- mama vieta	Įvertinimo vidurkis
2.	Nevienodai vertina mokinius	I	3,64	IV	3,13
6.	Mano, kad mokytojai inteligentiški	II	3,35	I	3,72
32.	Demonstruoja savo valdingumą	II	3,35	II	3,61
1.	Įsitikinę, kad jie labai kompetetingi	III	3,20	IV	3,38
37.	Įdomūs žmonės	IV	3,13	XXIII	2,56

sius pedagogus studentai vertina kaip žmones, mielai atliekančius savo pareigas ir pasižyminčius aukštu intelektu. Auklėtiniai apibūdina savo mokytojus kaip autoritetingus, besirūpinančius jais.

Tyrimų rezultatai rodo tai, kad mokytojo ir mokinio santykiai pagrįsti bai-

me, nes mokytojai nuolat rodo savo valdžią mokiniams. Tas bruožo vertinimo vidurkis (3,35) ir yra II vietoje tarp kitų 37 vertinimui pateiktų bruožų. Dar aukštesnis vertinimas susilaukė tokio bruožo (savybės): mokytojai nevienodai vertina mokinius (įvertinimo vidurkis 3,64). Visiems žinoma, kad mokslėivių žinių vertinimas pažymiais atlieka paskatinimo ir bausmės funkcijas. Būtent tai gali turėti įtakos mokinių nuomonei apie mokytojus. Todėl sunku kalbėti apie tikrą, o ne lozunginę mokytojų ir mokinių partnerystę. Mokinius labai žeidžia nuojauta, kad juos kaip asmenybes mokytojai vertina skirtingai. VI vietoje pagal įvertinimo vidurkį (2,91) buvo buožas, kad mokytojai “Per daug pasitiki savimi”. Ši mokytojų savybė dar labiau didina atstumą tarp mokytojo ir mokinių. Mažas šis mokytojų savybės vertinimo vidurkis: jie “Išsiblaškę ir neorganizuoti” (1,98). Taigi apklaustieji savo mokytojų nepriskiria tiems, kurių veikla netvarkinga. Lyg pritariama, kad mokytojų poelgiai parremti loginiais dėsniais.

Tyrimo rezultatai gali būti analizuojami:

1. Nustatant, ar mokytojams būdingos savybės, lemiančios mokymo proceso sėkmę, t.y. intelekto lygis, veiklos organizuotumo laipsnis riboja didelę jų kompetenciją.
2. Nustatant, ar mokytojo asmenybės poelgiai gali būti pavyzdžiu.

Remiantis anketinio tyrimo duomenimis, galima teigti, jog mokytojo įvaizdį mokinių akyse verta tobulinti. Bręstantis jaunimas ieško asmenų, kurie atitiktų jų siekius.

Mokiniai vertina mokytojus kaip įdomius žmones. Neigiamais mokytojų bruožais jie laikė šiuos: “neobjektyviai vertina mokinius, nemėgsta mokinių, turinčių savo nuomonę”. Net 2/3 apklaustųjų teigė, kad mokytojai “yra teisingi”, kalbėdami tik apie nedaugelį mokytojų. Derėtų susimąstyti, ar tas apskritai ne visai teigiamas mokytojo įvaizdis nėra apklaustųjų reakcijos efektas. Galbūt studentai, pirmą kartą gavę galimybę pasisakyti apie savo buvusius mokytojus ir jausdamiesi saugūs dėl anketos anonimiškumo bei visiškai nepriklausomi nuo mokyklos, leido pernelyg pasireikšti savo emocijoms. Deja, gauti duomenys šios prielaidos nepatvirtina. Jeigu mokytojo įvaizdis priklauso nuo pirmos mokinių reakcijos arba pernelyg didelio kritiškumo, būdingo jaunimui, gali vyrauti kraštutiniai įvertinimai pagal principą – viskas arba nieko.

Atlikus tyrimus galima teigti, kad studentų vertinimai yra logiški, nuoseklūs ir neprieštaringi. Jų atsakymai brandūs, apgalvoti. Tai rodo lyginamasis tyrimas atliktas Plocke ir Vilniuje.

Gauti duomenys gali sukelti mokytojų nepasitenkinimą. Manau, kad labiau pratę vertinti kitus, ne tokie tolerantiški savo pačių įvertinimams.

Išvados

1. Skirtingose respublikose (Lietuvoje ir Lenkijoje) besimokančio jauni-
mo nuomonė apie savo mokytojus yra labai panaši. Gauti duomenys gali
būti laikomi patikimais.
2. Mokiniai pabrėžia mokytojų intelektualumą. Gerokai mažesnio įvertini-
mo susilaukė mokytojas kaip asmenybė, galinti praturtinti emocinį jau-
nimo pasaulį ir nukreipti jo vystymąsi reikiama linkme.
3. Gauti rezultatai būsimiems mokytojams galėtų padėti paanalizuoti save, ka-
dangi paaiškėjo, kokias mokytojo savybes besimokantis jaunimas labiausiai
vertina. Mokiniams išsaktius nuomones apie buvusius mokytojus, bendradar-
biavimas ir bendravimas tarp mokytojų ir moksleivių galėtų tapti tobulesnis.

Literatūra

1. Doroszewicz K. Wpływ postaw emocjonalnych uczniów w stosunku do nauczycie-
li na potrzeby komunikacji między nimi (W): Stosunki międzyludzkie w wychowa-
niu (red. Zaborowski). Warszawa, 1976, S. 82.
2. Gage N. L., Berliner D. C. Pedagoginė psichologija. Vilnius, 1994.
3. Janowski A. Poznawanie uczniów. Warszawa, 1985, S. 118.
4. Janowski A. Psychologia społeczna a zagadnienia wychowania. Wrocław, 1980,
S. 140.
5. Johnson D. The Social Psychology of Education New York. 1970, S. 57.
6. Jovaiša L. Hodegetika. Vilnius, 1995.
7. Notatki Plockie, Nr. 1/146, 1991, S. 55. Kwartalnik Towarzystwa Naukowego Plockiego.

Резюме

Александр Соколовский

МНЕНИЕ СТУДЕНТОВ О СВОИХ БЫВШИХ УЧИТЕЛЯХ

Учитель практически не знает, какое мнение о нем складывается у учащихся. Часто он действует интуитивно, что ведет к допущению ошибок в учебно-воспитательном процессе. На основе специально разработанной анкеты были проведены исследования в этом направлении в Плоцке (Польша) и в Вильнюсе.

В статье представлен сравнительный анализ полученных результатов.

*Vilniaus pedagoginis universitetas, Pedagogikos katedra
Įteikta 1998 m. spalio mėn.*

Roualdas Malinauskas, Kęstutis Miškinis

PEDAGOGIKOS STUDENTŲ SOCIALINĖS PARENGTIES YPATUMAI DĖSTYTOJŲ AKIMISI

Temos aktualumas

Lietuvos mokykla, jau keletą metų žengianti švietimo pertvarkos keliu, įsitikina, kad tolesnę reformos raidą lems mokytojas, jo socialinė parengtis, nusiteikimas kurti demokratišką mokyklą. Todėl jau pats metas ir kritiškai įvertinti pedagogų rengimą [12, p. 73]: ar šiandieninis absolventas pajėgus užsikrauti ant pečių reformuotos mokyklos našta, t. y. ugdyti "... tvirtus dorinius pagrindus ir savarankišką pasaulėžiūrą turinčius, visapusiškai išsilavinusius, bendrauti ir bendradarbiauti gebančius, pilietiškai sąmoningus, tvirto charakterio, toliau mokytis ir dirbti pasirengusius<...>, kūrybingus ir darnos siekti pajėgiančius jaunuolius ir jaunuoles" [12, p. 13). Iš mokytojo dabar reikalaujama "būti nusiteikusiam ir gebėti padėti burti mokyklos kolektyvą į darnią, kolegišką, bendrų tikslų vienijamą bendruomenę, gebėti kurti demokratiškus, empatiškus, savitarpio pagarba ir pagalba grindžiamus mokyklinės bendruomenės narių santykius" [13, p. 75). Tam būtina efektyviai funkcionuojanti socialinio rengimo sistema.

Pedagogas turėtų būti parengtas taip, kad galėtų atlikti daugelį vaidmenų: dirbančios bendruomenės vadovo ir pavyzdžio jaunajai kartai, dalyko mokytojo mokiniams, bendradarbio kolegoms, patarėjams. Socialinio rengimo sistema turėtų laiduoti, kad mokytojai taptų kompetentingi atlikti tuos vaidmenis. Tyrimai rodo, kad reikalavimai mokytojui ir jo pasirengimui dirbti mokymo įstaigoje suvokiami siaurai [7, p. 41]. Todėl reikėtų derinti būsimųjų pedagogų rengimo tikslus su Lietuvos švietimo ir bendrojo lavinimo mokyklos tikslais, planais, kuriais pagrįstas mokytojo pasirengimas. Per socialinio rengimo pratybas ir pedagoginės praktikos metu studentai turėtų suvokti, kokie dabar keliami reikalavimai mokytojui, jo gebėjimams bendrauti ir bendradarbiauti.

¹ Darbas atliktas, parėmus Lietuvos valstybiniam mokslo ir studijų fondui.

Mokytojas turi būti ne tik geras savo dalyko mokovas, specialistas, bet ir socialiai asmenybė, sugebanti pažinti save ir kitus žmones, juos mylinti, suprantanti ir norinti kitiems padėti, pakylėti iki savęs, sudaryti sąlygas tolimesniam augimui. Ypač svarbios socialios asmenybės savybės – gebėjimas bendrauti, organizuoti kitų veiklą, turėti savąjį “Aš” ir jausti šalia savęs ir savyje “Mes” [25, p. 128].

Pedagogikos studentų dėstytojai atlieka taip pat labai svarbius vaidmenis socialinio rengimo sistemoje. Šiuolaikinė socialinio rengimo sistema suteikia laisvę ir galimybę kūrybai, išlaisvina nuo autoritarinio ugdymo stiliaus. Humanistinės pedagogikos ir psichologijos reikalavimas – priimti studentą tokį, koks jis yra – padeda išvengti išsikišimo į studento dvasinį gyvenimą. Pasak V. Rajecko, į asmenį orientuotas ugdomasis mokymas ne tik atitinka Lietuvos švietimo koncepcijoje įtvirtintus humaniškumo, demokratiškumo ir kitus principus, tikslus ir uždavinius, bet ir sudaro sąlygas kiekvienam mokiniui tobulinti savo gebėjimus, rasti ir suvokti jam suprantamas, reikalingas ir naudingas žinias. Šiuolaikiniame ugdomajame mokyje, siekiant kryptingai lavinti mokinio asmenybę, reikalaujama taip mokyti, kad mokiniai įgytų žinių patys veikdami. Ugdomojo mokyimo bruožas – mokytojo ir mokinių sąveika bendroje veikloje. Tai įmanoma kai mokytojas yra socialus, kai yra teigiama mokytojo ir mokinių sąveika, abipusis pasitikėjimas ir pagarba, normatyviniai mokytojo ir mokinių santykiai tampa vertybiniais [22, p. 75]. Socialus mokytojas geba teigiamai veikti mokinių vidinį pasaulį, jų pareiškumą ir atsakingumą, garantuojamas grįžtamasis ryšys. Todėl socialinio rengimo sistemoje lygiai vertinama abiejų subjektų – dėstytojo ir studento – veikla ir vieta. Tikras pedagogas visada geba jaunimą “užkrėsti” savo erudicija, patraukti kultūringumu ir žmogiškumu, reiklumu sau ir kitiems, teisingumu ir objektyvumu, nuoširdumu ir aukšta savitvarda, gebėjimu kurti teigiamą pedagoginės sąveikos lauką [23, p. 81].

L. Jovaiša pabrėžia empatijos, jautrumo individualybei, jos poreikiams, siekiamams ir sunkumams, tolerancijos ir pasirengimo reikšmę [9, p. 48]. Empatiškiems pedagogams būdingas ne tik siekimas bendrauti, bet ir išsijausti į kito mintis ir jausmus, suprasti kito žmogaus minčių ir jausmų prasmę. Iš pedagogo reikalaujama labai daug sumanumo, takto, žmogiškosios išminties, erudicijos, gero studentų pažinimo; ugdytoji reikia palaikyti bendražmogiškuosius santykius su ugdytiniais [24, p. 5]. Pradedančiajam mokytojui gali būti sunkiau tapti socializatoriumi (rengti ugdytinius gyvenimui ir darbui), nes formuojantis jaunųjų pedagogų (iki 30 metų) vertybėms, kurias lemia asmenybės egzistencijos globaliniai tikslai, dar labai aktualu tenkinti fiziologinius poreikius, tuo tarpu vyresniesiems pedagogams (nuo 30 metų) svarbu tenkinti bendravimo poreikius [1, p. 95].

Aukštosios mokyklos socialinio rengimo sistemoje dėstytojas, turi būti ekspertas, padedantis studentui atskleisti savo galimybes, siekiantis jį suprasti. Galima manyti, kad ekspertas turi sugebėti objektyviai ir adekvačiai vertinti savo ugdytinių pasirengimą spręsti sudėtingas pedagogines problemas, išskylančias pedagoginės praktikos metu.

Darbo aktualumas – dabar reikalia nuolatinio dėmesio socialiniam pedagogų rengimui, nes šiam rengimui keliami dideli reikalavimai. Jie grindžiami ir socialinių bei psichologinių tyrimų rezultatais, kurie rodo, kad pedagogo ir moksleivio santykiai dažnai nulemia ir pačių moksleivių bendravimo ir bendradarbiavimo ypatybes [5, p. 3]. Padidėję reikalavimai pedagogų bendravimo ir bendradarbiavimo kultūrai, jo socialinei kompetencijai, kelia naujus uždavinius ir socialiniam rengimui, kuris turi būti sistemingas, moksliškai pagrįstas, efektyvus ir nuolatos tiriamas, nes ir dabar studentams nėra pernelyg būdingos bendradarbiavimo tendencijos [15, p. 60].

Mokslinė problema: dabar ypač pasigendama išsamių tyrimų, atsakančių į klausimą, kokia ne pačių studentų, o dėstytojų (pedagoginės praktikos vadovų) nuomonė apie jų studentų, rengiamų dirbti reformuojamoje mokykloje (perorganizuojamoje pagal humanistinės psichologijos [4, p. 23] ir humanistinės pedagogikos [3, p. 63-68] metodologiją), socialinę parengtį. Problema yra dar ir ta, kad negalima pasikliauti vien pačių pedagogikos studentų atsakymais, nes Lietuvos pedagogas dažniausiai vieną deklaruoja, o visai ką kitą daromą [10, p. 270].

Tyrimo objektas – Lietuvos pedagoginių aukštųjų mokyklų pedagogikos studentų socialinės parengties ypatumai.

Darbo tikslas – atskleisti, kaip dėstytojai (pedagoginės praktikos vadovai) vertina būsimųjų mokytojų socialinę parengtį.

Tyrimo uždaviniai:

1. Nustatyti dėstytojų nuomonių apie jų vadovaujamus studentus procentinius pasiskirstymus.
2. Palyginti Lietuvos pedagoginių aukštųjų mokyklų dėstytojų vertinimus, pateiktus jų vadovaujamiems studentams.

Svarbiausios sąvokos:

- *Socialinis pedagogo rengimas* – tikslingas sugebančio bendrauti ir bendradarbiauti specialisto rengimas, kad jis sėkmingai atliktų savo socialinius vaidmenis.
- *Bendravimas* – įvairiapusis žmonių kontaktas, atsirandantis iš bendros veiklos poreikių [21, p. 42].
- *Bendradarbiavimas* – žmogaus socialinė sąsaja su kitais, atsirandanti dirbant ir siekiant bendro tikslo [2, p. 229].

- *Pedagoginio bendravimo ir bendradarbiavimo situacijos* – tai įvykių grandinė, kurią lemia didaktinė aplinka, pedagogų ir ugdytinių santykiai.
- *Konfliktinė situacija* – aplinkybių visuma, kai laikinai neišsprendžiami prieštaravimai tarp asmenų ar grupės žmonių [9, p. 101].

Tyrimo metodika ir tiriamieji

Darbas planuotas pagal B. Bitino [6, p. 124-134] ugdymo tyrimų metodologines rekomendacijas. Tyrimas atliktas, pasinaudojus tam specialiai sukurta anketa [17, p. 70-77). Rengiant anketą laikytasi rekomendacijų ir reikalavimų, į kuriuos tyrėjui būtina atsižvelgti [11, p. 124]. Anketoje naudojamos nominalinė ir ranginė skalės.

Kadangi, parengus anketą, būtini bandomieji tyrimai [11, p. 125], tai jie buvo atlikti 1996 m. (rugsėjo ir lapkričio mėn.), nustatytas anketos patikimumas ir validumas. Anketos patikimumas nustatytas pakartotinės apklausos būdu: po trijų mėnesių pakartotinai apklausus tuos pačius studentus (11 studentų tyrime jau nedalyvavo) gautas 87,3 proc. duomenų stabilumas. Nustatant metodo validumą gauti duomenys buvo palyginti su komunikacijų ir organizacinių polinkių anketos rezultatais: gautas 0,79 koreliacijos koeficientas [20, p. 115]. Anketos buvo visiškai užpildytos, paprašius pedagoginės praktikos vadovų atsakyti į visus klausimus, taip pat gražinus pakartotinai užpildyti nekrupščiau užpildytas anketas.

Lietuvos pedagogikos studentų socialinės parengties ypatumai (dėstytojų akimis) nustatyti, pedagoginės praktikos vadovams (iš viso 14 dėstytojų) įvertinus 362 Lietuvos pedagoginių aukštųjų mokyklų studentų imtį (1 lentelė), esant 5 procentų paklaidai [16, p. 6].

Galima daryti išvadą, kad, tarp būsimųjų pedagogų daugiausia yra moterų.

1 lentelė

Dėstytojų vertintų pedagogikos studentų apibūdinimas pagal lytį ir priklausomybę aukštajai mokyklai

Lytis	Aukštoji mokykla				Iš viso
	VPU	ŠU	KU	LKKI	
Vyras	1	9	6	34	50
Moteris	88	123	85	16	312
Iš viso	89	132	91	50	362

Kitose aukštosiose pedagoginėse mokyklose yra tik po keletą vyrų, taigi Lietuvoje pedagogo profesija yra moteriška.

Tyrimo rezultatai

Darbe gauti duomenys apie tai, kokio pobūdžio turi būti vadovavimas pedagoginei praktikai (2 lentelė).

2 lentelė

Dėstytojų nuomonių procentinis pasiskirstymas pagal vadovavimo pedagoginei praktikai pobūdį

Vadovavimas, konsultavimas	Nuolatinis	Prireikus	Nebūtinus
Mokytojo (dalyko)	37,6	60,2	2,2
Praktikos vadovo	29,6	62,4	8
Klasės vadovo	29,0	65,2	5,8

Vadinasi, dėstytojų (praktikos vadovų) nuomone, vadovavimas praktikai turėtų būti ne nuolatinis, o tik kai reikia (tokie atsakymai sudaro apie 60 procentų visų atsakymų (2 lentelė)). Tada socialinis rengimas taptų pilnavertiškesnis, vykėtų greičiau, labiau paliestų studentų gyvenimą. Savikontrolė taptų natūralia ir visiems priimtina pedagoginio darbo sąlyga.

Apklausus tirtųjų studentų praktikos vadovus, nustatyta, kaip jų studentai reaguoja į pastabas ir pasiūlymus (3 lentelė).

Iš lentelės matyti, kad apie 50 procentų tirtųjų studentų, pasak dėstytojų, sten-

3 lentelė

Dėstytojų nuomonių procentinis pasiskirstymas pagal studentų reakcijas į pastabas ir pasiūlymus

Reakcijos į pastabas ir pasiūlymus	Stengiasi į viską atsižvelgti	Stengiasi kai ką pataisyti	Nekreipia dėmesio
Draugų (bendrakursių)	26,2	69,9	3,9
Praktikos vadovo	52,8	43,3	3,9
Klasės vadovo	50,0	46,1	3,9
Mokytojų	43,4	52,2	4,4

giasi į viską atsižvelgti, kai pastabas ir pasiūlymus pateikia praktikos vadovas arba klasės vadovas. Mažiausiai studentų (26,2 procento), dėstytojų nuomone, stengiasi į viską atsižvelgti, kai pastabas pateikia draugai. Duomenys rodo, kad tarp dėstytojų (praktikos vadovų) ir pedagogikos studentų yra abipusis pasitikėjimas. Dėstytojo vadovavimas socialinio rengimo procesui įgauna bendradarbiavimo, pasitarimo pobūdį.

Gauti duomenys, kaip, dėstytojų nuomone, jų vadovaujami pedagogikos studentai per pedagoginę praktiką taikė socialinio rengimo pratybų metu įgytą patyrimą (4 lentelė).

4 lentelė

Dėstytojų nuomonių procentinis pasiskirstymas pagal tai, kaip dažnai jų vadovaujami studentai taikė socialinio rengimo pratybų metu įgytą patyrimą

Kokiose situacijose	Labai dažnai	Dažnai	Vidutiniškai	Retai	Labai retai
Konfliktingėse	9,4	33,1	44,0	10,2	3,3
Bendravimo	16,9	38,6	39,5	4,4	0,6
Saviugdosis	6,1	39,8	42,8	9,1	2,2
Bendradarbiavimo	13,3	41,2	34,3	9,7	1,7

Taigi du trečdaliai studentų, pasak dėstytojų, dažnai arba vidutiniškai taikė socialinio rengimo pratybų metu įgytą patyrimą. Dėstytojų manymu, retai arba labai retai tą patyrimą taikė tik maždaug 10 procentų tirtų būsimųjų pedagogų. Todėl, galima teigti, kad socialinio rengimo pratybų metu įgytus studentų įgūdžius dėstytojai vertina palankiai, o taip pat palankiai vertina ir savo paslaugas, savo darbo rezultatus. Socialinio rengimo sistemoje jau ryškūs bendros dėstytojų ir jų studentų veiklos pokyčiai. Dėstytojai ir studentai tarpusavyje bendrauja kaip asmenybės sąveikos subjektai [19, p. 3]. Dėstytojai nebūna tik kontroliuojantys, vertinantys, baudžiantys. Dėstytojas tampa patarėju, konsultantu, tačiau į jo pastabas ir pasiūlymus studentai visuomet atsižvelgia.

Svarbu ir tai, kaip dėstytojai vertina pedagoginio (drausminamojo) poveikio būdų veiksmingumą. Iš to taip pat galima susidaryti nuomonę apie studentų socialinio rengimo ypatumus (5 lentelė).

Rodomųjų poveikio būdų tikslas – skatinti ugdytinių dorovinę elgesį, remiantis teigiamais pavyzdžiais. Sakiniais poveikio būdais siekiama įtikinti. Veikdinamaisiais pedagoginio poveikio būdais – kaupti operacinę patirtį, o stimuliaciniais, naudojant žodį, veiksmą ar daiktą, įprasminamas ir įvertinamas dorovinis

Dėstytojų nuomonių procentinis pasiskirstymas pagal tai, kokie pedagoginio poveikio būdai veiksmingiausi

Poveikio būdai	Labai veiksmingi	Veiksmingi	Vidutiniškai veiksmingi	Mažai veiksmingi	Visiškai neveiksmingi
Rodomieji	18,2	41,7	31,5	8,6	0
Sakytiniai	8,8	52,5	27,6	10,8	0,3
Veikdinamieji	6,4	29,8	44,8	17,7	1,4
Stimuliaciniai	17,1	43,4	30,4	8,0	1,1

elgesys. Remiantis gautais duomenimis, galima teigti, kad veiksmingiausi yra rodomieji (teigiamo pavyzdžio rodymo) ir stimuliaciniai (pavyzdžiui, paskatinimai, nefizinės bausmės) drausminamojo poveikio būdai, nes, pasak dėstytojų, atitinkamai 18,2 ir 17,1 procento studentų juos taikė labai veiksmingai. Skeptiškiausiai dėstytojai vertino studentų taikytus veikdinamuosius poveikio būdus (pavyzdžiui, įpareigojimą, režimo nustatymą). Pasak dėstytojų, 17,7 procento studentų taikyti veikdinamieji poveikio būdai buvo mažai veiksmingi.

Galima teigti, kad dėstytojai yra palankiai nusiteikę savo ugdytinių atžvilgiu, nes jie beveik neįžvelgė visiškai neveiksmingų studentų taikytų drausminamojo poveikio būdų.

Atkreiptinas dėmesys į tai, kaip skirtingų aukštųjų mokyklų dėstytojai vertina pedagoginio (drausminamojo) poveikio būdų veiksmingumą. Tai rodo ir pedagogikos studentų socialinės parengties ypatumus Lietuvos pedagoginio profilio aukštosiose mokyklose (6 lentelė).

6 lentelėje pateikti duomenys rodo, kad studentų taikomų poveikio būdų veiksmingumas, dėstytojų vertinimu, statistiškai patikimai priklauso nuo aukštosios mokyklos. Vadinasi, kiekvienos pedagoginės aukštosios mokyklos dėstytojų nuomonės apie jų studentų taikomų pedagoginio poveikio būdų veiksmingumą skiriasi. ŠU dėstytojų nuomone, 31,1 procento studentų labai veiksmingai taikė rodomuosius poveikio būdus. LKKI dėstytojų manymu, 74 procentai studentų veiksmingai taikė santykinius poveikio būdus, 40 procentų – veikdinamuosius, o 28 procentai tirtų studentų labai veiksmingai taikė stimuliacinius poveikio būdus.

Daugeliu atvejų patikimai palankesni buvo LKKI dėstytojų, vadovavusių tirtų studentų pedagoginei praktikai, vertinimai, kadangi, pasinaudojus χ^2 statis-

Dėstytojų nuomonių procentinis pasiskirstymas pagal tai, kokie jų praktikantų naudojami pedagoginio poveikio būdai yra veiksmingiausi (skaičiais ir procentais)

Poveikio būdai	Labai veiksmingi	Veiksmingi	Vidutiniškai veiksmingi	Mažai veiksmingi	Visiškai neveiksmingi	χ^2 kriterijaus taikymo rezultatas
Rodomieji						50,56; p<0,001 C=0,35; df=9
VPU: absoliutieji dažniai	7	35	40	7		
ir procentai	7,9	39,3	44,9	7,9		
ŠU: absoliutieji dažniai	41	52	30	9		
ir procentai	31,1	39,4	22,7	6,8		
KU: absoliutieji dažniai	10	31	36	14		
ir procentai	11,0	34,1	39,6	15,4		
LKKI: absoliutieji dažniai	8	33	8	1		
ir procentai	16,0	66,0	16,0	2,0		
Sakytiniai						63,76; p<0,001 C=0,39; df=12
VPU: absoliutieji dažniai	3	33	43	10		
ir procentai	3,4	37,1	48,3	11,2		
ŠU: absoliutieji dažniai	12	81	33	6		
ir procentai	9,1	61,4	25,0	4,5		
KU: absoliutieji dažniai	11	39	18	22	1	
ir procentai	12,1	42,9	19,8	24,2	1,1	
LKKI: absoliutieji dažniai	6	37	6	1		
ir procentai	12,0	74,0	12,0	2,0		
Veikiamieji						25,47; p<0,05 C=0,26; df=12
VPU: absoliutieji dažniai	4	33	30	18	4	
ir procentai	4,5	37,1	33,7	20,2	4,5	
ŠU: absoliutieji dažniai	10	37	60	25		
ir procentai	7,6	28,0	45,5	18,9		
KU: absoliutieji dažniai	6	18	49	18		
ir procentai	6,6	19,8	53,8	19,8		
LKKI: absoliutieji dažniai	3	20	23	3	1	
ir procentai	6,0	40,0	46,0	6,0	2,0	

Poveikio būdai	Labai veiksmingi	Veiksmingi	Vidutiniškai veiksmingi	Mažai veiksmingi	Visiškai neveiksmingi	χ^2 kriterijaus taikymo rezultatas
Stimuliaciniai						30,60; $p < 0,01$ C=0,28; df=12
VPU: absoliutieji dažniai	12	37	27	9	4	
ir procentai	13,5	41,6	30,3	10,1	4,5	
ŠU: absoliutieji dažniai	15	59	48	10		
ir procentai	11,4	44,7	36,4	7,6		
KU: absoliutieji dažniai	21	34	28	8		
ir procentai	23,1	37,4	30,8	8,8		
LKKI: absoliutieji dažniai	14	27	7	2		
ir procentai	28,0	54,0	14,0	4,0		

tika, gauta, kad tarp LKKI ir KU santykių poveikio būdų vertinimų yra statistiškai reikšmingas skirtumas $\chi^2(4)=17,232$, $p < 0,01$, tarp LKKI ir VPU: $\chi^2(3)=27,775$, $p < 0,001$. Statistiškai reikšmingas skirtumas dar yra tarp LKKI ir KU veikinamųjų poveikio būdų veiksmingumo vertinimų: $\chi^2(4)=11,237$, $p < 0,05$; taip pat tarp LKKI ir ŠU, LKKI ir VPU stimuliacinių poveikio būdų veiksmingumo vertinimų: $\chi^2(3)=13,668$, $p < 0,01$, $\chi^2(4)=11,933$, $p < 0,05$. Vadinasi, LKKI dėstytojai buvo palankiausiai nusiteikę studentų taikytų drausminamųjų poveikio būdų atžvilgiu.

Vienas iš socialinio rengimo per pedagoginę praktiką efektyvumo kriterijų yra socialinė kompetencija. Studento socialinę kompetenciją, praktikos vadovo nuomone, rodo ar studentas per pedagoginę praktiką nebuvo patekęs į konfliktinę situaciją, ar problemines situacijas sprendė konstruktyviai. Dėstytojai vertino, ar jų studentai buvo patekę į konfliktinę situaciją su mokiniais ir draugais (7 lentelė).

Galima konstatuoti, kad įvairių aukštųjų mokyklų dėstytojų žinios apie tai, ar jų studentai patenka į konfliktines situacijas su mokiniais ir draugais, yra skirtingos. Atlikus konfliktinių situacijų su mokiniais statistinę analizę, galima teigti, kad tarp ŠU ir VPU, tarp ŠU ir KU, ŠU ir LKKI duomenų yra statistiškai reikšmingas skirtumas: $\chi^2(2)=19,482$, $p < 0,001$, $\chi^2(2)=6,818$, $p < 0,05$, $\chi^2(2)=7,709$, $p < 0,05$. ŠU rezultatai šiuo požiūriu teigiamesni nei kitų aukštųjų mokyklų.

Dėstytojų vertinimų (ar jų studentai buvo patekę į konfliktinę situaciją)
procentinis pasiskirstymas

Konfliktinė situacija	Ne	Kartais	Daug kartų	χ^2 kriterijaus taikymo rezultatas (df=6)
Su mokiniais				22,11; p<0,01, C=0,240
VPU: skaičiai ir procentai	41 46,1	44 49,4	4 4,5	
ŠU: skaičiai ir procentai	99 75,0	29 22,0	4 3,0	
KU: skaičiai ir procentai	56 61,5	34 37,4	1 1,1	
LKKI: skaičiai ir procentai	27 54,0	21 42,0	2 4,0	
Su draugais				21,65; p<0,01, C=0,238
VPU: skaičiai ir procentai	55 61,8	29 32,6	5 5,6	
ŠU: skaičiai ir procentai	93 70,5	37 28,0	2 1,5	
KU: skaičiai ir procentai	79 86,8	12 13,2		
LKKI: skaičiai ir procentai	40 80,0	10 20,0		

Atlikus konfliktinių situacijų su draugais statistinę analizę, gautas statistiškai patikimas skirtumas tarp KU ir ŠU duomenų ($\chi^2(2)=8,648$, p<0,05) bei KU ir VPU duomenų ($\chi^2(2)=16,327$, p<0,001). KU dėstytojų vertinimai studentų atžvilgiu teigiamesni.

Išvados

- 1a. Dėstytojų (praktikos vadovų) nuomone, vadovavimas praktikai turėtų būti ne nuolatinis, o tik kai reikia (tokie atsakymai sudaro apie 60 procentų visų atsakymų).
- 1b. Du trečdaliai dėstytojų pasak dėstytojų, dažnai arba vidutiniškai taikė socialinio rengimo pratybų metu įgytą patyrimą. Dėstytojų manymu, re-

tai arba labai retai tą patyrimą taikė tik maždaug 10 procentų tirtų būsimųjų pedagogų. Todėl galima teigti, kad socialinio rengimo pratybų metu įgytus studentų įgūdžius dėstytojai vertina palankiai, taip pat palankiai vertina ir savo pastangas, savo darbo rezultatus.

2a. LKKI dėstytojai buvo palankiau nusiteikę savo studentų, kurie taikė pedagoginio poveikio būdus, atžvilgiu nei kitų tirtų Lietuvos aukštųjų mokyklų dėstytojai ($p < 0,05$).

2b. Dėstytojų nuomone, statistiškai patikimai mažiau į konfliktines situacijas su mokiniais buvo patekę ŠU studentai ($\chi^2(6)=22,11$; $p < 0,01$), o su draugais – KU būsimieji mokytojai ($\chi^2(6)=21,65$; $p < 0,01$).

Literatūra

1. Adomonienė R. Poreikių ir vertybių kitimas profesijos mokytojo asmenybės tapse // Žmogaus ugdymo problemos šiuolaikinėje visuomenėje. Tautinė mokslinė konferencija. Mokslo darbai.– K., 1998.– P. 90-95.
2. Anzenbacher. Filosofijos įvadas.– V., 1992.
3. Barkauskaitė M. Mokytojų vaidmenų ypatumai sirtingose ugdymo kryptyse // Pedagogika.– 1998.– Nr. 35.– P. 63-68.
4. Beresnevičienė D. Humanistinė psichologija – Lietuvos švietimo reformos metodologija // Švietimo reforma ir mokytojų rengimas.– V., 1997.
5. Berznickas A. Pedagoginio bendravimo tobulinimas panaudojant socialinį psichologinį treningą.– V., 1987.
6. Bitinas B. Ugdymo tyrimų metodologija.– V., 1998.
7. Dobranskienė R. Būsimojo pedagogo rengimas mokytojo vaidmenims // Švietimo reforma ir mokytojų rengimas. I d.– V., 1995.– P. 41-42.
8. Jovaiša L. Edukologijos pradmenys.– K., 1997.
9. Jovaiša L. Pedagogikos terminai.– K., 1993.
10. Kalvaitis A. Lietuvos švietimo reforma mokytojų akimis // Lietuva socialinių pokyčių erdvėje.– V., 1996.– P. 262-273.
11. Kardelis K. Mokslinių tyrimų metodologija ir metodai.– K., 1997.
12. Kregždė S. Alternatyviniai būsimųjų pedagogų psichologinio rengimo variantai // Švietimo reforma ir mokytojų rengimas. 1995 m. spalio 4-5 d. Konferencijos tezės. I d.– V., 1995.– P. 72-73.
13. Kutkienė L. Būsimojo pedagogų sugebėjimo bendrauti lavinimas // Švietimo reforma ir mokytojų rengimas. 1995 m. spalio 4-5 d. Konferencijos tezės. I d.– V., 1995.– P. 74-75.
14. Lietuvos bendrojo lavinimo bendrosios programos: Projektai.– V., 1994.
15. Malinauskas R. Pedagogikos studentų socialinio aktyvumo tendencijos // Asmeny-

- bės ugdymo edukologinės ir psichologinės tendencijos. Respublikinės konferencijos medžiaga (recenzuotų straipsnių rinkinys).– K., 1998a.– P. 56-60.
16. Malinauskas R. Pedagogų socialinio rengimo ypatumų tyrimo programos akcentai // Sociologija: praeitis ir dabartis. Mokslinės konferencijos pranešimų medžiaga. Antra knyga.– K., 1998b.– P. 4-7.
 17. Malinauskas R. Pedagogų socialinio rengimo problemos. Mokslinio tyrimo darbo ataskaita Lietuvos valstybiniam mokslo ir studijų fondui.– K., 1997.
 18. Miškinis K. Trenerio etika.– K., 1998a.
 19. Miškinis K. Treneris ir sportininkai: tarpusavio santykių vertinimai // Sporto mokslas.– 1998b.– Nr. 5.– P. 3-5.
 20. Практикум по экспериментальной и прикладной психологии. – Ленинград, 1990.
 21. Psichologijos žodynas.– V., 1993.
 22. Rajeckas V. Ugdomasis mokymas // Pedagogika. – 1994. – Nr. 30.– P. 59-80.
 23. Uzdila J. Konstruktvyvioji sąveika – laikmečio reikalavimas // Bendravimo kultūra aukštojoje mokykloje (Aukštųjų mokyklų mokslinės praktinės konferencijos medžiaga).– V., 1987.– P. 79-82.
 24. Vaitkevičius J. Paskaita kaip viena iš žmogiškų dėstytojo ir studento bendravimo formų // Bendravimo kultūra aukštojoje mokykloje (Aukštųjų mokyklų mokslinės praktinės konferencijos medžiaga).– V., 1987. – P. 3-6.
 25. Vaitkevičius J. Socialinės pedagogikos pagrindai.– V., 1995.

Summary

Romualdas Malinauskas, Kęstutis Miškinis

PECULIARITIES IN SOCIAL PREPAREDNESS OF PEDAGOGY STUDENTS AS SEEN BY THE TEACHERS

The paper focuses on the analysis of peculiarities in social preparedness of Pedagogy students of higher pedagogical institutions of Lithuania. The said peculiarities were established on the base of evaluations made by the instructors of pedagogical practice. In total, 14 teachers evaluated 362 students of higher pedagogical schools in Lithuania. A 5% error was assumed. Data analysis has proved that teachers estimate positively the social preparedness of future pedagogues. Teachers (practice instructors) support the opinion that the leading of practical training should not be continual, instead, depending on the need (similar responses make around 60% of all the answers).

Two thirds of students, as described by the teachers, often or rather often applied the experience gained during social training practicum. According to

the teachers, only 10 percent of tested students were applying the said experience rarely or very rarely. Therefore, it is possible to assume that teachers estimate positively the students' skills obtained during the practicum of social training. Similarly, the teachers estimate positively their own efforts and their work results.

Teachers of LKKI were better disposed towards the methods of pedagogical influence applied by their students than teachers of other tested higher schools ($p < 0.05$).

In teachers' opinion, statistically clearly less rate of conflict situations with pupils was established among ŠU students ($\chi^2(6) = 22.11$, $p < 0.01$), while conflict situations with friends among KU students ($\chi^2(6) = 21.65$, $p < 0.01$).

*Lietuvos kūno kultūros akademija, Pedagogikos ir psichologijos katedra
Iteikta 1999 m. vasario mėn.*

Sigita Grigaliūnienė

PROFESIONALIOJI VADYBINĖ KARTA: TAPSMO ORGANIZACIJOS BRUOŽAI

Problematikos aktualumas

Profesinio mokymo reformos Lietuvoje viena iš priedaidų - būtina keisti švietimo sistemą, kurioje profesinio mokymo funkcija - tik paruošti darbui. Tokia sistema jokių būdu negali atlikti skatintojo ir novatoriaus vaidmens sparčiai besikeičiančiame šalies gyvenime. Ryškėja siekiamas reforminės kaitos rezultatas, įvardijamas kaip **naujoji karta**. Būtent *naujoji karta a priori* skelbiama kaip naujos pozityvios ateities prielaida. Tuo tarpu nei teorinis, nei praktinis *naujosios kartos* tapsmo problemiškas minėtuose dokumentuose nėra atskleidžiamas. Tad ryškėja *naujosios kartos* tapsmo organizavimo reikmė ir šios problematikos tyrimo aktualumas.

Pabrėžtina, kad pedagoginėje literatūroje terminas *karta* nėra dažnas. Jo nėra ir knygoje "Pedagogikos terminai" (L. Jovaiša, 1993). Edukologinėse publikacijose be žmogaus, kaip būtybės, kuri tobulėja sąveikaudama su aplinka, ugdymo, pabrėžiamas **žmogaus ir grupės** ugdymas. Pažymima, kad "edukologijos, kaip **žmonių kartų ugdymo** mokslo, metodologija turi pagaliau išsiaiškinti savo objektą ir tyrimo būdus" [2]. Gi kol kas keliamos dalinės idėjos, apsiribojama gamtos mokslams būdinga empirine epistemologija [2, p. 6-7]. Ši ribotumą savotiškai patvirtina enciklopedinis *kartos* traktavimas: "karta - organizmų generacija; generacija (biol.) - karta, populiacijos individų grupė; <...> generacijos trukmė atitinka vidutinį rūšies, kuriai šie individai priklauso, reprodukcijos amžių" [5, p. 44]. Jei šį, iš pirmo žvilgsnio tik biologinį, terminą laikytume nominaliu, pravartu būtų jame išvelgti **reprodukcijos, kaip vieno iš kartos požymio**, reikšmę. Derėtų pabrėžti ir lietuviškojo *karto ypatingumo, išskirtinumo, nelygstamumo požymius*. Taip išryškintume ne vienmatį, o dvipusį **naujosios kartos** sampratą pobūdį ir paskirtį. Todėl būtų galima teigti, kad kartos sąvoka neatskiriama nuo integruotumo, pilnatviškumo idėjos, todėl pagrįstai gali būti įvardijama kaip reforminės kaitos rezultato sąvoka. Juolab, kad auto-

riai daugelyje mokslo darbų konstatuoja, kad pedagogikos terminai darosi per siauri norint išsamiau išnagrinėti ugdymo problematiką. Tuo pačiu pastebima, kad ir ugdymo mokslas labai išsiplėtė, todėl išskyla būtinybė peržiūrėti ir pačius terminus [3, p. 18], apžvelgti ugdymo mokslo raidą nuo pedagogikos iki šiuolaikinės edukologijos.

Nagrinėjant edukologijos struktūrą, skiriama ir mikroedukacinė, ir makroedukacinė aplinka. Pastaroji dar traktuojama ir kaip vadybinė. Be to, pabrėžiama, kad kai kurie vadybos mokslininkai mano galį dabar vos ne užimti ryžtingą poziciją siekiant naujų žinių. Todėl edukologijai reikėtų laikyti vadybos mokslą rimtu konkurentu.

Manytume, kad šis numatomas **konkurencinis santykis** mokslų plotmėje ir kiekybinėje makro- ir mikroimtyje, gali būti gretinamas ir su kito tipo santykiais - **bendraautoriškumo ir tarpusavio panaudos santykiais**. Tokį gretinimą mes įžvelgiame kaip įmanomą, kai greta *educational science* ir *managerial science* konkurencijos į **akademinę mokslinę** plotmę įtraukiame ir **praktinę veiklinę** plotmę bei imamės **praktikos teorizavimo**.

Vadyba kaip veikdinimas leidžia ją interpretuoti kaip veiklą kitų veiklų atžvilgiu. Siekiant aprėpti visumą, ir švietimas, ir ugdymas, ir edukacija traktuotinos kaip veiklos, į kurias pretenduoja vadyba kaip profesionali praktika - metaveika. Ši vadybos reinterpretacija **leidžia derinti ir edukologijos mokslinio akademinio potencialo** stiprinimo uždavinį, ir numatyti **profesijos - praktinio teorizavimo** - perspektyvą. Edukologijos potencialo stiprinimo uždavinys - "rengti profesionalius edukologus nuoseklioje universitetinėse studijose, siekiant edukologijos bakalauro, magistro, daktaro laipsnių" [3, p. 37]. Profesijos perspektyva - teoriniai tyrimai, atliekami praktikų, o tam būtina savita praktinė teorizavimo kompetencija, kurią įgyjant taikomųjų tyrimų, dalyvaujant juose (*participatory research*), būtų formuojama praktikuojančių teoretikų karta.

Jau prieš kelis metus, aptariant švietimo reformą Lietuvoje, pabrėžta, kad būtina **teikti prioritetą** mokslinėms **aukštosios mokyklos tobulinimo efektyvinimo** problemoms [7, p. 26]. Vadovaudamiesi šiomis - edukologine ir profesologine - kryptimis, Lietuvos universitetai pastaraisiais metais organizuoja ir vykdo magistrines studijas. Jų dalyviai - tiek bakalauro laipsnį įgiję studentai, tiek pedagogines kvalifikacijas turį diplomuoti specialistai, tiek specialistai, turintys kitas, nepedagogines, aukštojo mokslo kvalifikacijas. Būtent 1995-1997 metais Vytauto Didžiojo universitete vykusiose magistrinėse edukologijos krypties profesinio mokymo vadybos studijose mokėsi asmenys, turintys nepedagogines aukštojo mokslo kvalifikacijas. Baigiamuosius darbus parengė

ir magistro tezes apgynė 27 Lietuvos aukštesniųjų ir profesinių mokyklų darbuotojai bei vadovai.

1998-1999 metais vyksta naujos, jau gausesnės studentų grupės magistrinės studijos. Tad būtinos tyrimu pagrįstos buvusiųjų magistrinių studijų rezultatų išvados, kurias būtų galima panaudoti organizuojant naujas magistrines studijas.

Tyrimo objektas

Preliminarinio tyrimo objektas - 27 magistriniai darbai (magistro tezės). Juose akcentuotas edukologiško ir vadybiško pobūdis kaip reikiamas magistrinių studijų/tyrimų rezultatas. Tyrimas buvo atliktas pagal reprezentatyvumo ir perspektyvumo reikalavimus. Reprezentatyvumo reikalavimą tenkina netikimybiniis tiriamosios imties parinkimas, kadangi tyrimas yra tik preliminarinis. Tyrimo imtis atitinka “gniūžtės” principą, nes tiriamasis atvejis - pirmasis negausių edukologijos/profesinio mokymo vadybos magistrinių tyrimų atvejis. Toks tyrimas - metatyrimas, kuris orientuojamas į perspektyvų tikslumą, kadangi pirminiai tyrimai metatyrimo imtimi traktuojami kaip startinė vienetinė “užuomazga“. Kaip minėjome, ši užuomazga gali ir turi būti panaudota organizuojant naujas magistrines studijas. Ši perspektyva grindžia ir tyrimų tikslą.

Tyrimo tikslai, uždaviniai ir metodai

Svarbiausias tyrimų tikslas formuluojamas žvelgiant į perspektyvą. Šis tikslas - profesionaliosios vadybinės kartos tapsmo organizacija. Todėl šio straipsnio tikslas - kokybiškai įvertinti pirminį edukologijos krypties profesinio ugdymo vadybos magistrinių tyrimų atvejį.

Tyrimo objektas ir tikslai lėmė ir tyrimo metodą - kokybinį atvejo tyrimą *ex post facto*. Remiantis kokybiniu įvertinimu būtų korektiška koordinuoti ir koreguoti edukologijos / vadybos tyrimų tematiką, taip pat grįsti formuojamą profesinę praktiką.

Atliekant metatyrimą keliami šie uždaviniai:

1. Parengti vadybinės praktikos teminio tyrimo kryptį ekspoziciją kaip orientyrą atliekant edukologijos / vadybos tyrimus;
2. Formuoti magistrinių (iš dalies ir daktarinių) studijų kvalifikavimo / vertinimo instrumentarijų.
3. Kaupti priemones, skatinančias profesionalios vadybinės kartos tapsmą.

Tyrimo rezultatai

Pirmajam uždaviniui - tyrimo teminei ekspozicijai formuoti - yra panaudota medžiaga, kuri parengta ir apbruota dalyvaujant Šiaurės šalių Ministrų Tary-

bos FOVU valdymo ir vadybos programos studijų kurse (*Göteborg, Nordens Folkliga Akademi, 1996*). Šios medžiagos apibendrintas rezultatas čia pateikiamas kaip galima vadybinės praktikos tematizacijos ekspozicija. Naudotos šios eksponavimo priemonės:

- kryptinė vadybos praktikos tyrimo ašis;
- skalės, kurios rodo tyrimo ašies tematiką;
- skalių ruožai, dalijantys skales;
- dimensijos, žymimos ruožuose.

Žemiau pateikiami ekspoziciniai apibūdinimai, išdėstyti pradedant labiausiai apibendrinta priemone - ašimi, ir baigiant labiausiai detalizuota priemone - dimensijomis.

Suvestinėmis kryptinėje ašyje žymimi reiškiniai / veiklos. Tai švietimas, ugdymas, edukacija. Suprantama, kad tai, viena vertus plačiau, priimtinausi apibūdinimai, kita vertus, daugiaprasmiai ir daugiareikšmiai. Tad derėtų išskirti verbalinius variantus (bent keliomis kalbomis), kurie išryškintų tematizaciją, ir šių reiškinių / veiklų paskirtį. Taip aiškinamasis-gretinamasis reiškinių / veiklų žymėjimas ašyje įgytų atviro sąrašo pavidalą (1 pav.):

-- X--	--- X---	-- X--
ŠVIETIMAS:	UGDYMAS:	EDUKACIJA:
“apšvieta”	“darymas, kad augtų”	“įgalinimas”
enlightenment	growthening	educating
erscheinung	-----	bildung
просвещение	воспитание	образование
-----	-----	formasion
-----	-----	-----
žinomybei	pradams / prigimčiai	ribotumui
atkartoti	tobulinti	įveikti
-----	-----	-----

Ašies sklaidą galėtume reikšti bent trimis skalėmis (įvestinos ir papildomos skalės): turinine (T) skale, elgsenine / veiksnine (E) ir siekiamybių (S) skalėmis. Skales skleistume bent trimis matais - pobūdžio (P) matu, raiškos (R) matu, teikimo būdo (B) matu. Tada išskleista ašis įgauna šį pavidalą (2 pav.):

	P	_____
T	R	_____
	B	_____

	P	_____
E	R	_____
	B	_____
	P	_____
S	R	_____
	B	_____

Skalių matuose žymėtume dimensijas (X), detalizuojančias matus ir gautume dimensijų ruožus, tematizuojančius ašies reiškinius / veiklas. Šios 27 dimensijos žymimos taip (3 pav.):

	P	-----	X1	-----	X2	-----	X3	-----
T	R	-----	X4	-----	X5	-----	X6	-----
	B	-----	X7	-----	X8	-----	X9	-----
	P	-----	X10	-----	X11	-----	X12	-----
E	R	-----	X13	-----	X14	-----	X15	-----
	B	-----	X16	-----	X17	-----	X18	-----
	P	-----	X19	-----	X20	-----	X21	-----
S	R	-----	X22	-----	X23	-----	X24	-----
	B	-----	X25	-----	X26	-----	X27	-----

Turininėje skalėje turinio pobūdis žymimas kaip specializuotas (X1), kaip kompleksinis (X2), kaip sisteminis (X3); **turinio pasireiškimas** žymimas esamosiomis, egzistuojančiomis žiniomis (X4), išvestiniu, sudaromu žinojimu (X5), formuojama, atsirandančiąja, įmanomąja žinia (X6); **turinio teikimas** galimas naudojant buvusiojo žinojimo eksponavimo (X7), kildinančių prielaidų-prepozicijų (X8), hipotetinės, numatomos žinios propozicijos būdus (X9).

Elgsenų / veiksenaų skalėje jų pobūdį skiriame kaip elgsenas / veiksenas, priklausomas nuo aplinkybių (X10), kaip formuojančias aplinkos (prigimties) kaitą (X11), kaip sudarančias naujas, nežinomas situacijas (X12). **Elgsenų / veiksenaų pasireiškimai** būna respektyvūs, susieti grįžtamuoju ryšiu su buvusiąja patirtimi (X13), konstruktyvūs, jungiantys patyrimą “čia ir dabar” (X14); galimi ir prospektyvūs pasireiškimai, skatinantys būsimoybės tapsmą (X15). **Elgsenos / veiksenaų teikiamos** naudojant individo, atstovavimo disciplinai, specialybei, normai (X16), kuravimo būdus, palyginant (guidance) su kito raida (X17), galimas ir partneriškas bendraautorinis būdas (X18).

Siekinių skalėje pagal **pobūdį** išsiskiria stabilizavimo siekiniai (X19), dinamizavimo siekiniai (X20), energizavimo siekiniai (X21); **siekiniai reiškiasi**

kaip planiniai daliniai pagerinimai, kuriuos lemia uždaviniai (X22), kaip teologiniai programiniai daugiavariantiniai pokyčiai (X23), kaip probleminiai, projektuojantieji kuriamąjį unikalumą (X24). Galiausiai **siekiniai teikiami** kaip vienkartiniai, naudojant momentinį būdą (X25), kaip pralanguoti - permanentinį būdą (X26) ir kaip orientuoti į post - epochas - būsimąjį būdą (X27).

Ašies, jos skalių, skleistinių, ruožų ir dimensijų vaizdavimas suvestinėmis - teminio lauko ekspozicija. Ji teikia formalias galimybes pasirinkti teminį tyrimą kiekviename iš 27 laukelių visame teminiame plane. Tai **prioritetinė** tyrimų metodika. Teminio lauko viduje skiriami prioritetai pedagoginiams, andragoginiams, edukologiniams ar kt. tyrimams. Akivaizdi ir prioritetų galimybė organizuojant švietimo vadybą bei jos tyrimus, ugdymo vadybą bei jos tyrimus, edukacinę vadybą bei jos tyrimus.

Greta galima ir **teminės eigos** metodika, kai temine imtimi pasirenkami perėjimai iš laukelio į laukelį ir jų sąveikos (interferencijos, kooperacijos, konkurencijos ir kt.). Tokia yra minėtoji eiga “nuo pedagogikos iki edukologijos”.

Tačiau kitokia vadybinės praktikos pozicija atsiranda, orientuojantis į sisteminę pilnatvę. Šios pozicijos vieta - **metapozicija viso teminio lauko atžvilgiu**. Taip besiorientuojanti profesionalioji vadybinė karta įgyja metaveiklai reikiamus gebėjimus ir galias. Tai ir veikla, orientuota į švietimą atžvilgiu per norminimą / kultūrą, ir veikla, orientuota į ugdymą per individualizavimą / socializavimą, ir veikla, orientuota į edukaciją per kaitą / kūrybą. Toks į žmogų orientuotas socialinis kultūrinis profesionalumas ir suprantamas kaip **reikiamas sisteminis vadybinis praktinis teorizavimas**.

Pateiktoji teminio lauko ekspozicija ir galimos darbo su ja metodikos buvo panaudotos vertinant 27 magistrinius darbus. Išvardytosios dimensijos remiantis kriterijais priskiriamos keliems (rečiau vienam) teminiams laukeliams. Čia neteikiame smulkaus teminio pasiskirstymo, o orientuojamės į svarbiausią šio metatyrimo tikslą, todėl svarbu konstatuoti būtent vadybinio pobūdžio darbus. Vienas iš jų - “Ateities mokyklos projektavimas sisteminės logikos aspektu: kūrybiškumo ugdymas” (autorė D. Lesauskienė) - pagrįstai pretenduoja užimti sisteminę vadybinę poziciją. Kiti trys darbai patvirtina vadybinės eigos atvejus (L. Anušienė. Strateginis studijų organizavimas perspektyvinėje vadyboje; A. Butkutė. Vadybiniai edukologiniai personalo ugdymo pagrindai; R. Elinauskas. Santykių aplinka - mokiny - aplinka reabilitavimas). Šie, kiekibiškai dar negausūs, bet kokybiški darbai ir teikia prielaidas korektiškai koordinuoti ir pagrįstai koreguoti magistrinių studijų / tyrimų perspektyvą bei skatinti užsiimti profesiologinę praktinę veiklą.

Viena iš priemonių, organizuojančių tokią praktiką, - permanentinis monito-

ringas. Šis metatyrimas - tik preliminarinis tyrimo etapas, kurį reikia plačiau ir išsamiau svarstyti, tikslinti ir tęsti.

Išvados

1. Edukologijos krypties profesinio mokymo vadybos magistrinių studijų / tyrimų organizavimas, pagrįstas vadybinės praktikos teorizavimo orientyrais, yra viena iš prielaidų profesionaliam vadybinės kartos tapsmui.
2. Vertinant edukologines vadybines studijas gali būti panaudotas ašių (švietimas / ugdymas / edukacija) ir skalių (turinys; elgsenos / veiksenos; siekiniai) bei jų dimensijų instrumentarijus.
3. Tęstiniai kokybiniai magistrinių tyrimų metatyrimai teikia prielaidas korektiškai koreguoti ir koordinuoti vadybinės patirties teorizavimą, kaip vadybinio profesionalumo priemonę.

Literatūra

1. Jovaiša L. Pedagogikos terminai. - K., 1993
2. Jovaiša L. Edukologijos įvadas. - K., 1996
3. Jucevičienė P. Ugdymo mokslo raida nuo pedagogikos iki šiuolaikinės edukologijos. - K., 1997
4. Laužackas R. Profesinio ugdymo turinio reforma: didaktiniai bruožai. - V., 1997
5. LTE 4 t. V., 1979
6. Managing Social Policy. Ed. J. Clarke, A. Cochran & E. Mc Laughlin. SAGE publ. London, 1994
7. Rajeckas V. Aukštųjų mokyklų, rengiančių mokytojus, pedagogizavimo kryptys. Str. rink. "Švietimo reforma ir mokytojų rengimas". - V, 1994
8. Sverdiolas A. Steigtis ir sauga. Kultūros etiudai. - V., 1996
9. Večkienė V. ir kt. Švietimo vadybos įvadas. - K., 1996

Summary

Sigita Grigaliūnienė

GENERATION OF PROFESSIONAL MANAGERS: WAYS TO ORGANIZE THE BECOMING

The article targets at the perspective formulation of preconditions allowing compatibility of the scientific academical potential in educology to be strengthened and of practical theorizing, e.i. professiology. The materials used for the introductory preliminary pilot investigation were master works conducted under the Educological studies of Vocational Training Management at Vytautas

Magnus University in 1995 - 19977 The exposition of trends pertaining to the thematic research of managerial practice was developed and presented as to coordinate the future M.A. research and to conduct its qualitative evaluation. The exposition was constructed via axis - scale dimensions. The axis - enlightenment/growthening/educating; the scales - content, behavior/activity, aspiration; sections to scales - type/distinctions/ways of presentation were spread into 27 dimensions.

Thematic methodologies to be used in the research works were formulated, namely, priority, sequencing, metaposition. The antropho - socio - cultural exposition and operational methodologies can be applied as an instrument to define the thematic choice of research works and their evaluation.

*Vytauto Didžiojo universitetas, Edukologijos katedra
Įteikta 1998 m. gruodžio mėn.*

Džiugas Dvarionas

VAIKŲ ELGSENOS SUTRIKIMAI KAIP ŽAIDIMO TERAPIJOS OBJEKTAS

Problema. Į humanistinį ugdymą orientuotai Lietuvos mokyklai keliami vis sudėtingesni uždaviniai, o pedagoginės psichologijos objektu tampa *sutrikusios elgsenos mokinių* mokymosi problemos. Švietimo sistemoje pasigendama psichologinės pagalbos vaikams formų, priimtinių sunkumų turintiems mokiniams, kurios turėtų būti naudojamos ugdymo institucijose sprendžiant amžiaus tarpsnių, psichologinės socialinės raidos problemas. Galvojant apie vaikų, priklausančių fizikos grupei, ugdymo sėkmingumą, derėtų daugiau rūpintis vaikų dvasine sveikata mokykloje. Šiuo metu mokyklose trūksta jaunesniojo mokyklinio amžiaus vaikų konsultavimo ar sutrikusios elgsenos koregavimo formų, kurios padėtų *emociškai nestabiliai, socialumo ar motyvacijos sunkumų turinčiai asmenybei* labiau patirti ugdomąją sėkmę bei neatsilikti nuo pilietinės visuomenės pažangos [9, 11].

Žaidimo terapija – seniai pasaulyje pripažintas ir plačiai taikomas 2-12 m. amžiaus vaikų psichokorekcijos metodas. Nuo 1920 iki 1970 m. įvairūs autoriai mėgino taikyti žaidimą kaip žmogaus psichologinio poveikio būdą. Žaidimas buvo tyrinėjamas tiek teoriniu, projekciniu, tiek terapiniu ir emocinio vystymosi požiūriais. Šios srities pradininku laikomas J. Piaget (1946). Jo teigimu, žaidimas – pati svarbiausia pažinimo vystymosi stadija, leidžianti vaikui priimtinu būdu pagal jo emocinį ir intelektualinį pajėgumą sukurti vaizdinius apie pasaulį. 7-ajame dešimtmetyje, Piaget teorijoms prigijus Šiaurės Amerikoje, daugybė autorių ėmėsi tirti ryšius ir santykį tarp žaidimo, asmenybės raidos, pažinimo vystymosi ir išmokimo [14]. C. Rogerso asmenybės teorijos sekėjai, į vaiką orientuotos žaidimo terapijos krypties atstovai V. Axline (1969) ir G. Landrethas (1991) žaidimo terapiją apibrėžia kaip *dinamišką vaiko ir suaugusiojo (žaidimo terapeuto) tarpusavio santykių sistemą, kai specialiai parinktais žaislais ir žaidimo būdais padedama vaikui pajusti saugius ryšius su aplinka bei sudaromos jam palankios sąlygos tyrinėti ir išreikšti savo jausmus, emocijas, mintis, potyrius, elgseną ir t. t.* [3, 10]. Jei dėl vidinių priežasčių vaikas nepajėgus mokytis, tai, kad ir koks veiksmingas būtų mokymas, visos pastangos jį išmoky-

ti eina perniek. Žaidimo terapijos uždavinys – sudaryti sąlygas mokykloje mokiniams, turintiems problemų, emociškai jiems palankioje aplinkoje didinti savo pajėgumą mokytis [12]. Svarbiausias mokyklos, kaip ugdymo institucijos, tikslas – skatinti vaikų intelektualinį, emocinį, fizinį bei socialinį vystymąsi sudarant atitinkamas mokymo bei mokyklų programas. Dažnai akademiniai lygiai yra ganėtinai aukšti ir todėl reikalauja, kad mokiniai ypač pasitemptų mokymuisi. Taigi žaidimo terapijos tikslas – padėti emociškai nestabiliems vaikams priimti tą mokyklos metamą iššūkį, palaikyti jų dvasinę pusiausvyrą, kad mokyklos teikiamos žinios būtų kuo veiksmingiau perimamos [10].

Lietuvoje žaidimo terapija kaip psichokorekcinės intervencijos mokykloje priemonė – mažai tyrinėta pedagoginės psichologijos sritis. Tačiau to negalima pasakyti apie patį žaidimo terapijos objektą – vaiko emocinius sutrikimus bei jų įtaką mokymosi efektyvumui. Gausūs psichologiniai tyrimai rodo, kad dėl ilgalaikių neigiamų emocijų mažėja intelektualiniai gebėjimai, kinta įgūdžių susidarymo dinamika [7]. Vaikų emociniai išgyvenimai, emocinės reakcijos formuoja vertybes. Tad *jausmai* sudaro psichologinį auklėjimo (ugdymo, *aut.*) mechanizmų pagrindą [6]. Tipiškoje Lietuvos mokykloje dar naudojamas disciplininis auklėjimo principas, grindžiamas mokinių drausmės ir tvarkos reikalavimu, kas savo ruožtu skatina tik išorinį vaikų prisitaikymą, paklusnumą arba atvirkščiai – aktyvų protestą, nepaklusnumą, neigiamas emocijas [7]. Todėl, siekiant ugdymo tikslų, vis labiau būtina atsižvelgti į mokinių dvasinių poreikių patenkinimą, ugdomuosius santykius, toleranciją problematiškos asmenybės atžvilgiu. Priešingu atveju ugdomoji situacija virsta didesnio ar mažesnio konflikto priežastimi. Konfliktas kyla arba mokinio vidiniuose emociniuose išgyvenimuose, arba atvirai pereina į tarpasmeninį lygį. Tiek vienu, tiek kitu atveju subjektas tas pats – vaikas, turintis problemų. Savo knygoje “Psichologinė parama vaikui” G. Navaitis (1997) teigia, kad situacijose, kai mokytojas suvokia mokinių ne kaip partnerių, o kaip poveikio objektą, slypi konfliktų užuomazgos ir būsimi vaiko psichologiniai sunkumai. Vaikas bei jo socialinė aplinka priešinasi psichologinei paramai. Priešinimąsi dera laikyti esmine psichologinės paramos ypatybe, todėl ji nebūtinai turi būti pašalinama, o bent jau susilpninama. Susilpninus vaiko priešinimąsi psichologinei paramai, dažnai įveikiami ir vaiko sunkumai (uždarumas, drovumas, nerimas, agresyvumas) [13]. Jaunesniojo mokyklinio amžiaus vaikų psichinės deprivacijos atsiradimą taip pat lemia tai, kad per ilgesnį laiką subjektas negali patenkinti kai kurių (gyvenimiškai svarbių) psichinių poreikių [2] arba, kitaip sakant, kai pro pirštus žiūrima į vaiko vidinius ar socialinius konfliktus.

Beveik prieš dešimtmetį įkurta mokyklų psichologinė tarnyba, kurios centrų yra įvairiuose Lietuvos miestuose, iš dalies bandanti spręsti mokinių psicholo-

ginio konsultavimo problema. Šios tarnybos funkcija – konsultuoti ir teikti psichologinę pagalbą pačiose tarnybose, t. y. ne mokykloje, ir todėl ne kiekvienas probleminis atvejis gali būti kvalifikuotai analizuojamas. Didėjantis “sunkių vaikų” skaičius, “jaunėjantis” nusikalstamumas verčia kuo skubiau ieškoti ugdymo institucijose vaikų, priklausančių rizikos grupei, raidos koregavimo formų, atsižvelgiant į tokių vaikų elgsenos sutrikimų priežastis ir veikiant jiems emociškai palankiais būdais bei emociškai saugioje aplinkoje.

Lietuvoje tirianti “sunkių vaikų” charakterio ir temperamento akcentuacijas I. Petrauskienė nurodo, kad 21 proc. pradinių klasių akcentuotų vaikų visai nenori mokytis ir 22 proc. mokosi be jokio susidomėjimo. 40 proc. akcentuotų mokinių turi didelių bendravimo su bendraamžiais sunkumų, o 10 proc. apskritai indiferentiški [1]. Atsižvelgiant į tai, kad tipinė mokykla yra nepajėgi spręsti pažeidžiamų ar konfliktuojančių vaikų asmeninių problemų, galima manyti, kad mokykliniame amžiuje nekoreguojami vaikų, turinčių problemų, *motyvacijos, charakterio bei elgsenos sutrikimai* vėliau gali tapti pubertacijos problemomis, o dar vėliau ir žalojančiais asmenybės rizikos veiksniais.

Straipsnio tikslas – apibūdinti mokinių, turinčių problemų, grupes bei ryškiausius jų požymius, nusakyti sutrikusios elgsenos vaikų savęs vertinimo tendencijas, pagrįsti mokslinio tyrimo hipotezę, kad ugdant sutrikusio charakterio, motyvacijos ir elgsenos vaikus žaidimo terapija suteikia galimybę vaikams palankiu būdu įveikti raidos krizes.

Metodologija. Bandant praktiškai išsiaiškinti mokinių, turinčių problemų, elgsenos sutrikimų dėsningumus tiesioginėje “įtampos zonoje”, t. y. mokykloje, atliktas empirinis tyrimas, kurį sudarė teorinė (anketinė apklausa) ir praktinė (žaidimo konsultacinė grupė) dalys. Tiriant norėta patikrinti prielaidą, kad *tarp mokinių, turinčių problemų, sutrikusios elgsenos ir jų žemo savęs vertinimo egzistuoja tiesioginė priklausomybė*. Apklausoje dalyvavo antrųjų klasių mokiniai bei jų mokytojai. Iš viso tyrime dalyvavo 24 pradinių mokyklų pedagogai ir 153 vaikai, mokytojų priskirti mokinių, turinčių problemų, grupėms. Metodika sudaryta iš dviejų dalių, iš kurių pirmoji – “Ar mokiniui reikalinga konsultacija?” – skirta atsakyti mokytojams, o antroji – “Kaip tau sekasi?” – patiems vaikams.

Įvertinus *pirmosios* dalies duomenis, iš mokytojų pateiktų mokinių, turinčių problemų, charakteristikų paaiškėjo, kad mokiniai, kurie turi problemų:

- elgiasi destruktiviai;
- nesugeba susikaupti, neatidūs, išsiblaškę, hiperaktyvūs;
- įžūlūs, agresyvūs, mušeikos;
- atstumti bendraklasių arba atsiskykę, sunkiai susidraugauja;
- meluoja;

- lėtos orientacijos, nespėja su klase, pernelyg užsisvajoję;
- tingi mokytis, vengia mokyklos, abejingi mokslui;
- priešginos, neklauso instrukcijų, nurodymų;
- turi vystymosi, raidos sutrikimų, psichologinių problemų;
- labai jautrūs, pilni vidinės įtampos, susirūpinę, neramūs, prislėgti;
- iš nepilnų ar šeimų, turinčių problemų;
- kt.

Sprendžiant iš mokytojų apibūdinimų, paprastai *tokiais* tampa vaikai, kuriems trūksta suaugusiojo ar bendraamžių palankumo, kurie yra labai jautrūs ir pažeidžiami, kuriems per sunku išbūti suole nejudriems per visą pamoką, kurie trūkstamą pasitikėjimą savimi demonstruoja sutrikusia elgsena. Tai tokie vaikai, kurie gali būti patyrę įvairią prievartą ar skaudžią netektį ir jaučia baimę, yra nepasitikintys savimi, susigūžę ir “sulindę į kiautą”. Tai gali būti labai kūrybiški vaikai, bet negalėdami savęs išreikšti, jie tampa apatiški arba vengia mokyklos kaip nesaugios, neįdomios, grėsmingos jiems aplinkos ir t. t.

Susisteminus išsakytas problematiką, sudarytos septynios grupės:

- I – motyvacijos sutrikimai,
- II – konfliktiškumas,
- III – dėmesio stoka ir hiperaktyvumas,
- IV – sutrikusio charakterio,
- V – socialumo sutrikimai,
- VI – raidos sutrikimai,
- VII – kompleksinė problema (dažniausiai pasikartojantis sutrikimų kompleksas I + IV + V).

Apklausiant vaikus buvo naudojama anketa, t. y. pasitelkta modifikuota JAV, Denverio universiteto metodika “Vaikų savęs suvokimo profilis” (“Self-perception profile for children”, *Susan Harter, Ph.D., 1985*). Ją adaptavus, buvo sudaryta anketa “Kaip tau sekasi?”, kurią pildyti aštuonerių metų amžiaus vaikams nebuvo sunku. Klausimyną sudaro 36 klausimai, pvz.:

Vieni vaikai elgiasi teisingai kiti neteisingai. O kaip tu elgiesi?

Kaip tau sekasi ruošti pamokas?

Ar tu esi laimingas?

Ar tu turi draugų?

Ar tau patinka tai, kaip tu gyveni?

Ar norėtum būti kitoks negu esi? ... ir kiti panašūs klausimai.

Apklausoje dalyvavo antrųjų klasių mokiniai, kurie, mokytojų nuomone, pri skirtini ugdytiniams, turintiems problemų. Apdorojant surinktus duomenis taikytas *alfa* faktorinės analizės metodas [5].

Empirinių duomenų bendroji charakteristika

Susisteminius mokytojų apklausos duomenis, pagal nurodytas mokinių sutrikusios elgsenos charakteristikas išskirtos septynios sutrikusios elgsenos mokinių, turinčių problemų, grupės (1 lentelė).

Matyti, kad didžiausią tiriamųjų grupę sudaro vaikai, turintys sudėtingų problemų, bei dažniausiai pasikartoja sutrikimų kompleksas – motyvacijos sutrikimas + sutrikęs charakteris + socialumo problemos. Taigi, bendravimo, tarpas-

1 lentelė

Vaikų, turinčių problemų, tipai pagal koregavimo paskirtį

Grupė	Sutrikimų tipas	Elgsenos charakteristika	Procentinis dažnis %
I	Motyvacijos sutrikimai	Nenori mokytis, neatlieka namų darbų, vengia mokyklos, pernelyg užsisvajoję, pasyvūs, neatlieka pamokų, vaikatauja, tingi mokytis, abejingi mokslui.	8
II	Konfliktiškumas	Piktavališki, pešasi su bendraklasiais, nevykdo mokytojų reikalavimų, priešgynos, nesilaiko instrukcijų, nurodymų, pažeidžia drausmės ir elgsenos normas, replikuoja, meluoja ir pan.	10
III	Dėmesio stoka ir hiperaktyvumas	Nenustygtas, nesusikaupia, trukdo kitiems, užsiima pašaliniais darbais, elgiasi destruktiviai.	5
IV	Sutrikusio charakterio	Nestabilių emocijų, ypač jautrūs, pilni vidinės įtampos, užsisklendę, nepusiausviri, lėtos orientacijos, nespėja su klase ir pan.	9
V	Socialumo sutrikimai	Turintys bendravimo problemų, atstumti bendraklasių arba atsiskyrę, sunkiai susidraugauja, bijo viešumos, turi problemų šeimoje ir pan.	18
VI	Raidos sutrikimai	Fiziškai, protiškai atsilikę, turintys logopedinių, klausos sutrikimų, vystymosi problemų ir pan.	12
VII	Kompleksinė problema: dažniausiai pasikartojantis sutrikimų kompleksas I+IV+V	Stengiasi slėpti savo silpnumą, vidinis konfliktas, savęs neigimas, lėtas mąstymas, aklas egoizmas, kategoriškumas. Pilni vidinės įtampos, susirūpinę, neramūs, prislėgti.	38

meninių santykių sėkmingumas bendraamžių grupėje ar šeimoje turi įtakos vaiko charakteriui, kas savo ruožtu lemia vidinės motyvacijos adekvatumą.

Tyrimo rezultatai

Apdorojus vaikų apklausos duomenis pagal pasikartojančio pobūdžio klausimus, išskirtos dvi pagrindinės savęs vertinimo tendencijos: *požiūrio į save bei pasitenkinimo savąja veikla*. Sudarytos dvi bendrosios skalės:

- požiūrio į save (PS),
- pasitenkinimo savąja veikla (PV).

Papildomai duomenys buvo diferencijuojami pagal lytį, pagal mokinių, turinčių problemų grupę bei pagal šeimos situaciją (pilna, nepilna ar turinti problemų šeima).

Siekiant supaprastinti tyrimo duomenų apdorojimą, kiekviena iš dviejų skalių sugraduota į keturis atsakymų lygius:

- 1 – **neigiamas / nepatenkinamas** požiūris į save ir į savąją veiklą;
- 2 – **patenkinamas** požiūris į save ir savąją veiklą;
- 3 – **pakankamas / geras** požiūris į save ir savąją veiklą;
- 4 – **labai geras** požiūris į save ir savąją veiklą.

2-oji lentelė apibūdina ryšį tarp vaikų *požiūrio į save* ir *pasitenkinimo savąja veikla*.

Pakankamai esminį ryšį tarp šių požymių nusako koreliacijos koeficientas $C = 0,58, p < 0,001$.

Iš duomenų koreliacijos matyti, kad 89 tiriamieji iš 153, t. y. 58 proc., įvertinimų įstrižainėje sutampa pagal abi PS ir PV skales. Visoje tirtoje aibėje 72 proc. respondentų *vertina save* negatyviai, t. y. *neigiamai* - 56 proc. ir *patenkinamai* – 16 proc., o pagal *pasitenkinimą savąja veikla* įvertinimai pasiskirstė daugmaž vienodai, t. y. negatyvūs atsakymai (*neigiamai* ir *patenkinamai*) sudaro 56 proc. ir pozityvūs atsakymai (*pakankamai* ir *labai gerai*) – 44 proc.. Galima daryti išvadą, kad neigiamai save vertinantys vaikai taip pat jaučia ir nepasitenkinimą savąja veikla. Nors, kita vertus, įdomu tai, kad 28 proc. vaikų, turinčių problemų, požiūris į save ir jie yra patenkinti savąja veikla. Neužpildytos lentelės sritys labai aiškiai parodo, kad jeigu vaikai pagal PS skalę save vertina teigiamai, tai PV skalėje neigiamų įvertinimų nėra. Taip pat matyti, kad 16 proc. tiriamųjų, pagal PS skalę save vertinančių neigiamai, PV skalėje nurodo pakankamą pasitenkinimą savąja veikla, bet vėlgi – labai gerai vertinančių savąją veiklą taip pat nėra. Gauti duomenys sugestijuoja pedagoginę problemą: *kodėl vaikai, kurie priskiriami prie turinčių problemų, teigiamai save vertina? Ar jie stengiasi neparodyti savo sunkumų, pasislėpti po konformistine kauke, ar savo sutrikusia elgsena bando išsireikalauti jiems trūkstamo dėmesio?*

Diferencijuoto savęs vertinimo santykis

VAIKŲ SAVĖS VERTINIMAS		Pagal pasitenkinimą savąja veikla (PV)								Iš viso:	
		Neigiamai		Patenkinamai		Pakankamai		Labai gerai			
		Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
Pagal požiūrį į save (PS)	Neigiamai	43	28	31	20	12	8			86	56
	Patenkinamai	1	1	10	7	12	8			23	16
	Pakankamai					17	11	6	4	23	15
	Labai gerai					2	1	19	12	21	13
	Iš viso: Abs. %	44 29	41 27	43 28	25 16	153 100					

Atliekant tolesnę analizę buvo siekiama nustatyti, kaip šios dvi tendencijos – požiūris į save (PS) bei pasitenkinimas savąja veikla (PV) – pasireiškia pagal tirtus požymius, t. y. pagal lytį, pagal šeimos padėtį bei pagal, mokinių, turinčių problemų, grupę. Tam 4 vertinimo lygiai sujungti į dvi grupes. Neigiamai ir patenkinamai – į *nepakankamai*, o pakankamai / gerai ir labai gerai – į *teigiamai* (3 lentelė).

Svarbiausias tyrimo rezultatas – ryšys tarp empiriškai išskirtos, mokinių, turinčių problemų, grupės ir vaikų požiūrio į save bei pasitenkinimo savąja veikla.

Lyginant su bendru procentiniu dažniu, matyti, kad pagal abu parametrus ypač nepakankamai save vertina sutrikusio charakterio (PS – 92 proc. ir PV – 77 proc.), socialumo sutrikimų turintys (71 proc. ir 61 proc.) bei kompleksinį sutrikimą turintys (78 proc. ir 69 proc.) vaikai. Iš kitų ryškesnių tendencijų matyti, kad 92 proc. sutrikusios motyvacijos vaikai neigiamai vertina save, tačiau 58 proc. tokių vaikų patenkinti savąja veikla; įdomu tai, kad labiausiai teigiamai save vertina konfliktuojantys vaikai (PS – 63 proc. ir PV – 100 proc.). Duomenys apie kitas mokinių, turinčių problemų, grupes – hiperaktyvių ir raidos sutrikimų – rodo, kad įvertinimų skirtumai pagal abu parametrus statistiškai nėra tiek reikšmingi.

Statistinė analizė parodė, kad iš apklaustų 96 berniukų ir 57 mergaičių PS skaleje 46 proc. mergaičių ir tik 19 proc. berniukų save vertina teigiamai ($t = 5,5$,

Požymių santykinių dažnių pasiskirstymas

Mokinių grupė, turinčių problemų		Abso- liutinis dažnis	Įvertinimų procentinis dažnis %			
			Požiūris į save (PS)		Pasitenkinimas savąja veikla (PV)	
			Teigiamai	Nepakankamai	Teigiamai	Nepakankamai
I	Motyvacijos sutrikimai	12	8	92	58	42
II	Konfliktiškumas	16	63	37	100	-
III	Dėmesio stoka, hiperaktyvumas	7	43	57	43	57
IV	Sutrikusio charakterio	13	8	92	23	77
V	Socialumo sutrikimai	28	29	71	39	61
VI	Raidos sutrikimai	19	42	58	53	47
VII	Kompleksinis sutrikimas	58	22	78	31	69
Bendras		153	28	72	44	56

$p < 0,001$). PV skalėje savąja veikla patenkinti 60 proc. mergaičių ir 35 proc. berniukų ($t = 4,0$, $p < 0,001$).

Pagal šeimos pobūdį 58 proc. tirtų vaikų buvo iš pilnų ir 42 proc. – iš šeimų, turinčių problemų (t. y. nepilnų, asocialių arba globos namų). 33 proc. pilnso šeimos gyvenančių vaikų požiūris į save yra teigiamas, o šeimose, turinčiose problemų, gyvenančių vaikų teigiamas požiūris į save sudaro 23 proc. ($t = 1,38$, $p > 0,2$). Savąja veikla patenkinti 53 proc. pilnso šeimose ir 33 proc. šeimose, turinčiose problemų, gyvenančių vaikų ($t = 2,8$, $p < 0,01$).

Taigi lytis turi kur kas didesnę įtaką ir problemiškesniam, ir vaikų požiūriui į save bei savąja veiklą. Skirtumai tarp vaikų iš pilnos ir šeimos, turinčios problemų nėra tokie ryškūs, o pagal požiūrį į save – net statistiškai nereikšmingi.

Išvados

Remiantis tyrimo metu gauta informacija apie mokinių, turinčių problemų, grupes galima teigti, kad dažniausi yra kompleksiški sutrikimai, tai yra motyvacijos sutrikimas + sutrikęs charakteris + socialumo sutrikimas. Vadinasi, bendravimo, tarpasmeninių santykių sėkmingumas bendraamžių grupėje ar šeimoje turi įtakos vaiko charakteriui, o tai savo ruožtu lemia vidinės motyvacijos adekvatumą siekiant ugdymosi tikslų.

Sutrikusios motyvacijos, elgsenos bei charakterio vaikai neigiamai vertina save bei savąją veiklą. Ypač pažymėtina, kad ugdyje destruktiviausieji – konfliktuojantys, nedrausmingi – mokiniai labai pervertina save ir savąją veiklą. Taigi iškyla tokių vaikų adekvataus savęs vertinimo problema. Apskritai būtina skatinti teigiamą požiūrį į save ir savąją veiklą vaikų, priskiriamų III, IV, V ir VII mokinių grupėms.

Remiantis atliktu tyrimu gana aiškiai galima suformuluoti žaidimo terapijos pradinėje mokykloje keliamus tikslus bei uždavinius – gerinti mokinių, turinčių problemų, požiūrį į save bei skatinti pasitenkinimą savąja veikla ir taip koreguoti vaikų, turinčių problemų, motyvacijos, charakterio bei elgsenos sutrikimus jiems priimtinausiu būdu – žaidimu.

Ypač daug dėmesio žaidimo terapijoje tenka skirti berniukams, nes, kaip parodė tyrimo rezultatai, jų daugiau negu mergaičių priskiriama mokinių, turinčių problemų, kategorijai ir jų požiūriu į save yra kur kas neigiamesnis nei mergaičių, jie taip pat mažiau patenkinti savąja veikla.

Sprendžiant pagal tirtų parametrų tarpusavio koreliaciją, galima manyti, kad vaikų požiūris į save ir pasitenkinimas savąja veikla yra susiję bei vienas kitą sąlygojantys veiksniai, turintys abipusį ryšį.

Tokiu būdu visiškai pasitvirtina prielaida, kad tarp mokinių, turinčių problemų, sutrikusios elgsenos ir jų žemo savęs vertinimo egzistuoja tiesioginė priklausomybė.

Literatūra

1. Axline V. Entering the child's world via play therapy // *Progressive Education*, 1950. – T. 27.
2. Axline V. *Play therapy*. – N. Y., 1969
3. Bitinas B. Auklėjimo procesas. – Š., 1995.
4. Bitinas B. Ugdymo tyrimų metodologija. – V., 1998.
5. Chomentauskas G. Psichologinės adaptacijos problemos // *Tarybinė mokykla*. – 1982. – T. 11.
6. Dvarionas Dž. Žaidimo ugdomoji korekcinė funkcija // *Švietimo reforma ir mokytojų rengimas. III tarptautinė mokslinė konferencija*. – V., 1996.
7. Dvarionas Dž. Žaidimo ugdomoji korekcinė grupė pradinėje mokykloje // *Edukologija. Kalbotyra. Literatūrologija. I respublikinė doktorantų ir jų mokslinių vadovų konferencija*. – V., 1997.
8. Landreth G. L. *Play therapy. The art of the relationship*. – Bristol, 1991.
9. Navaitis G. *Psichologinė parama vaikui*. – V., 1997.
10. O'Connor K. *Play therapy theory and practice*. – N. Y., 1991.

11. Petrauskienė I. Asmenybės akcentuacijos reiškinys pradinėse klasėse // Pedagogika. – V., 1998. – T. 35.
12. Play. Play therapy. Play research /red. / Rimmert K., Hellendorn J. – Berwyn, 1983.
13. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога в образовании. – М., 1995.
14. Schaefer C., O'Connor K. Handbook of play therapy. – N. Y., 1983.

Summary

Džiugas Dvarionas

TYPES OF CHILDREN EXHIBITING BEHAVIORAL PROBLEMS AS AN OBJECTIVE FOR PLAY THERAPY IN PRIMARY SCHOOL

This article describes the results of carried out research on second grade children exhibiting behavioral and character disorders in primary school. Investigation was based on analysis of data received from problematic children themselves and their teachers as well.

The performed survey “How are you getting on?” for 200 primary school children exhibiting behavioral problems showed that those students demonstrate low rate of self-esteem and low rate of satisfaction towards their activities. Most “popular set” of problem types of children can be considered a combination of motivation + character + social disorder. That would mean that the way and level of intercourse among coevals and/or in family forms character features of young unstable personality and that leads to inadequate inner motivation towards education and self achievements. The most interesting resulting fact occurred about children having conflicts with their coevals and teachers. It appeared that such children feel as having no problems in their relationship. And that suggests major interest in helping such children solving their inner conflicts first. This scientific study is aimed to establish a system of child-centered approach in institution of Lithuanian primary school, giving a chance for problematic children having emotional disturbances to solve their problems in appropriate for them manner – in atmosphere of a play room being supported by counselor.

The goal for using play therapy for students that are qualified as the “problem child” in primary school can be carried out from results of the investigation, which are to facilitate low rate of self-esteem and low rate of satisfaction towards their activities.

*Vilniaus pedagoginis universitetas, Pedagogikos katedra
Įteikta 1999 m. vasario mėn.*

Aldona Vilkelienė

MUZIKINIO NEĮGALIŲJŲ UGDYMO REIKŠMĖ JŲ SOCIALINEI INTEGRACIJAI

Ilgą laiką mūsų visuomenėje nebuvo keliami neįgaliųjų gyvenimo ir švietimo klausimai. Neįgalieji buvo žmonės, gyvenantys su savo problemomis, kurias valstybė sprendė vienpusiškai – izoliuoti, ignoruoti, netoleruoti. Atkūrus Lietuvos nepriklausomybę, švietimo sistemoje paplito humanistinio ugdymo idėjos, aktyviau ėmė reikštis neįgaliųjų integracijos į visuomenę tendencijos.

Problemos aktualumas. Mokslinėje literatūroje nėra išanalizuotos neįgaliųjų integracijos galimybės naujomis nepriklausomos Lietuvos demokratijos sąlygomis, pasitelkiant muzikinį (meninį) ugdymą kaip vieną iš būdų, laiduojantį neįgaliųjų integraciją į sveikųjų visuomenę.

Tyrimo **objektas** – muzikinis (meninis) neįgaliųjų ugdymas, orientuotas į jų socialinę integraciją.

1997 metais Alytaus muzikos mokykloje buvo atliktas tyrimas, kurio **tikslas** – ištirti, muzikinio (meninio) neįgaliųjų ugdymo galimybes, padedančias jų integracijai.

Iškelti šie **uždaviniai**:

- 1) nustatyti sveikųjų moksleivių ir pedagogų požiūrį į neįgaliuosius;
- 2) išnagrinėti neįgaliųjų integracijos sunkumų priežastis;
- 3) ištirti neįgaliųjų ir sveikųjų vaikų poreikio muzikuoti skirtumus ir neįgaliųjų socialinių bei akademinį įgūdžių kitimą ugdymo procese;
- 4) sukurti neįgaliųjų muzikinio (meninio) ugdymo programą ir metodiką, padedančią atskleisti ugdytinių gebėjimus ir saviraiškos galimybes;
- 5) ištirti neįgaliųjų socialinių ir akademinį įgūdžių kitimą muzikinio (meninio) ugdymo procese;
- 6) atskleisti sveikųjų moksleivių ir pedagogų požiūrį į neįgaliuosius pokyčius muzikinio (meninio) ugdymo procese.

Tyrimo metu buvo taikyti anketų, stebėjimo, pokalbių metodai, spausdintų šaltinių analizė, atliekamas eksperimentinis darbas.

Iškelta **hipotezė**: jei neįgalieji, lankydami muzikinio (meninio) ugdymo pra-

tybas, atskleistų savo gebėjimus ir išreikštų save, jie psichologiškai reabilituoti, stiprintų savimonę ir savivertę, lengviau užmegztų socialinius kontaktus su sveikaisiais, pasirengusiais priimti neįgaliuosius. Sveikieji, žinodami neįgaliųjų problemas ir padėdami jas spręsti, stiprintų savo moralines savybes ir susiformuotų adekvatų požiūrį į neįgalųjį.

Respondentų atranka ir apibūdinimas. Iškelus hipotezę, kad muzika (menas) gali būti vienas iš būdų, padedančių sėkmingai integruotis neįgaliesiems, muzikos mokykloje buvo priimti mokyti muzikos neįgalieji vaikai. Prieš integruojant neįgaliuosius, anketų metodu buvo apklausta savanoriškai sutikusių dalyvauti tyrime 250 moksleivių (nuo 10 iki 14 metų) ir 30 mokytojų.

1 lentelė

Neįgalaus vaiko apibūdinimas

Nr.	Neįgaliojo apibūdinimas	Mokytojai	Mokiniai
1.	Negalįs ko nors atlikti dėl sveikatos sutrikimų	12	64
2.	Fiziškai nesveikas	-	45
3.	Protiškai nesveikas	-	12
4.	Aklas, kurčias ar nebylys	-	31
5.	Nelaimingas, liūdnas, visuomenės atstumtas, nedraugiškas	9	28
6.	Asocialios šeimos narys, našlaitis	-	12
7.	Nežino, kaip apibūdinti	2	18
8.	Nepilnavertis žmogus	-	2
9.	Žmogaus, kuriam reikia spec. priežiūros	7	38

Iš lentelės matyti, kad dauguma mokinių ir mokytojų neįgalųjį žmogų suvokia kaip žmogų, kuris negali atlikti kokios nors veiklos, jam reikia specialios priežiūros. Daugumai mokinių negalia asociavosi su invalido vežimėliu, ramentais ar kitais ryškiais negalią rodančiais požymiais. Tik 25 procentai moksleivių ir 40 procentų mokytojų išsamiau apibūdino neįgaliuosius. 30 procentų mokytojų ir 11,2 procento mokinių bandė išryškinti neįgaliųjų emocines problemas, tuo parodydami savo emocinį jautrumą (5 apibūdinimas).

Iš 2 ir 3 lentelių ryškėja mokytojų ir mokinių požiūris į bendravimo galimybes – dauguma nėra bendravę su neįgaliaisiais, tačiau sutiktų, kad jų klasėse būtų mokomi neįgalieji. Vertinant neįgaliųjų mokslumo lygį, ryškėja nuomonė, kad neįgaliesiems yra sunkiau įgyti aukštąjį išsilavinimą.

Iš 4 lentelės atsakymų galima nustatyti, kad 60 procentų mokytojų ir 81,6 pro-

Mokinių požiūris į bendravimą su neįgaliaisiais

Nr.	Bendravimo galimybės	Taip	Ne	Nežinau
1.	Teko bendrauti su neįgalioju	92	158	-
2.	Sutiktų, kad jo klasėje būtų neįgalieji	174	71	5
3.	Mano, kad neįgalieji gali įgyti aukštąjį išsilavinimą	120	89	41

3 lentelė

Pedagogų požiūris į bendravimą su neįgaliaisiais

Nr.	Bendravimo galimybės	Taip	Ne	Nežinau
1.	Teko bendrauti su neįgalioju	5	25	-
2.	Sutiktų, kad klasėje būtų neįgalieji	21	6	3
3.	Mano, kad neįgalieji gali įgyti aukštąjį išsilavinimą	8	17	5

4 lentelė

Pedagogų ir moksleivių nuomonė, kur turėtų būti ugdomi neįgalieji vaikai

Nr.	Ugdymo įstaigos pobūdis	Mokytojai	Mokiniai
1.	Speciali ugdymo įstaiga	16	189
2.	Bendrojo lavinimo įstaiga	12	46
3.	Nežino, kokia įstaiga	2	15

cento moksleivių mano, kad neįgaliesiems geriau mokytis specialiose ugdymo įstaigose, nors, kaip pastebėta iš atsakymų, pateiktų Nr. 2, 3 lentelėse, jie sutiktų mokytis vienoje klasėje su neįgaliaisiais ir tiki, kad turintys lengvesnę negalią, gali išmokyti kaip ir sveikieji. Visa tai rodo, kad sveikieji visuomenės nariai dėl informacijos apie neįgaliuosius stokos, nepatyrimo, kaip bendrauti, nėra pakankamai pasirengę neįgaliųjų integracijai.

V. Gudonis (1990), kalbėdamas apie neįgaliųjų (aklųjų) integracijos sunkumus, išskiria svarbiausias jų priežastis. Tai neadekvatus visuomenės požiūris į

neįgaliuosius bei pačių neįgaliųjų pasyvumas. Neįgaliųjų siekimą gyventi uždarą gyvenimo būdą, iniciatyvos stoką galima būtų paaiškinti dabartinės visuomenės materialiniu skurdu – nėra galimybių aprūpinti neįgaliuosius specialiosiomis mokymo priemonėmis, įranga, suteikti jiems mobilumo garantijas, nėra specialistų su jais dirbti. Daug reiškia neigiamos moralinės kai kurių visuomenės narių savybės – abejingumas, nejautrumas, atjautos nebuvimas.

Neįgalaus vaiko socialinės integracijos problemos prasideda jau šeimoje, kai patiems tėvams bei kitiems šeimos nariams psichologiškai sunku pripažinti vaiko negalią. Kalbėdamas apie negalės suvokimą, J. Ruškus (1997) teigia, kad savęs, kaip neįgalaus, suvokimas pasireiškia per sukrėtimą, bendraujant su kitais, ir šie sukrėtimai vyksta dėl neadekvataus visuomenės požiūrio į neįgalųjį ir jo gabumus bei dėl paties neįgaliojo asmens požiūrio į save.

Tyrimo pradžioje taikant pokalbio ir anketų metodą, buvo apklausti neįgaliųjų vaikų tėvai, paaiškėjo jų nuomonė, viltys ir lūkesčiai. Jie:

- a) nesitikėjo, kad neįgalieji vaikai galės mokytis muzikos;
- b) norėjo, kad vaikai nors pabūtų šalia muzikuojančių;
- c) norėjo, kad vaikai išmoktų groti;
- d) norėjo, kad vaikai susirastų naujų draugų;
- e) norėjo, kad sveikieji daugiau susipažintų su neįgaliaisiais.

Apibendrinant pokalbių su neįgaliaisiais ir jų tėvais atsakymus, paaiškėjo, kad neįgalieji muzikinio ugdymo klasėse trokšta dėmesio ir jautrumo, išreikšti save ir įsitvirtinti, įgyti muzikinių žinių ir įgūdžių, teigiamų tarpasmeninių santykių, priklausyti kokiam nors grupei. Sveikųjų ir neįgaliųjų vaikų bendri interesai – akademinės žinios, socialinis augimas, psichologiniai asmenybės vystymosi veiksniai įgalino garantuoti integracijos pagrįstumą.

Tyrimo dalyvaujantys neįgalieji vaikai, turintys įvairių (CVP, nežymiai sutrikęs intelektas, kalbos, klausos, regos, mokymosi ir pažinimo) sutrikimus ir nevienodų gabumų buvo parinkti pagal natūraliai susiklosčiusią situaciją. Jie buvo integruoti į 3 solfedžio moksleivių grupes, prieš tai supažindinus su tyrimu moksleivius ir jų tėvus.

Muzikinio (meninio) neįgaliųjų ugdymo specifika priklauso nuo sutrikimų pobūdžio. Daugelis autorių, kaip E. Chapple (1982), S. Kirkas, J. J. Gallagheris (1962), K. M. Baylessas, M. E. Ramsey'us (1978), nagrinėjančių šias problemas, pabrėžia, kad reikia sudaryti optimalias sąlygas ugdymui ir svarbu parinkti tinkamus metodus. S. D. Nocera (1979) nagrinėjo vaikų su skirtingomis negalėmis muzikinio ugdymo svarbiausius aspektus:

- *sutrikusio intelekto* vaikai sunkiau apibendrina ir samprotauja, jų atmintis ir dėmesys silpni, todėl mokomąją medžiagą reikia konkretizuoti, išdėstyti

- nedidelėmis apimtimis, įtraukti kuo daugiau receptorių, lavinti klausą ir vaizduotę, muzikinę veiklą sieti su judesiu, daile, plėsti socialinius įgūdžius;
- *vaikų su fizine negalia* ugdymas parentas motorinių, erdvės suvokimo, ritmo pojūčio, dainavimo, bendravimo įgūdžių lavinimu; sutrikusios klausos vaikams labai svarbu lavinti klausą garsiai pateikiant informaciją bei įtvirtinant vizualinėmis priemonėmis, praktine veikla, grojimu. Lėtai besivystančią vaikų kalbą lavina dainavimas, o muzikinę veiklą – judesiai;
 - *sutrikusio regėjimo vaikai* labai komunikabilūs, mėgsta žaisti žodinius žaidimus, užsiimti veikla, susieta su judesiu, turi gerai išvystytą klausą, atmintį. Muzikinis Brailio raštas yra labai sudėtingas, todėl aklieji pradiname mokymo etape remiasi klausa ir taktiliniais įgūdžiais. Silpnaregiai gali naudoti šviečiančias lenteles, ryškias diagramas, piešinius;
 - *mokymosi ir pažinimo sutrikimus* turintys vaikai sunkiai suvokia mokomąją medžiagą, jų mokymosi motyvacija silpna, įgūdžiai neišvystyti. Muzikinė veikla turi būti aiškios struktūros, neperkrauta, pakartojama, įtraukiant vis naujus receptorius – spalvas, judesį.
 - *emocijų ir elgesio sutrikimus* turintiems vaikams reikia žmogiškojo bendravimo, pasitikėjimo jo galimybėmis, tuo pačiu formuojant atsakomybės už savo poelgius jausmą. Muzikinė veikla parenkama, siekiant supažindinti vaiką su savo krašto kultūra, moralinėmis vertybėmis. Pamokos neperkrautos teorinėmis užduotimis, daugiau paremtos praktine veikla, muzikavimu, improvizacija, euritmija.

Šiuo metu šalyje vykstant neįgaliųjų integracijai akivaizdu, kad gyvenimiškai natūraliai klostosi tokia situacija, kai į bendro lavinimo mokyklas, papildomo ugdymo įstaigas, būrelius ateina labai įvairaus išsivystymo ir nevienodos sveikatos moksleiviai. Trumpai apžvelgus meninio neįgaliųjų ugdymo problemas, galima išskirti svarbiausius bendrus muzikos mokymo aspektus, į kuriuos turėtų būti kreipiamas dėmesys, dirbant su *įvairią negalią* turinčiais vaikais.

Kadangi negalia trikdo normalų asmenybės raidos vystymąsi, ir neįgalusis vaikas atsilieka nuo sveiko vaiko raidos vystymosi, pirmiausia aktualu:

- nustatyti vaiko protinį amžių;
- atskleisti muzikinius gabumus;
- išryškinti vaiko stipriąsias ir silpnąsias savybes;
- įvertinti fizines galimybes groti pasirinktu instrumentu;
- nustatyti socialinių įgūdžių lygį;
- numatyti pratybų lankymo pastovumą;
- įvertinti kitų pedagogų, dirbančių su vaiku, psichologų, medikų ir tėvų bendradarbiavimo galimybes.

Muzikinio neįgaliųjų ugdymo tikslas – atskleidžiant ir ugdant muzikinius gabumus, orientuotis į neįgaliųjų integracijos perspektyvą, t. y. išmokti gyventi ir prisitaikyti su savo negalia sveikoje visuomenėje, įsilieti į jos kultūrinį ir kasdieninį gyvenimą, pažinti savo tautos kultūrą, papročius, tradicijas, stiprinti pačių neįgaliųjų iniciatyvą, kuri yra silpna dėl neadekvataus savęs vertinimo, plėsti jų socialinių įgūdžių sferą.

Išnagrinėjus muzikos mokymo vaikų su skirtingomis negaliomis ypatumus, derėtų išskirti bendrus bruožus:

- formuojami konkretūs veiklos tikslai;
- pateikiamos aiškios užduotys;
- muzikos mokymas grindžiamas ritmo – muzikos pagrindo ir jos ištakų – ugdymu;
- mokomoji medžiaga pateikiama ir įtvirtinama nedidelėmis porcijomis, lėtesniu tempu;
- naudojami vaizdumo, teorijos ir praktikos ryšio, prieinamumo principai;
- suvokimui pagerinti, įtraukiami skirtingi receptoriai;
- mokomoji medžiaga siejama su vaiko patirtimi ir jį išdėstoma taikant praktinius-operacinius bei kūrybinius metodus;
- tematinė medžiaga atspindi tautos istoriją, kultūrą ir yra siejama su šiuolaikinio gyvenimo realybe;
- pateikiant akademinį žinių vystomi muzikiniai, socialiniai įgūdžiai, plečiamos saviraiškos galimybės, stiprinama savivertė;
- mokymo stilius turi žaismingumo ir relaksacijos elementų.

Pagal šiuos apibendrinimus, remiantis prieinamos pasaulio šalių literatūros teiginiais, Lietuvos švietimo tautine koncepcija ir Bendraisiais standartais, Emilio Žak-Dalkrozo (Šveicarija) ir Zoltano Kodajaus (Vengrija) muzikinio ugdymo koncepcijomis, Lietuvos mokslininkų Alberto Piličiausko, Albinos Katinienės tyrinėjimais muzikos suvokimo, dainavimo, improvizavimo srityse bei pačios autorės praktine veikla Alytaus muzikos mokyklos neįgaliųjų meninio ugdymo CREDO klasėje, buvo parengta neįgaliųjų muzikinio (meninio) ugdymo individuali mokymo programa ir mokymo priemonė.

Jau XX a. pradžioje žymus šveicarų pedagogas E. Žak-Dalkrozas atskleidė muzikinio ugdymo sistemos netobulumą, pabrėždamas pernelyg sausą mokymo teoretizavimą ir atotrūkį tarp muzikos disciplinų. Siekdamas holistinio muzikos mokymo, emocionalumo, muzikalumo ir jautrumo, suvokiant muziką, jis sukūrė naują muzikinio ugdymo sistemą, paremtą euritmika. Z. Rinkevičius savo knygoje „Mokinių muzikinis ugdymas“ [1993 m., p. 169], apžvelgdamas E. Žak-

Dalkrozo sistema, rašo: “Ritmo sąvoką jis suprato plačiau, kaip ritmo piešinių, akcentų ryšį su *visais* muzkos elementais, kūrinų struktūra ir forma bei su jų išraiškos pobūdžiu”. Euritmikos metodą galima taikyti dirbant su įvairaus amžiaus ir galimybių žmonėmis, nes ritmo mokomasi ne iš knygų, jis yra susietas su žmogaus fizine prigimtimi ir organizmo reakcija į muziką, įgalinančią spontaniškai improvizuoti ir skatinti judesių aktyvumą. E. Žak-Dalkrozo knygoje, kaip “Ritmika, muzika ir auklėjimas” (1920 m.), straipsniuose “Euritmija ir akliedži” (1930 m.), rinkinyje “Euritmika, menas ir auklėjimas” (sud. K. Koksas) atskleidžiamas ritmo elementų ryšys su muzikos kūrinio faktūra, forma, nuotaka. Daug dėmesio yra skiriama improvizacijai, kuri muzikos pedagogikos srityje šiuo metu nėra populiarūs.

Pabrėždamas vaiko muzikalumo individualumą, E. Žak-Dalkrozas stengėsi ugdyti kiekvieno vaiko asmenines savybes, žadindamas jų dvasinį tobulėjimą, saviraiškos unikalumą. Jo nuomone, emocionalus muzikos kūrinio išgyvenimas, išreikštas judesiu, yra klausos ir muzikalumo ugdymo pagrindas.

Išanalizavus meninio neįgaliųjų ugdymo ypatybes, galima padaryti **išvadas**:

1. Sveikieji visuomenės nariai geriau pasirengs priimti neįgaliuosius, jeigu pedagogas tinkamai organizuos jų bendrą muzikinę ir švietėjišką veiklą;
2. Kadangi negalia trikdė normalų asmenybės vystymąsi, meninį ugdymą aktualu organizuoti atsižvelgiant į vaiko protinio amžiaus, fizinės galimybes ir meninius gebėjimus;
3. Atskleidžiant ir ugdat muzikinius gabumus, orientuotis į neįgaliųjų integracijos perspektyvą – neįgalūs turi išmokti gyventi su savo negalia visuomenėje, įsitraukti į jos gyvenimą, pažinti savo tautos kultūrą ir papročius, tradicijas, pramogas. Tai padeda stiprinti pačių neįgaliųjų iniciatyvą, kuri yra silpna dėl neadekvataus savęs vertinimo ir plėsti jų socialinių įgūdžių sferą.

Literatūra

1. Ališauskas A. Sutrikusios klausos asmenų vizualinė komunikacija.– V., 1996.
2. Chapple E. Movement and sound. – Boston, 1962.
3. Gudonis V. Aklųjų ir silpnaregių psichofizinio vystymosi korekcija.– V., 1986.
4. Kirl S. Gallagher J. Educational children. – Boston, 1962.
5. Nocera S. D. Reaching the special learner though music. – London-New York, 1979.
6. Radzevičienė L. Ankstyvojo ir ikimokyklinio amžiaus vaikų emocijų ir elgesio sutrikimai bei jų korekcija. – Š., 1997.
7. Socialinės reabilitacijos organizaciniai aspektai. Sud. A. Bagdonas.– V., 1994.

Summary

Aldona Vilkelienė

THE ROLE OF MUSICAL EDUCATION OF DISABLED CHILDREN TO THEIR SOCIAL INTEGRATION

Despite the changes in individualization of our educational system, there are standard programs and standard lessons. Humanistic educational principles entering educational system, the increasing cultural needs, have formed an assumption that disabled children have a right to raise their life quality. The real problem is that they couldn't demonstrate their value for a long time and to rehabilitate in the society. Musical education of disabled, focused to their adaptation, helps for disabled not only to harmonize psychics. Society is learning to meet disabled, to overcome the feeling of problematic communication. Possibilities of integration aren't analysed in the scientific literature in the conditions of independent Lithuania, applying music as one of the ways which could ensure integration of disabled. Hypothetical idea is: disabled children would reveal themselves, obtain psychological rehabilitation, connection with healthy children, attending classes of musical education. The healthy children would obtain possibility to contact and to understand the problems of disabled. The object of the study is the interaction between disabled and healthy children in the process of musical activity. Musical education must be related with ethnic and sociocultural context. The author described teacher's and children's point of view to disabled. He deals with main features of musical education of disabled and believes of their parents. The author has come to conclusion, that the success of integration such children depends on teacher's qualification, repertoire, musical and educational activity and initiative of disabled to live with their disability in our society.

*Vilniaus pedagoginis universitetas, Muzikos katedra
Iteikta 1999 gegužės mėn.*

Alvyra Galkienė

NEGALIOS VAIKŲ UGDYMAS BENDROJO LAVINIMO MOKYKLOJE

Sparčiai vykstant švietimo kaitos procesams Lietuvoje, vienu iš svarbiausių reformos uždavinių tampa specialiųjų poreikių vaikų ugdymo pertvarka. “Jungtinių Tautų Organizacija pripažįsta neįgalinčių vaikų ugdymo drauge su sveikaisiais privalumus. Lygių Galimybių Žmonėms Su Negalia deklaracijoje, Vaiko Teisių konvencijoje bei UNESCO konferencijos, įvykusios Salamankoje 1994 m., tekstuose ji aiškiai pasisako už integruotą mokymą” [3]. Vykdam Lietuvos švietimo reformą atsižvelgiama į šias nuostatas. Vis dažniau akcentuojama skirtingų gebėjimų vaikų buvimą ir veikimo kartu idėja, bet į klausimą, kaip tai realizuoti praktiškai, dar reikia atsakyti. Lietuvoje nėra moksliniais tyrinėjimais pagrįstos Lietuvos patirties, atliekami pavieniai praktiniai bandymai, neretai iškreipiama pati integruoto neįgalųjų ugdymo bendrojo lavinimo mokyklose samprata.

Šio straipsnio **tikslas** – nuodugniau paanalizuoti integruotą neįgalųjų ugdymą bendrojo lavinimo mokyklose kaip vieną iš Lietuvos specialiojo ugdymo reformos krypčių.

Uždaviniai:

- 1) išnagrinėti juridinę bazę, suformuotą per dešimtį švietimo reformos metų, reglamentuojančią specialųjį ugdymą;
- 2) aptarti pedagogų ir tėvų nuostatas neįgalųjų integracijos atžvilgiu;
- 3) aprašyti integruotos mokyklos, kurioje mokomi negalės vaikai, struktūrą ir svarbiausius ugdymo organizavimo aspektus.

Metodai: juridinių dokumentų, apklausos rezultatų analizė bei mokyklos modelio aprašymas.

Specialiojo ugdymo kaitos Lietuvoje prielaidos

Švietimo pokyčiai – tai nuolatinis, nenutrūkstamas, neatsiejamas nuo paties švietimo reiškinys, nulemtas visuomenės poreikių, jos nuostatų ir vertybinių orientacijų. Lietuvoje švietimo pertvarkos pradžia laikytina 1989 m. pabaiga,

kai buvo sukurta tautinės mokyklos koncepcija. Čia iškeliamos perėjimo nuo ideologizuoto, visoms Sąjungos mokykloms privalomo ugdymo turinio prie tautinio identiteto raiškos idėjos.

Nuosekliai Lietuvos švietimo reformos ugdymo kryptis nubrėžia 1993 m. parengtos “Lietuvos švietimo reformos gairės”. Šios švietimo sistemos pertvarkos pagrindą sudaro humanistinės pedagogikos bei psichologijos nuostatos. Viena iš idėjų – ugdymo diferencijavimas. “Šios idėjos įgyvendinimas padeda siekti vieno reikšmingiausių humanistinės, demokratinės pedagogikos tikslų – kurti lanksčią, asmenybės skirtumus, nevienodus moksleivių polinkius, gabumus, interesus, <...> atitinkančią švietimo įstaigų sistemą” (Ž. Jackūnas) [2]. “Pedagoginės minties ir nuostatų vaiko gebėjimų ir galių skirtingumo atžvilgiu bei visuomenės keliami uždaviniai švietimui turi didelės reikšmės specialiojo ugdymo organizavimui. Tačiau, kita vertus, ugdymas, teikiamas specialiujų poreikių vaikams, dažnai buvo praktinio mokymo, mokyklų organizavimo ir didaktinės metodologijos atramos taškas. Maža to, dar bendriau imant, reikėtų pripažinti ir tai, kad daugumą skirtingų mokymo sistemų pokyčių ir naujovių sąlygojo paskatos, apmąstymai ir pasiūlymai, gimę specialiojo ugdymo baruose” (A. Marchesi) [8]. Taigi suprantama, kad specialiojo ugdymo reforma yra neatsiejama visos švietimo reformos dalis, tiesiogiai paliečianti ir sveikuosius mokinius. Svarbiausios specialiojo ugdymo kaitos prielaidos – aiškiai suformuluota mokyklos humanizavimo kryptis, prasidėjęs pedagogų ir tėvų judėjimas ir besikeičianti juridinė reglamentacija.

Neįgaliųjų integracijos Lietuvoje juridinės prielaidos

Viena iš svarbiausių sėkmingo kaitos vyksmo sąlygų – tinkamai sutvarkyta, atitinkanti valstybės ir jos piliečių interesus juridinė bazė, reglamentuojanti esminius švietimo principus ir jų įgyvendinimo tvarką.

1924 m. Ženevos vaiko teisių deklaracijoje ir specializuotų įstaigų bei tarptautinių organizacijų svarstančių vaikų gerovės klausimus, įstatuose deklaruojama, kad vaikai, atsižvelgiant į protinį ir fizinį jų nesubrendimą, turi turėti ypatingą apsaugą ir priežiūrą. Vadovaudamasi tokia nuostata, 1959 m. Generalinė Asamblėja paskelbė Vaiko Teisių deklaraciją, o 1989 m. lapkričio mėnesį Jungtinių Tautų Asamblėja priėmė Vaiko Teisių Konvenciją, kurią ratifikavusių šalių skaičius siekia daugiau nei 180 [7]. Lietuva 1993 m. tapo Europos Tarybos nare, o 1995 m., vadovaudamasi Lietuvos Respublikos Konstitucijos 138-uoju straipsniu, ratifikavo Jungtinių Tautų Vaiko Teisių Konvenciją. Remiantis pagrindinėmis šio dokumento nuostatomis yra rengiami Lietuvos įstatymai, reglamentuojantys vaikų teises ir pareigas. Neįgalintys vaikai naudojami tomis pačiomis teisėmis kaip visi, tačiau dėl savo negalios jie susilaukia išskirtinio dėmesio. Vaiko Teisių Konven-

cijos 23–asis straipsnyje kalbama apie tai, kad “psichiškai ir fiziškai nepilnavertis vaikas turi gyventi *pilnavertį* gyvenimą”. Jis, kaip visi kiti vaikai, turi teisę “gauti išsilavinimą, profesinį parengimą, <...> ypatingą globą ir rūpinimąsi” [12].

Pagrindines vaikų, turinčių negalias, teises reglamentuoja Lietuvos Respublikos įstatymai:

Pagrindinės teisės	Teises reglamentuojantys įstatymai	Įstatymo data, numeris, paskutinio pakeitimo data
1. Gyventi savo šeimoje	Invalidų socialinės integracijos įstatymas [6]. Vaiko teisių apsaugos pagrindų įstatymas [10].	1991 11 28 Nr. I–2044 1998 10 22 Nr. VII–904 199603 14 Nr. I–1234
2. Įgyti išsilavinimą 3. Įgyti profesiją 4. Mokyti pagal savo sugebėjimus 5. Gauti reikiamą globą, profesionalią pagalbą, kompensacines priemones	Invalidų socialinės integracijos įstatymas Vaiko teisių apsaugos pagrindų įstatymas Švietimo įstatymas [15]. Psichikos sveikatos priežiūros įstatymas [14]. Specialiojo ugdymo įstatymas [17].	1991 11 28 Nr. I–2044 1998 10 22 Nr. VII–904 1996 03 14 Nr. I–1234 1991 06 25 Nr. I–1489 1998 07 02 Nr. VIII–854 1995 06 06 Nr. I–924 1998 12 15 Nr. VIII–969

Viena iš svarbiausių teisių – prigimtinei vaiko teisė – gyventi savo šeimoje, jausti tėvų globą, augti gimtoje aplinkoje, kuri padeda jį ugdyti kaip saugų ir laisvą pilietį. Nerealizavus šios, jau palyginti seniai įstatymais reglamentuojamos vaiko teisės, visos kitos teisės, tokios kaip teisė į mokslą, į profesinį išsilavinimą, tampa dviprasmiškomis. Tam, kad negalios vaikai galėtų lankyti mokyklą gyvendami namuose, kiekviena mokykla turi būti pasirėngusi priimti mokyti jos apylinkėse gyvenančius neįgaliuosius.

Norėtūsi išsamiau paanalizuoti Specialiojo ugdymo įstatymą, nes tai – pagrindinis dokumentas, reglamentuojantis specialiojo ugdymo organizavimą:

“Švietimo reformų istorija parodė, kad pokyčiai *nuleisti iš viršaus* nėra veiksmingi. <...> Kita vertus, *iš apačios* inicijuojami projektai taip pat žlunga, jei jų nepalaiko aukštesnės švietimo grandys”. R. Želvys, remdamasis C. Birzea, teigia, kad esant iniciatyvai *iš apačios*, o reformai vykstant *iš viršaus* galima ir tokia strategija, kai “naujas įstatymas atsiranda kaip švietimo reformos kulminacija. Tai pokyčių, kurie vyksta arba jau įvyko, apibendrinimas ir formalus įteisinimas” [9]. Kadangi daugelis reglamentuojamų nuostatų yra realizuojamos mokyklose, tai manoma, kad specialiojo ugdymo įstatymas paspartins specialiojo ugdymo kaitos vyksmą.

SPECIALIOJO UGDYMO įstatyme aptariamos sąvokos

Visiška integracija – specialiųjų poreikių asmenų ugdymas bendrojo ugdymo įstaigos bendrojoje klasėje, grupėje.

Dalinė integracija – specialiųjų poreikių asmenų ugdymo derinimas bendrojo ugdymo įstaigos bendrojoje ir specialiojoje klasėse, grupėse; specialiųjų poreikių asmenų ugdymas bendrojo ugdymo įstaigos specialiojoje klasėje, grupėje; specialiųjų poreikių asmenų ugdymas derinant jų ugdymo procesą specialiojo ugdymo ir bendrojo ugdymo įstaigose.

Kalbant apie mokymo lygio pritaikymą, atsižvelgiant į individualias mokinio galias, vartojami terminai *modifikuota, adaptuota, specialioji, individualioji mokymo programa*, tačiau nieko nekalbama apie mokymo turinio pritaikymą, atsižvelgiant į ribotas neįgalinčio mokinio galimybes ir palankiausias rengimosi savarankiškam gyvenimui sąlygas, kaip vieną iš svarbiausių ugdymo individualizavimo sąlygų.

Reikšmingi specialiojo ugdymo principai:

Lygių galimybių – specialiųjų poreikių asmenims sudaromos vienodos ugdymo ir ugdymosi sąlygos kaip ir kitiems vietos bendruomenės nariams;

Integracijos – specialiųjų poreikių asmenų ugdymasis ir ugdymas kartu su kitais vietos bendruomenės nariais ir lygiateisis dalyvavimas jos gyvenime.

Decentralizacija – šeimos, visuomenės bei vietos savivaldos institucijų dalyvavimas ugdant specialiųjų poreikių asmenis.

Visuotinumumas – visų specialiųjų poreikių asmenų ugdymas.

Įstatyme nurodomi specialiojo ugdymo uždaviniai:

- 1) padėti specialiųjų poreikių asmeniui suvokti bendrąsias žmogaus vertybes ir puoselėti dorą, kaip būtiną demokratinės gyvensenos pagrindą;
- 2) rengti specialiųjų poreikių asmenis savarankiškam gyvenimui vietos bendruomenėje;
- 3) teikti kvalifikuotą specialiąją pedagoginę, psichologinę pagalbą specialiųjų poreikių asmenims;

- 4) užtikrinti lygias teises specialiųjų poreikių asmenims įgyti pradinį, pagrindinį, vidurinį išsilavinimą, profesiją;
- 5) pripažįstant specialiųjų poreikių vaikų ir suaugusiųjų gebėjimus ir galias, sudaryti tęstinio ugdymosi galimybes;
- 6) sudaryti sąlygas specialiųjų poreikių asmenims integruotai ugdytis bendrojo ugdymo įstaigose.

Lietuva, kaip ir daugelis pasaulio valstybių, pasirengusi pripažinti prigimtine žmogaus su negalia teisę į pilnavertį gyvenimą, suteikiančią galimybę tarnauti visuomenei ir prasmingai egzistuoti joje.

Kyla klausimas, ar labai daug pastangų reikalauja integruotas mokymas? UNESCO žurnale “The journey to inclusive schools” rašoma, kad “tradicinis specialusis mokymas specialiosiose mokyklose ir centruose yra labai brangus, kai tuo tarpu turtingų – labai nedaug. Apie 80% pasaulio neįgaliųjų gyvena besivystančiose šalyse. Tyrimai rodo, kad didžioji jų dauguma negauna tinkamo ugdymo <...>. Mažiau nei 2% visų vaikų su negaliomis yra aprūpinti visokeriopa specialiąja pagalba. Taigi nerealu tikėtis, kad visų vaikų poreikiai galėtų būti patenkinti specialiųjų mokyklų kainomis” [11].

Jungtinių Tautų švietimo, mokslo ir kultūros organizacija apie specialiųjų poreikių mokinių ugdymą sako : “Mes tikime ir skelbiame, kad <...> bendrojo lavinimo mokyklos, besiorientuojančios į visišką neįgaliųjų integraciją, yra pačios efektyviausios kovojant su diskriminuojančiu požiūriu, kuriant atvirą bendruomenę, statant integruojančią visuomenę ir siekiant išsilavinimo visiems. <...> Mes kviečiame ir raginame vyriausybes įstatymais paremti integruotą ugdymą, priimančią visus vaikus į bendrąsias mokyklas” [11].

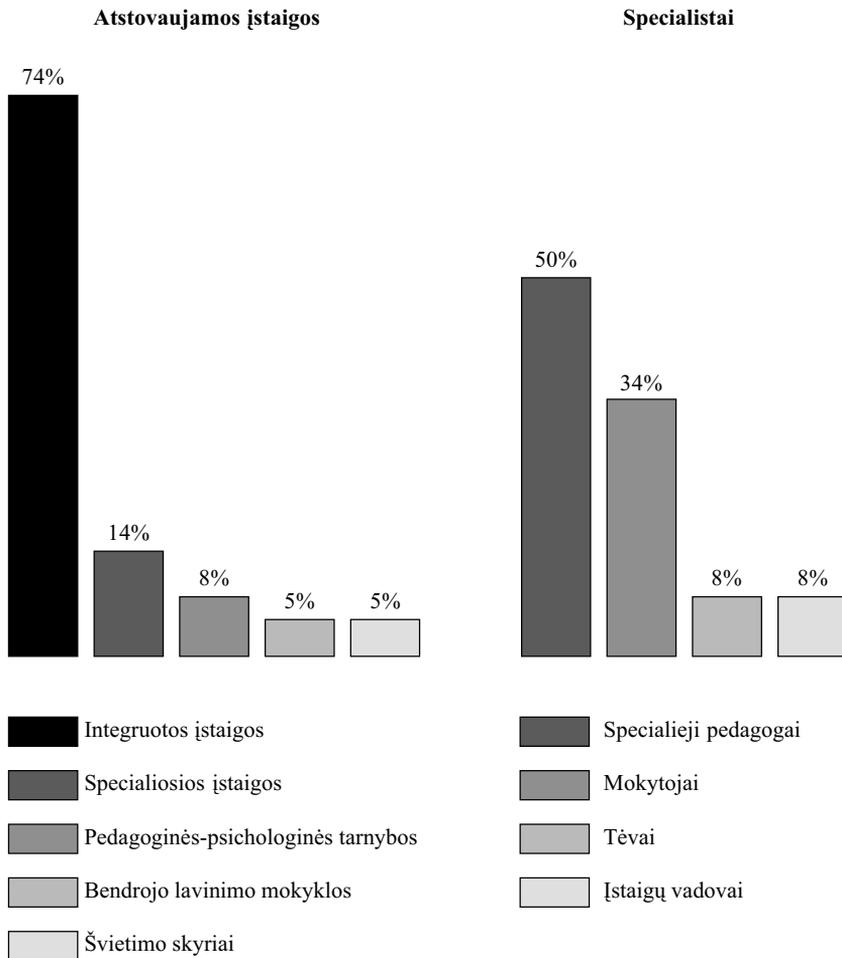
Pedagogų pasirengimas vaikų, turinčių negales, integracijai į bendrojo lavinimo mokyklas

Lietuvoje judėjimas, skatinantis integruotą negalės vaikų mokymą, prasidėjęs pavienių praktikų iniciatyva, atsižvelgiant į tėvų ir vaikų poreikį, tampa labiau organizuotas. Tačiau reikia apsispręsti, kokios ugdymo formos mums priimtinos, kaip patogiausia organizuoti jį mūsų sąlygomis? Į šį klausimą galėtų atsakyti žmonės, gerai pažįstantys specialiųjų poreikių vaikus, žinantys jų galimybes. 1998 m. gruodžio mėnesį, konferencijos integruoto ugdymo klausimais metu, buvo atlikta nedidelė pedagogų ir tėvų, besirūpinančių vaikų su negalėmis ugdymu, apklausa.

Tyrimo tikslas – nustatyti:

1. Kokią ugdymo formą pedagogai laiko priimtinausia ugdant vaikus su negalia?
2. Kuo vertinga neįgaliųjų integracija į visuomenę?

3. Kokios kliūtys trukdo neigaliųjų integracijai plisti Lietuvoje?
 Apklausoje dalyvavo 38 respondentai iš 11 Lietuvos miestų ir 4 rajonų mokyklų.



Didžiausią apklaustųjų dalį sudarė pedagogai, dirbantys integruotose mokyklose (74 proc.) ir specialiosiose įstaigose (14 proc.), mažesnioji dalis (8 proc.) dirba pedagoginėse-psichologinėse tarnybose, po 5 proc. apklaustųjų – bendrojo lavinimo mokyklose ir švietimo skyriuose. Dalis žmonių

atstovavo dviems įstaigoms, pvz., bendrojo lavinimo ir specialiajai mokyklai, todėl negalima labai tiksliai apibrėžti respondentų pasiskirstymo pagal darbo vietas.

Didžiausią apklaustųjų dalį sudarė specialieji pedagogai, logopedai, surdo pedagogai, pavadinti specialiaisiais pedagogais (50 proc.), dirbantys įvairiose ugdymo įstaigose. Kiek mažesnę apklaustųjų dalį sudarė mokytojai, dirbantys bendro lavinimo integruotose mokyklose. Mokyklų ir pedagoginių-psichologinių tarnybų vadovai sudarė 8 proc. apklaustųjų, tėvai, auginantys sunkias negales turinčius vaikus, sudarė taip pat 8 proc. apklaustųjų.

Pasidomėjome, kokių pedagoginio darbo stažą turėjo žmonės, dalyvavę apklausoje. Atsakymai buvo tokie:

- 0-5 metai – 31,5%
- 6-15 metų – 28,8%
- 16-35 metai – 31,2 %
- Daugiau nei 35 metai – 7,8%

Apklaustųjų dauguma buvo palyginti jauni žmonės, kurių darbo stažas švietimo sistemoje – iki penkerių metų (31,5 proc.). Didžiausią darbo stažą turėję apklaustieji sudarė 7,8 proc. visų apklaustųjų.

Įdomu buvo sužinoti, kokioje aplinkoje respondentai bendrauja su negalės vaikais. Atsakymai buvo tokie:

- 82% mokykloje
- 50% klasėje
- 29% kaimynystėje
- 11% turi gimines
- 8% namuose

Pasirodo, visi apklaustieji turi artimą ryšį su negalės vaikais, gerai juos pažįsta, žino jų poreikius ir galimybes. Dauguma juos sutinka mokykloje (82 proc.) arba klasėje (50 proc.), nemažos dalies apklaustųjų (19 proc.) šeimoje arba giminėje yra neįgalinčių vaikų, o 29 proc. apklaustųjų teigė, kad turi kaimynus, auginančius specialiųjų poreikių vaikus.

Svarbiausias tyrimo tikslas buvo išsiaiškinti, kokia kryptimi specialiojo ugdymo reforma Lietuvoje turėtų vykti: integruojant neįgaliuosius į bendrojo lavinimo mokyklas ar paliekant juos atskirose specialiosiose ugdymo įstaigose?

Atsakymas buvo vienareikšmis:

- “Integracija neabejotinai reikalinga”, – atsakė 100% respondentų.

Nė vienas iš apklaustųjų neatsakė: “Integracija žalinga arba pavojinga”. 5,2 proc. pabrėžė, kad bendrojo lavinimo mokykloje turi būti sudarytos tinkamos sąlygos neįgaliesiems mokyti.

Kokią negalę turintys vaikai galėtų būti integruojami į bendrojo lavinimo mokyklas?

Palankiausia apklaustųjų nuomonė – apie fizinę negalę turinčius mokinius (92,1 proc. atsakymų).

Apie proto ir kompleksinę negalę turinčių vaikų integraciją nuomonės buvo beveik vienodos (61 proc. ir 66 proc.).

Respondentai buvo paprašyti atsakyti, kuo vertinga integracija. Atsakymai buvo tokie:

Sudarytos sąlygos neįgaliesiems gyventi šeimose	82 proc.
Ankstyva neįgaliųjų socialinė adaptacija	78 proc.
Daugiau galimybių sveikiesiems pažinti gyvenimo realybę	78 proc.
Sudarytos sąlygos dvasinei vaikų asmenybės brandai	76 proc.
Lėšų taupymas	13 proc.

Svarbiausia integracijos vertybė – negalės vaikų galimybė gyventi savo tėvų namuose. Tai natūralu, nes svarbiausia ir prigimtinė vaiko teisė – jaustis saugiu motinos ir tėvo globoje tol, kol pajėgs savo gyvenimą tvarkyti savarankiškai. Ir neįgalių, ir sveikų vaikų gyvenimo pažinimas, respondentų nuomone, ir sveikiems, ir neįgaliams vaikams, vertingas nes bendražmogiškasis ryšys neišvengiamas visą gyvenimą. Tik gerai pažįstant vieniems kitus, galima užmegzti tvirtą ir kokybišką ryšį.

Kas trukdo integracijai plisti Lietuvoje?

Atsakant į šį klausimą, buvo nurodytos keturios svarbiausios kliūčių grupės:

Finansiniai sunkumai	Pedagoginės problemos	Juridiniai aspektai	Visuomenės nepasirengimas
1. Nepritaikyta mokymo bazė (78%) 2. Lėšų stoka (76%)	1. Pedagogų kompetencijos stoka (61%) 2. Specialistų stoka (55%)	Nepakankamai sutvarkyta įstatymų bazė (50%)	1. Pedagoginės visuomenės nerangumas (34%) 2. Negalės vaikų tėvų baimė (26%) 3. Galima sveikų vaikų agresija (16%) 4. Išankstinis sveikųjų vaikų tėvų nusistatymas (8%) 5. Švietimo vadovų inertiškumas (5%)

Pirmąsias tris kliūčių grupes sudaro valstybės įstatymų leidybos ir jų vykdymo priežiūros organų bei mokslo reguliuojamos sferos. Ketvirtajai grupei priklausanti kliūčių įveikimo galimybė priklauso nuo mokyklų, žiniasklaidos, kultūros darbuotojų kompetencijos.

Išvados

1. Neįgaliųjų integracijai visiškai pasirengusi ta visuomenės dalis, kuri gerai pažįsta specialiųjų poreikių vaikus, žino jų galimybes ir sunkumus.
2. Svarbiausios priežastys, trukdančios integruotą mokymą plėtoti: nesu tvarkyta mokymo bazė, pedagogų nekompetentingumas, menka juridinio reglamentavimo kokybė, visuomenė dar nepasirengusi priimti žmonių su negale į savo benruomenę.

Nors šios apklausos išvados nėra labai patikimos dėl mažos imties, tačiau jas patvirtina R. Adomaitienės ir L. Samsonienės atlikto “Pedagogų požiūrio į neįgaliųjų vaikų integraciją bendrojo lavinimo mokyklose” tyrimo išvados, pagrįstos tvirtais koreliacijos ryšiais [4]. Jos teigia, kad “neaprupinus mokytojų atitinkamomis mokykloje priemonėmis, nesudarius sąlygų pedagogų kvalifikacijos kėlimui<...>be nacionalinės programos nebūs sėkmingai vykdoma integracija į mūsų visuomenę”.

Vilniuje, remiantis Minesotos integruotos mokyklos praktine patirtimi bei kai kuriomis Minesotos universiteto Mineapolyje, Temple universiteto Filadelfijoje ir “Illinojaus” universiteto Čikagoje tyrimų išvadomis, įkurta mokykla, kurioje integruotai mokomi mokiniai su įvairiomis negalėmis [1; 13]. Į klausimą, ar tos mokyklos patirtis galėtų būti modeliu, tinkančiu Lietuvai, turėtų būti atsakyta remiantis moksliniu tyrimu.

Integruotos Vilniaus “Versmės” mokyklos struktūra

Vilniaus “Versmės” vidurinė mokykla įsikūrė 1993 m. rudenį, pasitelkus asmeninę mokytojų ir tėvų iniciatyvą. Pagrindinis ir svarbiausias jos atsiradimo tikslas, Lietuvai tapus laisva, – prisidėti prie jos žmonių išlaisvinimo nuo nepasitikėjimo, baimės ir nevilties. Katalikiška mokykla, ugdymą grįsdama pasitikėjimo, evangelijų skleidžiamomis vertybėmis, į mokyklą sukviėtė 70 proc. sveikų ir 30 proc. neįgalių mokinių. Šiais mokslo metais mokykloje mokosi per 200 mokinių. 60 iš jų turi sunkias fizines ir intelekto negales. Todėl derinama dvejopa integracija: visiška ir dalinė. Mokiniai, turintys fizines negales, ribotą arba nežymiai sutrikusį intelektą, integruojami į bendrąsias klases drauge su sveikaisiais. Į šią grupę patenka mokiniai, turintys:

- klausos sutrikimų (neprigirdintys),
- regėjimo sutrikimų (silpnaregiai),
- enkoprezę (išmatų nelaikymas),
- emocijų ir elgesio sutrikimų,
- fizinių ir judėjimo sutrikimų (nuo bendrosios motorikos iki įvairaus laipsnio lokomocijų sutrikimo),
- ribotą ir nežymiai sutrikusį intelektą.

Dalinė integracija taikoma vidutinį intelekto sutrikimą turintiems mokiniams. Tai mokiniai, turintys dauno, autizmo sindromus ar kitas proto negalias. Kuri integravimo forma labiausiai tinka mokiniui, sprendžia *specialaus ugdymo komisija*, kurią sudaro: specialusis pedagogas, logopedas, psichologas, mokantis mokinį, ir mokyklos vadovas.

Specialaus ugdymo komisijos funkcijos

Ši komisija mokykloje atlieka neįgalinčiųjų įvertinimo ir specialiosios pagalbos koordinavimo darbą. Mokinius, turinčius mokymosi negalių, tiria specialistai. Specialaus ugdymo komisija įvertina tyrimo rezultatus ir daro galutinę išvadą apie tai, kaip reiktų individualizuoti mokymo programą, ar mokinyi gali būti mokomas pagal bendrąjį mokymo planą; jei ne, tai kaip jį reiktų pakeisti, atsižvelgiant į konkretų mokinį, kokios korekcinės pagalbos reikės. Specialaus ugdymo komisija savo išvadas aptaria su mokinio tėvais ar globėjais bei toliau stebi ir vertina individualizuotų programų vykdymą.

Specialiosios pagalbos neįgaliesiems organizavimas

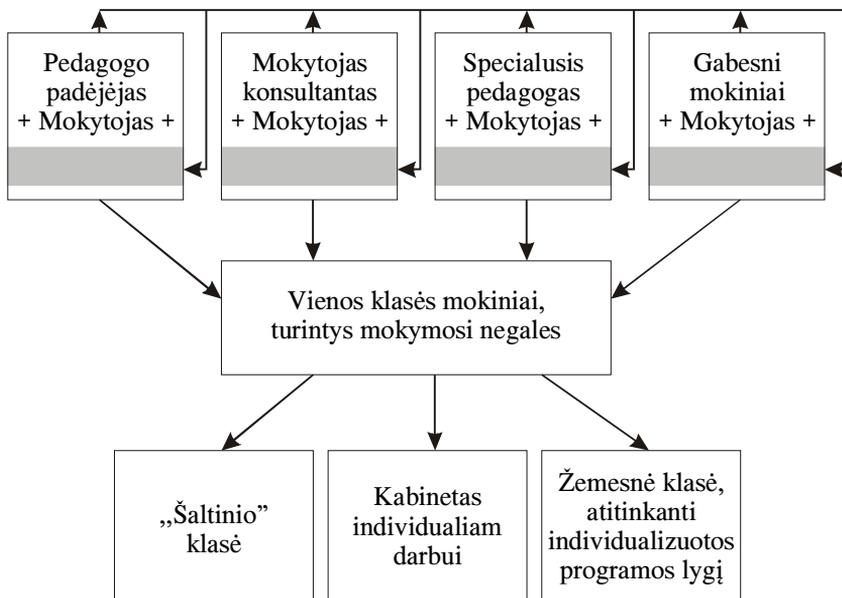
Specialioji pagalba teikiama įvairiomis formomis, laikantis principo: “Neįgalieji turi būti mažiausiai varžančioje aplinkoje ir turėti palankiausias mokymo galimybes”.

I. Visiems mokiniams, turintiems psichomotorinių funkcijų sutrikimų, teikiama korekcinė pagalba. Šią pagalbą teikia specialistai, siekdami kiek įmanoma pašalinti sutrikimus, išmokyti vaikus nekreipti dėmesio į juos arba susitakyti ir gyventi su negalia: specialusis pedagogas dirba su ribotą, sutrikusį intelektą arba specifinius pažinimo proceso sutrikimus turinčiais vaikais; logopedas – su sutrikusios kalbos ir komunikacijos mokiniais; psichologas – su emocijų ir elgesio sutrikimų turinčiais vaikais. Visi šie specialistai konsultuoja tėvus ir mokytojus. Mokytojas konsultantas padeda riboto intelekto ar specifinių mokymosi sunkumų turintiems pagrindinės mokyklos mokiniams per atskirą, pagrindinių dalykų pamokas; mokytojo asistentas fiziškai padeda dalyvauti pamokoje visiems dėl fizinės ar proto negalios nesugebantiems to padaryti mokiniams; gydymosi gimnastikos mokytojas fizinę negalę turintiems mokiniams teikia korekcinę pagalbą bei organizuoja adaptavimą prie aplinkos; gydytojas neuropatologas konsultuoja visus neįgaliuosius vaikus.

II. Mokinių, integruotų į bendrojo lavinimo mokyklos klases, mokymas organizuojamas įvairiais būdais ir formomis. Kiekvienoje klasėje drauge su mokytoju dirba pedagogo padėjėjas. Jo pareiga – padėti mokytojui paruošti mokomąją medžiagą, mokiniui judėti mokyklos patalpose ir teritorijoje, dalyvauti

pamokoje. Pedagogo padėjėjas drauge su specialiuoju pedagogu, logopedu, mokytoju konsultantu sudaro mobilią pagalbos komandą, kuri įvairiomis formomis teikia mokomąją pagalbą. Mokytojams ir specialistams susitarus, mokiniui pamokos metu gali padėti: padėjėjas ir mokytojas; mokytojas konsultantas ir mokytojas; gabesni mokiniai ir mokytojas; mokinys taip pat gali būti paliktas savarankiškai dalyvauti pamokoje, neteikiant jam jokios pagalbos, kad nebūtų užgožtas mokinio savarankiškumas ir jis nebūtų pratinamas laukti pagalbos tada, kai ji nėra būtina. Galimas specialiųjų poreikių mokinių judėjimas į specialistų kabinetus ar kitas patalpas, siekiant geriausių ugdymo organizavimo formų. Specialiųjų poreikių mokiniai per tam tikrų dalykų pamokas išeina iš savo klasės ir eina į „Šaltinio“ klasę, kurioje drauge su specialiuoju pedagogu moko si matematikos ir lietuvių kalbos; po to eina į kabinetą, skirtą individualiam darbui, kai atliekant užduotį reikia papildomo aiškinimo arba kai ši užduotis trikdo visos klasės ritmą. Mokiniams, turintiems akademinį atsilikimą, tikslinga tam tikro dalyko mokytis žemesnėje klasėje, kurios programa atitinka jo gebėjimus. Į tokią klasę mokinys prieš pamoką (dažniausiai matematikos ar gimtosios kalbos) ateina lydimas pedagogo padėjėjo arba savarankiškai. Visų kitų dalykų jis mokosi savo klasėje, kartu su bendraamžiais.

Mobiliosios pagalbos organizavimą iliustruoja ši schema:

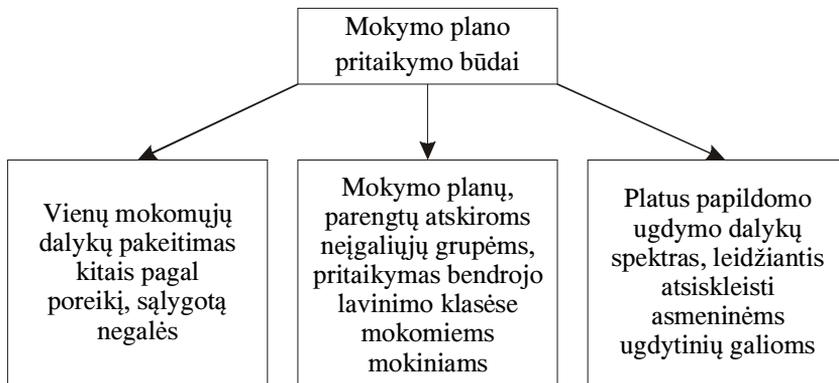


Ugdymo turinio pritaikymas prie individualių mokinių galių ir poreikių

Ugdymo turinys individualizuojamas taip, kad orientuojantis į bendruosius ugdymo tikslus ir siekiant išsilavinimo standartų, mokiniai gautų jų galias atitinkančių žinių bei turėtų tinkamas sąlygas asmeninių gebėjimų plėtotei.

Atskirais atvejais, kai mokinys dėl negalios negali dalyvauti klasėje vykstančiose pamokose, yra sudaromi individualizuoti mokymo planai, atsižvelgiant į konkretaus mokinio poreikius. Tai daroma įvairiais būdais :

1. Vieni mokomieji dalykai pakeičiami kitais atsižvelgiant į poreikį, nulėmtą negalios, pvz., sunkiai valdančiam rankas mokiniui rankų darbų pamokos keičiamos kompiuteriniu lavinimu arba lingvistinių sutrikimų turintiems mokiniams antroji užsienio kalba keičiama gimtosios kalbos pamokomis. Tikslinga kai kurias pamokas pakeisti korekcinėmis, kad šių mokinių tvarkaraštis netaptų pernelyg “išstętas” (fizinio lavinimo pamokos keičiamos gydymą gimnastika ir pan.).
2. Sutrikusio intelekto mokiniams kartais tikslinga pritaikyti specialiosios mokyklos mokymo planą, programas ir vadovėlius.
3. Trečiasis mokymo plano pritaikymo būdas – mokomuosius dalykus keisti papildomo ugdymo dalykais, jei šie atitinka mokinio socializacijos ar profesinio orientavimo tikslą. Pvz., vyresnių klasių riboto ar lengvai sutrikusio intelekto mokiniai vietoj chemijos, fizikos pamokų turi buitines darbus, staliaus, keramikos ar kurio kito amato pamokas.



Mokymo lygio pritaikymas prie akademinų mokinių galių

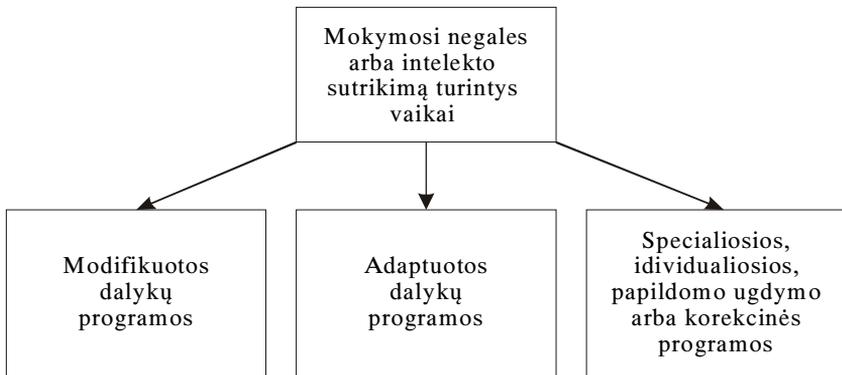
Mokomųjų programų lygis turi atitikti kiekvieno mokinio realias galimybes ir poreikius. Siekiant realizuoti šį uždavinį, ypač gabiems mokiniams yra rengiamos sustiprintos dalyko programos, specifinius pažinimo sutrikimus arba ribotą intelektą turintiems – modifikuotos, adaptuotos nedidelį intelekto sutrikimą turintiems mokiniams – specialiosios atskirų dalykų, vidutinį intelekto sutrikimą turintiems mokiniams – individualiosios programos.

1) Rengiant modifikuotą programą, mokymosi negalė apeinama arba sumažinama, eliminuojant ją sukeliančią priežastį, pvz., erdvinės orientacijos sutrikimus turinčius mokinius atleidus nuo braižymo užduočių, lėtos orientacijos mokiniams sumažinus užduočių kieki, girdimojo suvokimo problemų turintiems – paruošus daugiau vaizdinės medžiagos ir t. t. Mokiniais, nepajėgiantiems išeiti mokomųjų dalykų programų, jų turinys pakeičiamas taip, kad atitiktų bendrųjų programų minimalius reikalavimus ir būtų prieinamas konkrečiam mokiniui.

2) Rengiant adaptuotą programą, kaip ir modifikuotą programą, siekiama eliminuoti negalę sukeliančią priežastį ir programos turinį pritaikyti prie mokinio intelektualinių galių. Šiuo atveju gali būti nenagrinėjamos atskiros dalyko temos arba nuosekliai dėstomas dalyko, kurio programa adaptuojama žemesnės klasės kursas. Adaptuotos programos turinys nebeatitinka bendrojo lavinimo programos turinio.

3) Siekiant geresnės neįgaliųjų socialinės adaptacijos, mokiniams siūlomos papildomojo ugdymo programos, orientuojantis į galimą savarankiško gyvenimo viziją. Taipogi rengiamos programos psichofizinėms funkcijoms koreguoti.

4) Vidutiniškai sutrikusio intelekto vaikams rengiamos individualiosios programos, kurių turinys ir lygis atitinka kiekvieno mokinio realias galias ir poreikius individualiai. Šių programų tikslas – formuoti savarankiško gyvenimo įgūdžius.



Į bendrojo lavinimo klases integravus neigalinčius mokinius, būtina taikyti aktyviusius bei diferencijuoto mokymo metodus, kurie leidžia bendradarbiauti įvairių akademinių gebėjimų mokiniams. Taip pat gali būti dirbama individualiai, atsižvelgiant į asmenines galimybes, laiku teikiant mokiniui reikiamą pagalbą. Pedagoginė ugdytojų ir ugdytinių sąveika pagrįsta sėkmės akcentavimo, pasitikėjimo, asmens sureikšminimo principais.

Mokyklos bendruomenės ypatumai

Į bendrojo lavinimo mokyklą integravus neigaliuosius, būtina rūpintis tarpasmeniniais santykiais bendruomenėje. Dauguma mokinių neigaliuosius sutinka pirmąjį kartą, todėl natūralu, kad jie varžosi priėti, užkalbinti, atkreipti dėmesį, nes nežino, kaip derėtų bendrauti. Ne vienas baiminasi keistos jų išvaizdos, nežino, ko galima tikėtis ir laukti. Pedagogų uždavinys – nedelsiant paaiškinti skirtingumo priežastį, esmę ir pasekmes. Kuo natūraliau tai padaroma, tuo labiau suprantamas tampa neigaliųjų pasaulis. Paprastai sveiki vaikai lengvai priima skirtybes, prisitaiko prie neigaliųjų poreikių, sugalvoja abiem pusėms prieinamus žaidimus, imasi globėjų vaidmens. Neigalieji taip pat turi savo poreikius. Jie nori būti pripažinti lygiaverčiais asmenimis, turėti tas pačias teises ir tas pačias pareigas bendruomenėje. Juos varžo perdėta globa, žeidžia užuojauta. Jie nori jaustis savarankiškomis ir laisvomis asmenybėmis, todėl pagalba neigaliesiems turi būti labai racionali.

“Vermės” mokykla – katalikiška. Krikščioniškoji filosofija įpareigoja priimti kiekvieną žmogų kaip Kūrinį, atėjusį į pasaulį su tikslu – tobulėti ir tobulinti, skleisti gėrį ir grožį. Kiekvienas žmogus – harmoningos Kūrinių dalis ir negalima leisti, kad kažkas būtų išskirtas kaip svarbesnis ir reikšmingesnis. Apie tai yra kalbama, o svarbiausia – sudaromos sąlygos, kad mokiniai pajustų pasitenkinimą gerai atlikę darbą, neigalieji – patikėtų savo galimybėmis ir jėga. Jie turi bendruomenėje tokias užduotis, kurias gali atlikti, skatinami kurti, užsiimti visuomenine veikla. Kiekviena klasė šioje mokykloje turi bendravimo pamokas, kurias veda psichologė. Jų metu nagrinėjami tarpusavio santykiai, mokoma įsiklausyti į save ir atlikti savo jausmų analizę, mokoma įvertinti situaciją tuo metu, kai pats esi subjektyvus jos dalyvis. Niekas geriau neįtikins ir nepadės suprasti kito žmogaus, kaip galimybė pabūti to žmogaus situacijoje: suteikta proga pasėdėti invalido vežimėlyje, išbūti tam tikrą laiką užsirišus akis, įsitvėrus rankas ir kojas. Tokia patirtis leidžia pasijusti prašytoju, dedančiu daug pastangų paprastam veiksmui atlikti, suprasti sielos nesveikame kūne nuovargį.

Tam, kad neigalieji gerai jaustųsi sveikų žmonių visuomenėje, reikia specialių pastangų, tačiau integruota bendruomenės struktūra yra neįkainojama verty-

bė abiem pusėms: sveikiesiems – dėl visapusiško gyvenimo pažinimo, negaliesiems – dėl socialinės adaptacijos. Integracija, vienur prasidėjusi anksčiau, o kitur vėliau, liudija apie visuomenės demokratėjimą. Neabejojama dėl šios ugdymo formos svarbos. Dabar reikia atsakyti į klausimą, kokios integracijos formos priimtinos Lietuvai, kokie ugdymo organizavimo būdai patogiausi, efektyviausi ir pigiausi mūsų mokyklose.

Išvados

Igyvendinant Lietuvos švietimo reformą, vaikų, turinčių įvairias negalias, tėvų ir kai kurių pedagogų nuostatos rodo, kad Lietuva daro pirmuosius, tačiau labai ryškius žingsnius integruoto neįgaliųjų ugdymo link. Šalies įstatymai taip pat remia šią idėją. Didelė problema yra praktinis idėjos realizavimas, įveikiant kliūtis. Svarbiausios iš jų:

- 1) pedagogų kompetencijos trūkumas;
- 2) pedagoginės literatūros integruoto neįgaliųjų ugdymo klausimais, parengtos mokslinių tyrimų pagrindu, stoka;
- 3) visuomenės nepasirengimas priimti į savo bendruomenę neįgaliuosius ir bendradarbiauti su jais;
- 4) finansiniai pereinamojo laikotarpio sunkumai.

Literatūra

1. Burt K. Total special education system: policies and procedures. Minneapolis, 1992.
2. Dereškevičius P. Lietuvos švietimo reformos gairės: Straipsnių rinkinys. Vilnius, 1993.
3. Lebeer J. Développer les processus d'apprentissage de chacun: un enjeu européen face a l'exclusion sociale. Antwerpen, Belgium, 1998.
4. Lietuvos mokyklai – 600 metų: Konferencijos medžiaga. Vilnius, 1997.
5. Lovey J. Supporting special educational needs in secondary school classrooms. London, 1988.
6. Raupys A. Svarbiausių Lietuvos Respublikos įstatymų, Lietuvos Respublikos Vyriausybės nutarimų, Švietimo ir mokslo ministerijos teisės aktų švietimo klausimais rinkinys. 1998.
7. Sterky Ch. The Rights of the Child. Stockholm, 1997.
8. Švietimo naujovės (4). Vilnius, 1995.
9. Švietimo studijos (4). Vilnius, 1998.
10. Proto negalės žmonių teises reglamentuojantys įstatymai. Rankraštis.
11. The journey to inclusive schools. Viena, 1998.
12. Vaiko teisių konvencija. Vilnius, 1995.

13. Wang M. C., Reynolds M. C., Walberg H. J. Handbook of special education (research and practice) Learner characteristics and adaptive education. Great Britain, 1987.
14. Valstybės žinios. 1995 birželio 28, Nr. 53.
15. Valstybės žinios. 1998 liepos 29, Nr. 67.
16. Valstybės žinios. 1998 lapkričio 11, Nr. 98.
17. Valstybės žinios, 1998 gruodžio 31, Nr. 115.

Summary

Alvyra Galkienė

TRAINING OF CHILDREN WITH DISABILITIES IN A REGULAR SCHOOL

Taking into account a clear regulation of democratic world to recognize equal rights of every person to life in a family and a community; right to education, employment and leisure the article surveys the necessity and possibility for children with disabilities to study in schools located nearby their place of residence together with healthy peers; to grow and mature in natural conditions.

The European Council documents and main local laws regulating the rights of the child adopted after Lithuania's independence restoration are analysed. A model of a regular school where children with different disabilities study is presented.

The author considers the forms of integrated education, the ways how to organise special assistance, the content of education and its level implementation possibility to individual abilities and needs of a child; the aspects of community relations.

*Vilniaus pedagoginis universitetas, Pedagogikos katedra
Iteikta 1998 m. gruodžio mėn.*

Dalia Survutaitė

VYDŪNAS APIE VISUOMENĖS IR MOKYKLOS SĄVEIKĄ

Vydūno asmenybė, gyvenimas ir mokslas sudaro edukologinio palikimo harmoningą visumą. Mat Vydūnas ugdymo problemas gvildeno ir žmoniškumą puoselėjo ne vien rašydamas, bet ir užsiimdamas aktyvia visuomenine veikla. 1895 m. jis įkūrė “Giedotojų draugiją”, darbavosi ‘‘Birutėje’’, organizavo šventes, vaidinimus, šaukė susirinkimus, skaitė paskaitas, leido ir redagavo lietuviškus laikraščius bei žurnalus. Visi jo darbai skatino žmonių supratimą, sąmonėjimą ir patį autorių darė populiariu. ‘‘Jis rūpinosi lietuvių tautos atgimimu, augimu ir tobulėjimu’’ [4, p. 279]. Toks rūpestis lydėjo ilgametį Vydūno darbą mokykloje. Glaudūs ryšiai su mokytojais ir mokiniais įgalino mąstytoją gerai pažinti mokyklos gyvenimą, darbo joje organizavimą. Kertine pedagogine problema filosofas laikė bendravimą ir bendradarbiavimą, kaip tiesioginį visuomenės ir mokyklos ryšį. Vydūnas buvo įsitikinęs, kad mokiniui visapusiškai bręsti gali padėti šeima, mokykla, tauta, visa žmonija, gamta.

Šio straipsnio **tikslas** – išanalizuoti Vydūno mintis apie mokyklos ir visuomenės sąveiką, aptarti kai kuriuos švietimo organizavimo aspektus, mokytojo vaidmenį, puoselėjant žmoniškumą, ugdant visuomeniškumą.

Pasitelkiant aprašomąjį **metodą** buvo renkamos ir sisteminamos Vydūno mintys apie mokyklos vietą visuomenėje. Todėl straipsnis teorinis apibendrinamasis.

Valstybės vykdoma švietimo politika turi įtakos visuomenės vystymuisi, kuris reiškiasi žmonių santykiuose. Ryškiausia tarpusavio priklausomybė valdžios veikloje, nes ‘‘jos uždavinys vien turėtų būti tarnauti atskirų žmonių pažangai’’ [8, p. 160]. Jo įgyvendinimą garantuoja tarpininkai – valdininkai, kurie pasišventę tarnauja tautai. Pasak Vydūno, jie ragina ‘‘visokiu būdu žmones apreikšti savo jėgas, statyti regimąją kultūrą ir taip dirbant viduje augti’’ [8, p. 166-167].

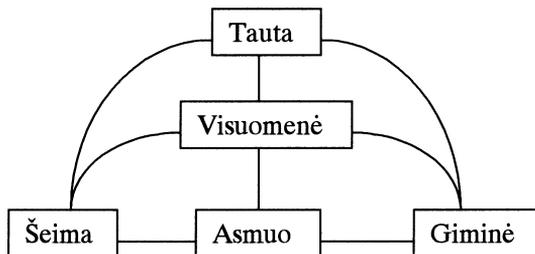
Lietuvių visuomeninio gyvenimo kaitai po Didžiojo karo įtakos turėjo žmonių būrimasis į įvairiausias draugijas: darbininkų, ūkininkų ir kt. Vėliau susikūrė draugijos, besirūpinančios mokslo puoselėjimu ir proto lavinimu. Sklindan-

čios švietėjiškos idėjos auklėjo tautą, nes “su mokslu, nors būtų jis tik ir pradinis, rišasi ir kitų žmogaus galių stiprinimas, tos draugijos augino jėgas plačiausiam gyvenimui” [8, p. 202]. Pradžios mokyklą filosofas labiausiai vertina. Ji dar vadinama tautos mokykla, kuri itin svarbi viduriniajam tautos sluoksniui. Išeiti tautos (pradžios) mokyklą, anot mąstytojo, įgyti pagrindą tolesniam mokslinimuisi.

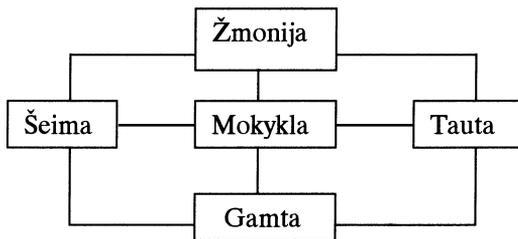
Puoselėjant jaunuomenės visuomeniškumą, pasak Vydūno, svarbus pasitenkinimas, kaip svarbiausias veikimo motyvas. Jį žmogus turi jausti ne vien kūnu, bet ir protu. Filosofo manymu, kūno gyvybė yra vien priemonė sąmonei turtėti. Todėl švietimu būtina ne tik kūną lavinti ir sąmoningumą puoselėti, o tikrają, anot Vydūno, žmogaus gyvybę - žmoniškumą ugdyti. Tikrojo žmoniškumo esmė yra sąžinė, pagrįsta išmintimi. Asmuo, įgydamas mokslo žinių, tampa išmintingas. Tačiau “mokslas nieko nevertas, jeigu jis neišmėginamas. Mokslas tegali būti tik patarimas. Patsai žmogus turi gyventi ir veikti” [8, p. 59]. Tik asmenį, kuris patirtį praturtina išmintimi, galima vadinti apsišvietusiu. Ieškančiam ir veikiančiam žmogui mokslas, suteikia daugiau galimybių. Iš kitų išmintingasis žmogus išsiskiria tuo, kad naudojasi ne vien gamtos, bet ir žmogaus jėgomis. Vadinasi, jis natūraliai susijęs su aplinka. Puoselėdamas žmoniškumą asmuo ne tik naudojasi aplinka, bet ir teikia jai naudą. Tuo pagrįsta ir abipusė žmonių sąveika. Prasmingas poveikis kyla iš suvokimo ir išminties konkrečioje egzistuojančioje kultūrinėje aplinkoje. Nagrinėdamas įvairiausias tautos auginimo aspektus, Vydūnas akcentuoja tautos žmonių santykius. Svarbiausiu jų pagrindu mąstytojas laiko atskiro asmens žmoniškumą, kuris turėtų nuolat augti. Todėl žmonės gyveno draugijoje, tautoje, tiksliau tam, “kad vienų dvasios – sielos sušauktų kitų jų dvasios – sielos gyvybę ir kad toji išgalėtų kas kartą daugiau, šiame pasaulyje [8, p. 263].

Bet kuri žmogaus veikla, implikuojanti kultūros, mokslo, pažinimo jėgas, reikalauja lavinimo, tobulinimo – švietimo. Ugdydami jaunąją kartą siekiame didinti jos galias, kad kūrybinės valios dėka labiau reikštusi filosofo labiausiai išaukštintos vertybės - gėris, grožis ir tiesa. Anot Vydūno, tam pasitarnauja gyvenamoji aplinka – šeima, tauta ir pagaliau visa žmonija. Artimiausioje aplinkoje tvirtų šeimos narių santykių dėka išaukstinama gyvybė, jos psichofizinės galios, kurios palaipsniui ugdomos peržengia šeimos slenkstį, įsilieja į giminę. Tačiau žmogų auklėja ir moko ne tik šeima. Svarbus poveikio šaltinis – švietimo įstaigos, kuriose siekiama didinti šeimos ir tautos reikšmę asmeniui, kad jis savo augimu, savo asmenybe būtų naudingas šeimai, tautai, visai žmonijai. “Iš šeimos jaunasis žmogus auga į giminę ir tautą. Ir tapdamas tautos dalimi, jis pasitinka ją ir jos veikimą ir vėl jai teikia save” [10, p. 12]. Tokių jėgų asmeniui

suteikia tėvynė, kuri “užtvindo jo sielą, o žmogus išilieja į tėvynę ir ją įprasmina” [6, p. 8]. Minėtus santykius galėtume pavaizduoti tokia schema:



Mokyklą Vydūnas apibūdina ne tik kaip įstaigą, kurioje planingai, nuosekliai ir metodiškai mokoma. Filosofo manymu, pagrindinė mokyklos funkcija – vaduoti šeimą, garantuoti tautos ir žmonijos istorinį paveldą, plėtoti visų auklėtinių galias, skatinti jų pastangas. Čia labiausiai turi atsiskleisti būsimo žmogaus dvasios savybės, polinkiai į mokslą, meną, jo dvasingumas. Mokyklos vaidmuo valstybėje didelis. Mąstytojui šeima ir mokykla, visuomenė sudaro visų auklėjamųjų jėgų branduolį. Jaunoji karta realizuoja kūrybines galias, suaugę dalijasi patirtimi. Visai bendruomenei mokykla yra aktyvumo versmė. Anot Vydūno, ryšiai su mokykla suartina šeimą, tautą, žmoniją, gamtą. Ši santykį iliustruoja tokia schema:



Tiesioginės priklausomybės ryšiai tarp mokyklos ir visuomenės atsispindi ugdymo sanduose (jie tarpusavyje susiję, vienas kitą papildo):

- 1) fiziniame auklėjime,
- 2) protiniame lavinime,
- 3) dvasingumo ugdyme.

Mokykloje vaikas labiau pažįsta gamtą, suvokia save kaip pilietį, laiko save žmonijos dalimi. Asmenines pajautas pagilina ir įprasmina šeima, taip sustip-

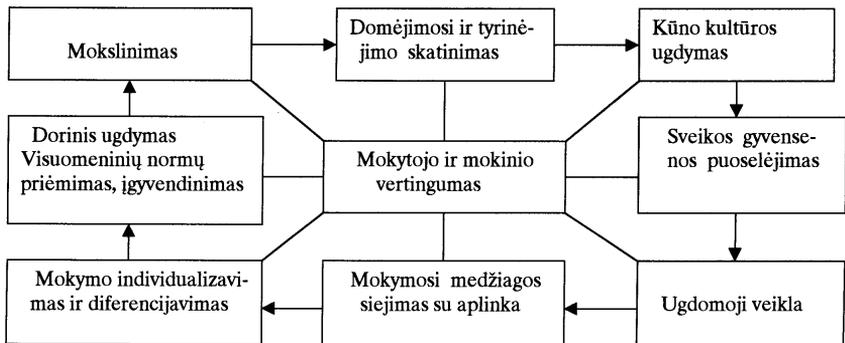
rindama žmogaus galias. Filosofas teigia, kad mokyklos tikslas – pratęsti ir pildyti šeimos dvasingumą, būti šviesos, džiaugsmo, gyvumo žvilgsniu. Toks siekis turi atsispindėti moksle, mene, doroje – visose mokyklos veiklos srityse. Jis, kaip sudėtinis darinys, turi būti rūpestingai planuojamas, atsakingai valdomas. Siekiant šio tikslo turi dalyvauti tėvai ir mokykla išvien, kadangi jie atsako už žmogaus parengimą tautai.

Vydūnai mokytojas yra mokyklos siela, svarbus ugdymo proceso dalyvis. Mat pedagogas atstovauja tautos, žmonijos interesams, skiria daug dėmesio ugdytinio šeimai. Jis rūpinasi jaunuomenės psichofizine gerove, laiduoja mokinių dvasingumo plėtrą, kuri įgalina juos sąmoningai suvokti naują, išplėstą, turinį. Mokytojas – lyg prizmė, per kurią vaiką pasiekia auklėjimo galios. Todėl mokytojui tenka rūpintis savo žmoniškumo augimu, teisingumu, maloningumu, kompetencija. Kaip rašo Vydūnas, “save teigdamas kitiems, jis turi būti mylimas bičiulis, draugas, bet ir viešpats” [10, p. 14]. Būtent mokytojas tampa tarpininku santykiuose tarp mokyklos ir šeimos, visos aplinkos. Ne veltui skiriama daug dėmesio mokytojų kvalifikacijai kelti, jų profesionalumui siekti. Siekdami didesnio žmoniškumo, mokytojai ugdo visuomenės žmoniškumą ir sudaro sąlygas tautos gyvenime atsiskleisti žmogaus prasmei.

Ryškiausi mokyklos ir šeimos santykiai sprendžiant mokinių psichofizinės būklės gerinimo klausimus. Mokytojo pareiga – auklėti mokinius, rūpintis jų kūno ir dvasios gyvenimu. Mokiniams išsakyti patarimai pasiekia tėvų namus, kur tęsiasi ugdymo darbas. Organizuojant klasės veiklą mokytojui tenka išklausyti vaikus, nuteikti juos panaudojant muziką, malda. “Menas ir dora arba aukštasis žmonių santykiavimas turėtų plačiai veikti vaiką. Ir vaikas turi tose srityse pasistengti apsireikšti. Tam tinkamoms pamokoms todėl turi būti daug laiko skiriama” [10, p. 39].

Mokyklos ir visuomenės sąveikos būtinybę bei reikšmę Vydūnas atskleidžia formuluodamas mokyklos tikslą – jaunuosius tiek išaugint, kad žmogus priderančiai santykiautų tautos gyvenime apskritai su žmonėmis ir gamta, kad kiekvienas dalyvautų jų gyvenime kaip žmogus, tai yra gyvai atjausdamas aukštą žmogaus vietą tėvynėj, ir atitinkamai įneštų savo gyvybę į tautos gyvenimą, jį tuo tvirtindamas ir aukštindamas” [10, p. 14] .

Visuomenė ir mokykla suteikia žmogui galimybę perimti aplinkos, tėvynės bei jį ugdančios tautos, pačios žmonijos galias, jas plėtoti. Filosofo manymu, šeima ir tauta, namai ir šalis žmogui teikia pasaulio vaizdą. Naudodamiesi Vydūno samprotavimais, toliau pateikiama schema iliustruojame visuomeninių reiškinų apraiškas atskirose mokyklos veiklos srityse:



Tautinės savimonės, valstybiškumo įtvirtinimas glaudžiai susijęs su jaunosios kartos ugdymu. Prasmingas jo gyvybiškumas išryškėja žmonių būduose, apeigose, žodinėje liaudies kūryboje, darbuose. “Būdais ir apeigomis pasirodo gentiškumo ryšių supratimas. Dargi gyvenimo įstatymų numatymas. Kartais net senovės tikybės jausmai. Pasakose ir dainose atsispindina tautos amžiai. Naminiai moterų išdirbiniai apreiškia gyvąjį meno ir dailės numanymą” [8, p. 192]. Išvardytos kryptys atspindi tautos gyvybę, padeda geriau pažinti pasaulį. Anot mąstytojo, mokykla, jos sistema, dvasia mokykloje turi atitikti laiko ir vietos sąlygas, vietos žmonių papročius bei tradicijas, kartu ir žmogaus prigimtį bei gyvenimo tikslą ir prasmę. Ji turi ne tik mokinius veikti, bet ir visuomenę kurti.

Vydūnas tvirtina, kad tiesų išmokimas, žinių atkartojimas skurdina žmogų. Atvirksčiai, dvasingas asmuo daug tvirčiau jaučiasi aplinkoje, jo šviesi sąmonė, pagrįsta nuojauta, gali laisvai kurti, vertinti. Filosofas globaliai žvelgia ir į jaunuomenės ugdymą mokyklose. Mokyklinio ugdymo centre atsideria dvasingumas. “Čia ugdymo naujovės turi būti suderintos su tautos tradicijomis” [2, p. 6]. Mokyklos ir visuomenės pareiga – kurti tokią švietimo sistemą, kurioje laisvas žmogus skleistų žmoniškumą.

Filosofas nagrinėjo kai kurius pedagoginius principus. Jis teigė, kad ugdymo turinio sąsaja su artimiausia aplinka bei individualių užduočių parinkimas stiprina mokinių susidomėjimą. Mokymas, siejamas su veikla, skatina ugdytinius patirti pažinimo malonumą, pratina aktyviai keisti gyvenimą, būti naudingu piliečiu. Geriau pažinti pasaulį žmogui padeda lavinamos visos juslės, gebėjimai valdyti kūną, kalba reikšti žinojimą. Toks ugdymas praturtina vaiko gyvenimą gėriu, grožiu, tiesa. Fundamentalių vertybių dėka sudvasinamas šeimos, tautos, žmonijos gyvenimas. Filosofas rašo, kad “tiktai dvasioj – sieloj auęš

žmogus gali būti tikru mokslininku, menininku ir tikrai geru, doru žmogumi. Tiktai jis tvirtins šeimos, tautos ir žmonijos gyvenimą” [10, p. 31]. Asmens mokslinimą įgalina raiška. Todėl svarbiausią vietą tarp mokomųjų dalykų ugdymo turinyje užima gimtoji kalba. “Su ja mokinys tampa gyvu veikliu nariu savo šeimos ir apskrities žmonių draugijos. Su ja jis jausa į tautą ir tuo į žmoniją. Prigimtą kalbą išmokdamas ir ją kalbėdamas, žmogus įsigalėja savo vietoje žmonei ir gyvenime. Prigimtos kalbos mokymas daugiau negu kitos mokslo šakos dera žmogaus augimo ir auklėjimo tikslui pasiekti” [7, p. 9].

Žmonių socialinius santykius mąstytojas grindžia vidine asmens būseną, jo kūrybiškumą, žmoniškumo plėtra. Tam pasitarnauti gali tik “tautos ištvėrmė, orumas, jos narių atsakomybė už savo veiksmus. Juk niekas negali uždrausti žmogui mąstyti, dvasiškai tobulėti, išsižadėti ryšio su savo tauta” [5, p. 167]. Akivaizdus filosofo rūpestis tiek instituciniu jaunosios kartos ugdymu, tiek visos tautos gaivinimu bei ugdymu plačiaja prasme. Nes “mokslas yra gyvenimo vyksmas žmoniškumo lygmenyje” [9, p. 116]. Vydūno manymu, mokslas teikia daug saviraiškos galimybių, tuo ir pasireiškia milžiniška jo reikšmė visuomenėje. Galiausiai mokyklos ir visuomenės sąveikos svarba atsispindi Vydūno teiginyje, kad “lietuvių tauta gali žmonijai kiek reikšti tiktai išlikdama gyva, o išlikti ji tegali pralenkdama visas kitas tautas dvasios – sielos švietime ir stiprume” [10, p. 41]. Taigi filosofas pirmenybę teikė vidinėms galioms, bet kartu įrodė ir socialinių veiksnių – artimiausios socialinės aplinkos, šeimos, giminės, tautos reikšmę žmogaus brendimui.

Išvados

Analizuojant Vydūno edukologinį palikimą visuomeninio ugdymo kontekste, išryškėja mokyklos ir visuomenės sąveikos svarba. Ypač didelė reikšmė visuomenėje suteikiama pradinei mokyklai, dar vadinamai tautos mokykla. Joje atsakingiausias vaidmuo tenka mokytojui. Jis atstovauja žmonijos interesams bei yra tarpininkas tarp asmens ir visuomenės.

Mąstytojo suformuluotose pedagoginėse idėjose ir veikloje atsispindi ryškiausi klasikinės pedagogikos, etikos bruožai ir pasaulinės humanistinio ugdymo nuostatos. Vydūnas, atskleiddamas humanišką pedagoginio proceso turinį, pabrėžė tvirtus bei glaudžius šeimos, visuomenės ir mokyklos ryšius, bendradarbiavimą. Šeima, mokykla ir visuomenė sudaro prasmingą visų auklėjančiųjų jėgų branduolį.

Vadovaujantis Vydūno išdėstytomis idėjomis, galima teigti, kad svarbiausia mokyklos funkcija – vaduoti šeimą, garantuoti tautos dvasinio paveldo išlikimą. Mokyklos aplinka ir veikla joje atsispindi visuomenėje egzistuojančią kultūrinę-socialinę situaciją.

Vydūno modeliuotas ugdymo turinys yra visuomeninių reiškinių atspindys

mokykloje. Juo siekiama ugdytiniam sukurti pilną pasaulio vaizdą, puoselėti žmoniškumą ir visuomeniškumą. Pažintinė veikla bei jos nulemta praktinė veikla ir mokslas žmogui padeda ne tik prisitaikyti prie pasaulio, kad jame galėtų pasyviai egzistuoti, bet ir sudaro sąlygas aktyviai veikti.

Literatūra

- 1 Bagdonavičius V. Filosofiniai Vydūno humanizmo pagrindai. V., 1987.
- 2 Lietuvos pedagogikos istorijos chrestomatija: Vydūnas, A. Maceina, P. Maldeikis, A. Liaugminas, A. Paplauskas-Ramūnas // Sudarė M. Karčiauskienė ir K. Pečkus. V., 1996.
3. Genzelis B. Esė apie mąstytojus. V., 1986.
4. Mykolaitis V. Vydūnas // Židinys, Nr. 1-6.
5. Vydūnas. Auklėjimas ir gimties gyvenimas // Tautos mokykla, 1933, Nr. 7.
6. Vydūnas. Mano tėvynė. Čikaga, 1993.
7. Vydūnas. Mūsų kalbos mokymas Lietuvos mokyklose // Darbymetis, 1921, Nr. 3.
8. Vydūnas. Raštai. T. I. V., 1990.
9. Vydūnas. Sąmonė. Sąmoningumas ir nesąmoningumas. Žvilgsnis į gyvenimo esmę. Tilžė, 1936.
10. Vydūnas. Tautos mokykla // Darbymetis, 1922. Nr. 5.

Summary

Dalia Survutaitė

GYDŪNAS ABOUT INTERACTION BETWEEN SOCIETY AND SCHOOL

The famous Lithuanian philosopher examined the problems of education. He was well informed about organization of work at schools. He was of the opinion that the basic pedagogical problem was intercourse and collaboration.

GYDŪNA's ideas about interaction between society and school, teacher's role in raising humanity and sociability, especially extending relations between school and family are analysed in this article. Vydūnas was the first who turned his attention to primary school, praised it by calling it national school in which the greatest responsibility in disseminating humaneness fell on teachers.

We make the conclusion that relations between society and family owe a kernel of all educational forces. The whole of scientific, cognitive and practical activities enables young people to take active part in society and cherish humanity.

*Vilniaus Pedagoginis Universitetas, Pedagogikos katedra
Įteikta 1999 gegužės mėn.*

TURINYS

Vincentas Lamanauskas

DIDAKTINIO DIFERENCIJAVIMO MOKYMO PROCESĖ TEORINIAI ASPEKTAI	3
---	---

Vladas Rajeckas

REIKALAVIMAI ŠIUOLAIKINIAM BENDROJO LAVINIMO MOKYKLOS MOKYMO TURINIUI	15
--	----

Vilija Saliėnė

LIETUVIŲ KALBOS MOKYMO METODIKOS DIDAKTINIŲ NUOSTATŲ IR PROGRAMŲ KAITA	26
---	----

Lina Šeršniovienė, Vincetas Blauzdys

REFORMUOTOS MOKYKLOS PENKTŲJŲ KLASIŲ MOKSLEIVIŲ POŽIŪRIO Į KŪNO KULTŪROS PAMOKAS KAITA	38
--	----

Palmira Pečiuliauskienė

INTEGRUOTŲ IR NEINTEGRUOTŲ FIZIKOS VADOVĖLIŲ UŽDUOČIŲ TURINIO ABSTRAKTUMAS BEI REALUMAS	45
--	----

Romanas Vasiliauskas

MOTINA – VAIKO UGDYTOJA LIAUDIES PEDAGOGIKOJE	55
---	----

Marija Barkauskaitė

PAAUGLYS: SAVIJAUTA, SANTYKIAI, VEIKLA BESIKEIČIANČIOJE MOKYKLOJE	67
--	----

Marytė Gaigalienė

MOKSLEIVIŲ POŽIŪRIS Į MOTERS IR VYRO VAIDMENĮ ŠEIMOJE	79
--	----

Angelė Paulavičiūtė

KAI KURIE PAPILDOMO UGDYMO ASPEKTAI BENDROJO LAVINIMO MOKYKLOJE	94
--	----

Aleksandras Sokolovskis

STUDENTŲ POŽIŪRIS Į SAVO BUVUSIUS MOKYTOJUS	102
---	-----

<i>Roualdas Malinauskas, Kęstutis Miškinis</i>	
PEDAGOGIKOS STUDENTŲ SOCIALINĖS PARENGTIES YPATUMAI DĖSTYTOJŲ AKIMISI	109
Sigita Grigaliūnienė	
PROFESIONALIOJI VADYBINĖ KARTA: TAPSMO ORGANIZACIJOS BRUOŽAI	122
<i>Džiugas Dvarionas</i>	
VAIKŲ ELGSENOS SUTRIKIMAI KAIP ŽAIDIMO TERAPIJOS OBJEKTAS	130
<i>Aldona Vilkelienė</i>	
MUZIKINIO NEIĞALIŲJŲ UGDYMO REIKŠMĖ JŲ SOCIALINEI INTEGRACIJAI	140
<i>Alvyra Galkienė</i>	
NEGALIOS VAIKŲ UGDYMAS BENDROJO LAVINIMO MOKYKLOJE	148
<i>Dalia Survutaitė</i>	
GYDŪNAS APIE VISUOMENĖS IR MOKYKLOS SĄVEIKĄ	164

Redagavo: I. Raišutienė, A. Šamšuraitė.

Pedagogika 39

Sp. l. 10,75. Tir. 300 egz. Užsak. Nr. 78

Išleido Vilniaus pedagoginis universitetas, Studentų g. 39, LT-2034 Vilnius
Maketavo ir spausdino VPU leidykla, T. Ševčenkos g. 31, LT-2009 Vilnius

Kaina sutartinė